

IE

*revista de
investigación educativa
de la REDIECH*

AÑO II
NÚMERO 3
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2011—MARZO 2012



GUÍA PARA COLABORADORES

La *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* es un espacio de difusión académica donde se publican:

1. **Reportes de investigación:** investigaciones empíricas con sustento teórico que posibiliten un avance en la comprensión del fenómeno en estudio; reportes de intervenciones educativas, estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una aproximación teórico-metodológica innovadora, que tengan un amplio espectro (estudios nacionales, regionales) o que valoren resultados de diferentes estudios; revisiones: estados del arte o estados de conocimiento sobre un tema.
2. **Ensayo:** reflexión sobre temas de investigación educativa, que contribuyan a la reformulación o conceptualización de un problema, tema o metodología, que se ubiquen en el debate actual y manejen una bibliografía pertinente y actualizada.
3. **Reseña:** análisis y discusión sobre el contenido de un documento que por su temática sea vigente y de interés para el campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones deben tener las siguientes características:

1. Los artículos tendrán una extensión de entre 15,000 y 30,000 caracteres, incluyendo gráficas, cuadros, notas y bibliografía (de 8 a 16 cuartillas, aproximadamente).
2. Los reportes de investigación deberán contener: i) resumen en un solo párrafo, extensión máxima 200 palabras, donde se señalen los aspectos más relevantes del trabajo; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos de la investigación; iv) el apunte metodológico, donde se expone de manera sintética cuáles fueron el método, las técnicas y los instrumentos utilizados; v) resultados de la investigación o los avances de la misma, expresados de manera clara y precisa; vi) conclusiones; y vii) literatura citada. Los aspectos iii, iv, v y vi no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
3. Las reseñas y los ensayos deberán sujetarse al siguiente formato: i) resumen: con las características citadas en el inciso anterior; ii) palabras clave, máximo cinco; iii) introducción o presentación, donde se exprese el o los propósitos del texto; iv) desarrollo, donde se exponga la o las tesis del autor; v) conclusiones; y vi) literatura citada. Los aspectos iii, iv, y v no tienen que aparecer necesariamente como subtítulos.
4. Los trabajos deberán enviarse –en formato Word o Rtf– por correo electrónico a la siguiente dirección electrónica: revista@rediech.org
5. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía y debidamente numeradas.
6. Se usará letra tamaño 12 en Arial o Times New Roman a espacio y medio. Un margen de 2.5cm por lado. Justificado, doble espacio entre párrafos y con sangría.
7. Dentro del texto, las referencias bibliográficas se presentarán: (Levy, 1993: 243-244).
8. La bibliografía deberá presentarse al final del texto.
9. Deberá, asimismo, incluirse una portada con el nombre del autor, adscripción y cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y fax de su oficina así como su correo electrónico.

Todos los artículos se someten a revisión y dictaminación, tanto de formato como de contenido.

Para asuntos editoriales, dirigirse a la Secretaría Técnica de la Revista: revista@rediech.org

CONTENIDO

AÑO II
NÚMERO 3
CHIHUAHUA
OCTUBRE 2011—MARZO 2012

Editorial
3

Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea
PORFIRIO MORÁN OVIEDO
5

La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación y fragmentación en la formación del sujeto educativo
PRUDENCIANO MORENO MORENO
29

Los ámbitos de la competencia comunicativa de los académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua
LOURDES CARRILLO VARGAS
JORGE CORTÉS MONTALVO
37

Las interacciones de los docentes y alumnos de secundaria
LILIA REY CHÁVEZ
45

Identificación temprana de niños y niñas sobresalientes en preescolar
PEDRO COVARRUBIAS PIZARRO
53

La vida cotidiana en las escuelas secundarias: contexto, escenario y actores
RICARDO FUENTES REZA
67

Situaciones de docencia: una alternativa para evaluar competencias en posgrados
ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ
75





Revista de Investigación Educativa de la REDIECH

CONSEJO DIRECTIVO

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado/Instituto de Pedagogía Crítica

Secretario

José Luis Muñoz Ruiz

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

Tesorera

Sandra Vega Villarreal

Centro de Investigación y Docencia/Instituto de Pedagogía Crítica

Vocal

Juan Carlos Maldonado Payán

Centro de Investigación y Docencia

Coordinadora de Formación

María Silvia Aguirre Lares
Servicios Educativos del Estado de
Chihuahua

Coordinador de Vinculación

Eduardo Flores Kastanis
Universidad Autónoma de Chihuahua

Coordinador de Admisión

Guillermo Hernández Orozco
UACH - UPN 081

Coordinador de Investigación

Rigoberto Martínez Escárcega
Centro de Investigación y Docencia
Instituto de Pedagogía Crítica

Coordinadora de Difusión

Rosa Isela Romero Gutiérrez
Centro de Investigación y Docencia

Coordinador de Evaluación y Seguimiento

Ángel Venegas Chaparro
Universidad Autónoma de Cd. Juárez

COMITÉ EDITORIAL

Director

David Manuel Arzola Franco
Centro de Investigación y Docencia

Secretaría Técnica

Karina Alejandra Cruz Pallares

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Vocales

Celia Carrera Hernández

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Leopoldo Coronado Reséndez

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081

Pedro Covarrubias Pizarro

Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado

Eduardo Flores Kastanis

Universidad Autónoma de Chihuahua

Ricardo Fuentes Reza

Centro de Investigación y Docencia

Albertico Guevara Araiza

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 081, Subsele Delicias

Josefina Madrigal Luna

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 083

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Servicios Educativos del Estado de Chihuahua

DICTAMINADORES

María Silvia Aguirre Lares, David Manuel Arzola Franco, Celia Carrera Hernández, Leopoldo Alberto Coronado Reséndez, Pedro Covarrubias Pizarro, Karina Alejandra Cruz Pallares, Eduardo Flores Kastanis, Rafael García Sánchez, Albertico Guevara Araiza, Guillermo Hernández Orozco, Romelia Hinojosa Luján, Martha Esther Larios Guzmán, Rosa Isela Lozano Levario, Josefina Madrigal Luna, Juan Carlos Maldonado Payán, Federico Mancera Valencia, Rigoberto Martínez Escárcega, Eva América Mayagoitia Padilla, José Luis Muñoz Ruiz, Efraín Rodríguez Ortiz, Sandra Vega Villarreal

Edición **David Manuel Arzola Franco**

Diseño **Francisco Xavier Ortiz Mendoza**

La Revista de Investigación Educativa de la REDIECH es una publicación semestral de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

<http://www.rediech.org>

Registro ISSN, en trámite.

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son responsabilidad de sus autores. Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de esta revista siempre y cuando se cite la fuente.

EDITORIAL

En el medio académico y editorial se comenta que siempre es relativamente sencillo publicar uno o dos números de una revista, el verdadero desafío es la permanencia; el gran reto viene cuando se intenta mantener un proyecto con vida, buena salud, originalidad y empuje, más allá de su impulso inicial, que suele estar alimentado por el ímpetu y la emoción que da la novedad o el entusiasmo por explorar rutas desconocidas. Una vez que ese arrebatado ha pasado, se manifiesta la verdadera naturaleza de una publicación, su seriedad y las posibilidades reales de trascender.

Aunque todavía es temprano para afirmar que el futuro de la Revista de Investigación Educativa de la REDIECH está garantizado, sí podemos decir que con la publicación de este número estamos arribando a una etapa muy importante para su consolidación, no solo porque hemos cumplido con las metas que nos propusimos en cuanto a periodicidad y calidad se refiere, y cuyos resultados están a la vista, sino también porque el procedimiento para obtener el registro ISSN sigue en marcha, con la mira puesta en que para el segundo aniversario, que será dentro de seis meses, tendremos ese trámite concluido.

En esta entrega abrimos el espacio para colaboraciones especiales sobre temas educativos —que hicieron los autores a solicitud expresa de nuestra parte—, nos referimos a los trabajos de Porfirio Morán Oviedo, de la Universidad Nacional Autónoma de México y Prudenciano Moreno Moreno, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; quienes amablemente respondieron a nuestra petición con sendos artículos. En el primer caso Morán Oviedo nos presenta un trabajo titulado “Pablo Latapí Sarre: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea”, en el que a manera de homenaje, sintetiza los aspectos más destacados de la trayectoria y pensamiento educativo y filosófico de una de las figuras contemporáneas más prominentes en el medio educativo mexicano. De Prudenciano Moreno tenemos una aportación titulada “La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación y fragmentación en la formación del sujeto educativo”, donde aborda, desde una visión crítica, los temas más relevantes y controversiales de la agenda político-educativa actual: la educación y el mercado, calidad, evaluación, el modelo educativo basado en competencias, así como el futuro de la investigación educativa en la toma de decisiones.

Por otra parte, Lourdes Carrillo Vargas y Jorge Cortés Montalvo, en su artículo “Los ámbitos de la competencia comunicativa de los académicos en la Universidad Autónoma de Chihuahua”, hacen una caracterización de la producción



académica generada por los investigadores de esta institución, en el marco del modelo por competencias. Mientras que Lilia Rey Chávez nos comparte su análisis, producto de un estudio etnográfico, sobre “Las interacciones de los docentes y alumnos de secundaria”, donde se destaca la manera en que estos actores sortean o enfrentan las tensiones y conflictos del trabajo en las aulas.

La parte final de la edición está compuesta por las aportaciones de Pedro Covarrubias Pizarro, Ricardo Fuentes Reza y Ana María González Ortiz. Pedro Covarrubias da cuenta de las experiencias que se registraron durante la implementación de un programa para la “Identificación temprana de niños y niñas sobresalientes en preescolar”, desarrollado en colaboración con una institución española; Ricardo Fuentes, nos habla acerca de “La vida cotidiana en las escuelas secundarias: contexto, escenario y actores”, en este texto se destaca la manera en que las condiciones del contexto impactan la cotidianeidad escolar; Ana María González presenta el trabajo “Situaciones de docencia: una alternativa para evaluar competencias en posgrados”, dirigido a la evaluación de tres competencias: interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes, en los docentes de instituciones de posgrado.

Como se puede observar, el panorama de colaboraciones es cada vez más amplio, en este número contamos con la participación de académicos que proceden de instituciones de educación superior tales como la Universidad Nacional Autónoma de México; la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco; la Universidad Autónoma de Chihuahua; la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado “Profr. Luis Urías Belderrain”; y el Centro de Investigación y Docencia.



PABLO LATAPÍ SARRE: estudioso, crítico e impulsor de la educación contemporánea

PORFIRIO MORÁN OVIEDO

Profesor investigador
Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación de la UNAM

1. Introducción

De entrada quiero manifestar a los posibles lectores de este texto, que quien lo escribe en esta ocasión, es sólo un indagador, un recolector y compilador de información vertida en libros, documentos, artículos y ensayos, del autor que nos ocupa, a lo largo de sus muchos años en la brega educativa; pero además, asiduo lector, promotor entusiasta y admirador de primera fila de la persona y la obra de Don Pablo Latapí, singular personaje de la vida intelectual de nuestro país.

El presente ensayo tiene la pretensión de ofrecer a profesores, investigadores, estudiantes de pedagogía y a los interesados en temas educativos en general, un selecto recuento de la obra, trayectoria y pensamiento educativo y filosófico de uno de los investigadores y educadores sin duda más destacados del México de

la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI.

Habría que decir que este texto se inscribe, también, en el proyecto de investigación: “La evaluación de procesos y prácticas de formación en programas del posgrado universitario: campos profesional y disciplinario”, que desarrollo en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; el cual se vincula –me parece– con el proyecto académico de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior de la UNAM, espacio académico en el que participo desde hace varios años como profesor y tutor en el proceso formativo de este posgrado, directamente en la materia de Práctica Docente I y II. Conviene señalar que en esta materia el tema docencia, su teoría, su práctica e implicaciones educativas y sociales, es su objeto de estudio, discusión y reflexión.



Pienso, así mismo, que el tema que se aborda en el presente trabajo se justifica porque algunos de los aspectos sobresalientes de la obra del Dr. Latapí se tratan recurrentemente en el desarrollo de ambos cursos. Otra razón, igualmente válida, podría ser el impacto que producen sus escritos en los grupos de esta Maestría con los que me ha tocado trabajar y, desde luego, por las sugerencias que han surgido de las discusiones en clase.

Soy consciente que la producción educativa y filosófica de Don Pablo es inmensa, sus legados abarcan diversos ámbitos del espectro educativo, por ello la intención en este escrito no es pretenciosa, sólo se decidió recoger fragmentos, chispazos y atisbos relevantes de su pensamiento crítico y reflexivo para compartírselos a lectores potenciales que, por alguna razón, no hayan tenido todavía la oportunidad de acercarse a ellos. No obstante lo dicho, albergo la esperanza, casi la certeza, de que quienes tengan la oportunidad de leer este texto se vean imbuidos a pensar y realizar de otra manera su tarea educativa, lo cual pudiera redundar en beneficio de sí mismos y de sus propios alumnos.

El documento se compone de los siguientes apartados: a) una reseña selectiva de la obra teórica y la trayectoria académica del autor; b) un acercamiento a los planteamientos más significativos del Dr. Latapí sobre la naturaleza e importancia de la investigación educativa, tal vez, uno de los rubros donde incurrió con mayor fecundidad; c) un asomo a lo que me pareció más destacable de su ideario educativo y filosófico, cuyo rasgo característico es la vehemencia y pasión que les imprime, lo que pudiera provocar en los lectores una rara mezcla de admiración e indignación, a la vez; d) se

incluyen dos breves textos que para el autor aludido y para el que esto escribe, constituyen su credo sobre la docencia, tópico emblemático de la Maestría en Docencia para la Educación Media Superior, MADEMS, así como ámbito académico donde se gestó la idea de abordar dicho tema en los ensayos finales de los alumnos del curso de Práctica Docente II, 2010.

2. Obra y trayectoria

El doctor Pablo Latapí Sarre nació el 19 de abril de 1927 en la ciudad de México. Realizó sus estudios tempranos en los Estados Unidos, donde aprendió lenguas. Después ingresó a la Compañía de Jesús, para seguir los estudios de la orden, en donde estudió con profundidad las humanidades, menciona que esos años fueron de mucha disciplina intelectual, muy importante para su formación filosófica. La Casa de Estudios Jesuíticos ubicada en Texas, Estados Unidos, lo tuvo como alumno hasta culminar su Maestría en Filosofía.

Fue doctor en filosofía con especialidad en Ciencias de la Educación por la Universidad de Hamburgo, Alemania; pionero de la investigación educativa multidisciplinaria. En 1963 fundó el Centro de Estudios Educativos, A.C., institución señera en su tiempo de la investigación educativa en México. Fundó también la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Durante más de 40 años realizó una intensa labor de investigación, formación de investigadores y publicación sobre cuestiones de educación e investigación educativa.

Terminado su doctorado regresó a México, donde funda y trabaja en el Centro de Estudios Educativos, institución que marcó el derrotero de su quehacer de investigador; fue el precur-



sor de la investigación educativa en México y uno de sus principales impulsores hasta el final de su fructífera vida. Coordinó el Primer Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa en 1977, y promovió la realización del Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981, celebrado en la ciudad de México.

Impulsor, voz crítica y referencia obligada en el desarrollo y calidad de la educación en México, desde hace más de cuarenta años. Fue maestro, investigador, escritor, ensayista y asesor de varios Secretarios de Educación Pública. Formador de investigadores en educación. Profesor *Honoris Causa* de las Universidades de Aguascalientes, Sonora, Colima, Autónoma Metropolitana y el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del IPN. Conocido y reconocido por su larga trayectoria como investigador de la educación, fue colaborador asiduo del Periódico *Excélsior* y de la Revista *Semanal Proceso*. Fue uno de los pioneros y más prominentes impulsores y protagonistas de la investigación educativa en México.

Además de un centenar de artículos en revistas especializadas y de amplísimas colaboraciones en periódicos y revistas nacionales, como se decía antes; entre sus obras destacan: *Educación nacional y opinión pública* (1979); *Diagnóstico educativo nacional* (1964); *Mitos y verdades de la educación mexicana* (1973); *Comentarios a la reforma educativa* (1976); *Política educativa y valores nacionales* (1979); *Temas de política educativa* (1982); *Justicia y cambio social* (1982); *El pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet: Una Antología* (1993); *La investigación educativa en México* (1994); *Un siglo de educación en México* (1998); *El debate sobre los valores de la escuela mexicana* (2004);

La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus Secretarios (1992-1994) (2004); *Andante con brío. Memoria de mis interacciones con los Secretarios de Educación* (1963-2006) (2008); *Porque ya atardece. Algunos textos significativos* (2008); *Finale prestísimo. Pensamientos, vivencias y testimonios* (2009).

Entre los múltiples reconocimientos, destacan además, la designación de Investigador Nacional Emérito del Sistema Nacional de Investigadores, Investigador del Centro de Estudios sobre la Universidad, así mismo, del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la UNAM. Fundador de Observatorio Ciudadano de la Educación (2001); Desde 1985 miembro del Sistema Nacional de Investigadores; Investigador Emérito de la UNAM desde 1996 y desde 2003 Investigador Nacional de Excelencia. Ganador del Premio Nacional de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía en 1996. Falleció en la ciudad de México el 4 de agosto de 2009.

Cabe agregar que el Dr. Pablo Latapí, no sólo dirige su quehacer de investigador al campo educativo formal, también lo hace sobre la problemática indígena, sobre los derechos humanos, la vida pública, las prácticas sociales, desarrollo social, formación de la ciudadanía y la iglesia, entre otros.

Fue un prominente investigador que también incursionó en el campo de la filosofía y la axiología; los problemas de la educación superior; la elaboración de planes institucionales y la promoción de proyectos rurales de educación. No obstante la profundidad con que abordaba los problemas de la educación, consideraba que le faltó contacto más directo con la educación indígena.





Para él no sólo era un imperativo profesional el tener un contacto mayor con la realidad, sino un imperativo valoral y ético; con esa congruencia que lo caracterizaba se fue en febrero de 1983, por seis años, a trabajar con las comunidades campesinas del estado de Querétaro; esta experiencia, él reconoce que lo marcó profundamente, porque eran modos de actuar, formas de concebir el tiempo y maneras de entender las ocupaciones, costumbres muy distintas a las suyas, por eso en sus escritos pone énfasis en que los grandes problemas de la educación en México se deben enfrentar con una buena política educativa que se fundamente en un conocimiento cabal de la realidad. La política educativa, reiteraba constantemente, tiene que ver con el futuro de las nuevas generaciones.

3. Pablo Latapí y la Investigación Educativa en México, un esbozo

En este principio de siglo nos encontramos en un momento de enorme plasticidad del mundo y de enorme plasticidad de nuestra especie. El mundo hoy nos parece como un proyecto inacabado, extendido en el tiempo, una realidad dinámica y dispereja, mezcla de orden y de caos, vertiginosamente abierta hacia el futuro. No cumple un designio sino lo busca, no se ajusta a las leyes invariables, sino las crea y recrea con una sabiduría que parece gozarse en la indeterminación.

En la vida humana esa indeterminación nos estremece. Cada mujer y cada hombre realizan sólo una de sus posibilidades; las demás quedan para siempre disueltas en la nada. Todos los días nacen y mueren en nosotros millones de células y, a la par, innumerables proyectos y anhelos que nunca serán realizados. Vida y

muerte se entrelazan en cada instante humano; nuestro conocimiento es tentativo, al igual que nuestro deseo; ambos están abiertos a nuevas realizaciones y en su finitud llevan su frustración. La belleza que nos es dado disfrutar es por definición finita; cada crepúsculo puede ser superado y no hay poema que no sea nuevo al releerse. La vida es frágil, siempre aleatoria; magnífica pero fugaz y dispensable; la muerte le es consustancial.

Hoy estamos asistiendo no al fin de la historia, sino a un nuevo principio, más vigoroso y aventurado. Los seres humanos seguimos siendo especie inacabada, “animal no fijado” (Nietzsche), embrión quizás de un ser futuro que lucha por abrirse paso en cada una de nuestras equivocaciones, violencias y desproporcionadas ambiciones. Continuamos corriendo tras nuestros sueños y experimentando los riesgos de nuestra libertad, que son formas de decir que, en medio de la perplejidad, seguimos teniendo esperanza.

Entrando un poco más en materia, quisiera sugerir algunas reflexiones sobre lo que pudiéramos llamar las fronteras de la especie, explorando tres dimensiones que nos son consustanciales: el pensamiento, la belleza y la responsabilidad ética, tratando de recoger en cada una de ellas algunas grandes preguntas para la investigación educativa.

a) El pensamiento, primera frontera del ser humano. ¿Qué preguntas plantea a la investigación educativa la pasmosa evolución del pensamiento? Las ciencias de la educación pretenden indagar la perfectibilidad humana; su objeto fundamental son los aprendizajes; su preocupación constante, el futuro de nuestra especie inacabada. El punto de partida de

toda indagación sobre educación tiene que ser preguntas básicas de la antropología filosófica: ¿Qué sabemos sobre lo que somos? ¿Qué sobre lo que podemos ser? ¿Cuál es nuestra relación con el universo?

Pasamos ahora, necesariamente, a las interrogantes sobre el conocimiento: ¿Qué implicaciones tiene esta expansión del conocimiento para la formación de los seres humanos? ¿Cómo desarrollar en los educandos la actitud de asombro y la sensibilidad a la sorpresa, y lograr que acepten de antemano los enigmas del mundo y los acertijos en los que estamos sumergidos? ¿En qué consiste la creatividad cognoscitiva y cómo podemos fomentarla? ¿Cuál es la naturaleza de los procesos cognoscitivos y cómo se fomentan y evolucionan en el niño y el joven las estructuras mentales, y qué implicaciones tiene todo ello para modificar radicalmente los métodos pedagógicos y la organización de los sistemas educativos?

b) La belleza, la creatividad, segunda frontera del ser humano. El siglo que termina muestra un despliegue impresionante de creatividad artística: en arquitectura, en pintura y escultura, en música y danza, en todas las artes ha sido un siglo rico en la exploración de territorios humanos desconocidos donde nos aproximamos al espíritu que vive encadenado en nuestro interior.

Todas las artes son intentos por reducir el caos a la forma; en ellas se recurre a variados elementos -palabra, sonido, ritmo, líneas y color, materiales, expresión corporal- a través de los cuales se expresa el deseo, la aspiración irrenunciable a esa plenitud inalcanzable a la que tiende nuestro ser inacabado. En la construcción intervienen ideas del mundo, mitos, pre-

guntas sin respuesta, desafíos al misterio, sentimientos, pasiones, símbolos; por la forma el artista intenta expresar las vivencias humanas de lo dado: es la creación, en la medida en que nos es concebida.

La investigación educativa está en enorme deuda con esta esfera y frontera del desarrollo humano. La escuela que hemos hecho se ha centrado en el cultivo de la razón, ignorando potencialidades no estrictamente racionales para percibir la realidad, intuir, adivinarla, recrearla y gozarla, que en la vida serían tan importantes o más que la razón. Las teorías sobre la inteligencia múltiple hoy de moda, el “conocimiento lateral” radicado en el hemisferio derecho del cerebro, no menos que los hallazgos de psicólogos y psicoanalistas invitan a dar un lugar importante en la educación al desarrollo de estas potencialidades poco exploradas.

La escuela actual, con su disciplina y su ideal de uniformidad, descalifica los actos libres, teme lo inesperado, castiga la fantasía, asfixia la creatividad, inhibe el ingenio, el riesgo y la aventura, el paso al abismo. Ha confinado a las artes en un pequeño espacio curricular; son complemento decorativo, no experiencia esencial de formación.

Para alcanzar las metas cognoscitivas que prescribe el currículo, el maestro exige disciplina, minusvalora la capacidad de invención -la suya y la del alumno-, se refugia en lo probado; las calificaciones miden sólo conocimientos y “resolución de problemas”, nadie o casi nadie, evalúa la imaginación, el grado de libertad ni el gozo secreto del educando.

El resultado es que nuestras escuelas empobrecen y reducen su empeño a lo unidimensional. Terminada su educación, quizás hasta la



universidad, aquellos pocos que hayan logrado preservar alguna semilla de inconformidad se enfrentarán al reto de desaprender la escuela y recuperar su infancia.

Por las artes deberíamos introducir a los niños y jóvenes a los mundos que creamos más allá de la razón, llevarlos a relativizar el ideal de una ciencia exacta y comprobable, a cuestionar toda unidimensionalidad y a despertar sus energías latentes de percepción y sensibilidad; ¿Cuántas preguntas surgen entonces para la investigación educativa, para los investigadores y para los profesores! ¿Cómo compaginar creatividad y disciplina, intuición y razón en la tarea de la escuela? ¿Cómo formar maestros a la vez rigurosos en el manejo del conocimiento y animosos para adentrarse por los territorios que bordean el desatino y la locura? ¿Cómo enseñar a pensar sin sofocar la inventiva, entregar la tradición sin lastimar la mirada limpia con que el niño renueva el mundo al mirarlo por primera vez?

c) La moral, la libertad, la responsabilidad. La tercera frontera de nuestra especie es la de la responsabilidad moral, frontera decisiva y principal porque en ella se dirime nuestra libertad, atributo que es carga ominosa, enigma y, al parecer, signo de un destino trascendente.

En el siglo que termina, el desempeño del hombre en el orden moral ha sido espléndido y trágico a la vez: decisiones criminales e inhumanas, han desatado guerras y violencias planetarias y exterminado a millones de seres humanos sin otro motivo que el ansia de dominio o de riqueza, el desprecio al débil o el odio racial; y en el otro extremo ha habido avances que reaniman la confianza en que algún día aprenderemos como humanidad, a conquis-

tar la paz basada en la justicia, a respetarnos universalmente, a ser solidarios y sensatos, y a asumir la responsabilidad del universo, en la medida en que nos compete. Hoy es claro, como nunca antes, que ante los riesgos que nos acechan, sólo nuestra conciencia moral nos salvará, primordialmente, la conciencia vigilante de nuestros educadores.

Se han ensanchado los límites de nuestra responsabilidad. La humanidad se encuentra perpleja, como aprendiz de brujo, ante sus propios avances; no logra definir comportamientos mínimamente responsables ante el uso de la energía atómica, la conquista del espacio, las amenazas a los recursos naturales y al medio ambiente o las técnicas que manipulan peligrosamente la vida humana en sus fuentes; perpleja también ante las injusticias planetarias, fruto de un modelo de desarrollo impulsado por el lucro en vez del bienestar compartido por todos; perpleja ante el uso del poder en contra de la dignidad y de los derechos humanos. No tenemos una ética universal a la altura de estos retos ni sabemos cómo fundamentarla. Esta es sin duda la frontera más arriesgada del futuro de la especie, del futuro de la humanidad.

Los problemas éticos están en el corazón de la educación; debieran estarlo también en el corazón de nuestra investigación educativa y nuestra práctica docente. Todo investigador de la educación y todo profesor son, en alguna medida, filósofos del hombre; no le son ajenas las preguntas sobre los valores, su destino o el ejercicio de su libertad.

Junto a esta cuestión de la posibilidad y fundamento de una ética universal a la altura del futuro, surgen para la investigación educativa otras muchas interrogantes: ¿Cómo educar



para una convivencia justa y armoniosa que sea el sustento de una paz permanente? ¿Cómo hacer que los educandos acepten y asimilen realmente la igualdad esencial de todos los seres humanos y los respeten como sujetos de derechos humanos inviolables? Y, sin duda, la pregunta crucial de la educación: ¿Cómo formar y/o forjar la libertad responsable?

Dos características deberá tener la ética del mundo que viene: concebirse planetariamente, por arriba de fronteras nacionales y espacios geopolíticos, porque la humanidad es cada vez más “una”, y estar a la altura de los avances de la ciencia que sacuden cada vez más los referentes tradicionalmente establecidos. Relacionar estas graves cuestiones con la práctica educativa y lograr que la escuela se transforme en el sitio donde las nuevas generaciones aprendan a tomar decisiones de conciencia, justas y libres, abre un inmenso horizonte a nuestra tarea de investigadores.

He ahí nuestra especie en devenir, en marcha sin tregua, persiguiendo su propia sombra, encorvados sobre sus pequeñas, cotidianas ocupaciones y preocupaciones, parecen sonámbulos enajenados, que sólo en algunos momentos excepcionales levantan la frente y se advierte en sus ojos el fulgor de su destino.

Para despertarlos es necesario sacudirlos, hasta que tomen conciencia de que llevan dentro la semilla del deseo, del deseo que brota la utopía. Pues la utopía nos acompaña en nuestro azaroso devenir para recordarnos que somos especie inacabada en camino hacia un futuro superior. La triple apertura que he comentado –hacia el pensamiento que se supera así mismo, hacia la belleza que nos invita y seduce, hacia la plenitud de nuestra libertad responsable– con-

vergen en esta capacidad inherente de crear y recrear continuamente “visiones desiderativas” del mundo. Sin utopía no se explica ni el avance del pensamiento científico, ni la historia de las ideas y de los mitos, ni el desarrollo de la técnica; ella es el motor que ha impulsado las artes, la literatura y la arquitectura con todas sus audacias, los descubrimientos geográficos, la exploración del espacio, y, por supuesto, todas las religiones. El hombre sin deseo no sería hombre; la educación sin utopía sería simplemente inconcebible.

4. Asomo a su ideario educativo y filosófico

Don Pablo tuvo siempre una preocupación, casi una obsesión por el tema de la educación, reiteradamente hablaba del sistema educativo mexicano y aseveraba que a pesar de su modernización y avances innegables en los últimos tiempos, dicho sistema o aún tenía deficiencias. Su verdadera modernización, radica en enseñar a aprender, en enseñar a pensar. También señalaba que modernizar la Secretaría de Educación Pública y las Secretarías de Educación de los Estados, no consistía en llenarlas de computadoras; en agilizar su operación con modelos de eficiencia y calidad dudosas, y en romper el entramado de rutinas que se resisten a los cambios. Su modernización consiste en formarlas para pensar, pues son ministerios del futuro cuya función fundamental es filosofar sobre el ser humano.

Para mí son cuatro los rasgos de una buena educación; cada uno de ellos es una abstracción y por tanto fragmenta la realidad, porque en el plano de la experiencia humana los cuatro rasgos son inseparables, están fundidos e inte-



grados, son como esferas que se compenentran en una unidad no euclidiana; así aparecen en la realidad de la persona, así también se conformaron a través de un largo proceso de maduración. De algún modo estos rasgos resumen mi manera de entender una educación deseable; no constituyen ni un ideario ni un credo pedagógico, aunque si reflejan una manera de ver la vida y pueden ser vertientes de reflexión en la eterna búsqueda del para qué de la educación.

* El carácter

Lo primero que valoro en una buena educación es el carácter. La palabra puede sonar obsoleta y evocar resabios del voluntarismo pedagógico de hace un siglo o del ontologismo kantiano de hace dos o del ideal estoico de hace veinticuatro. Poco importa: su significado esencial permanece: para mí el resultado principal, el más apreciable de los esfuerzos educativos de una persona es el carácter, entendido como congruencia entre pensar y obrar, convicciones claras y firmes y un sentido de finalidad que engloba y afecta todo esto que llamamos nuestra vida.

Carácter era para los griegos uno de los primeros significados de la palabra *ethos*: la disposición moral de la persona, su temperamento y compostura, el conjunto de sus convicciones o de las virtudes y actitudes adquiridas; el *ethos* de los estoicos era el núcleo profundo que conducía la vida; posteriormente, por influencia del pensamiento platónico y cristiano, adquirió el matiz de un comportamiento normado por la disposición espiritual del ser humano, y en el latín clásico, designaba la conducta sabia y magnánima.

Carácter, por tanto, es una palabra-síntesis que comprende valores, principios, hábitos y

maneras de ser de la persona; expresa la asimilación consciente de que la vida conlleva un imperativo de autorrealización y una aceptación del esfuerzo como necesario, lo que suele traducirse en una disciplina en el uso del tiempo y frecuentemente en una capacidad para organizar las actividades propias y las de los demás. No implica necesariamente liderazgo, aunque éste no le es ajeno.

Una buena educación debiera crear la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación se propone que cada alumna y alumno constituya en su interior un estado de alma profundo, se convierta en sujeto consciente, capaz de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida. Así transformará la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrá aprendido a vivir.

* La inteligencia

Todos los sistemas educativos modernos han girado en torno al conocimiento, al grado de que se les reprocha cultivar unilateralmente la razón, sea la teórica o –ahora– la instrumental. Últimamente se pretende ahondar más su exagerado intelectualismo al orientarla a preparar para la sociedad del conocimiento. Perteneció sin duda al concepto de un hombre educado el haber desarrollado su inteligencia, al menos en los niveles que le demanda la sociedad de su tiempo. Y la inteligencia se desarrolla por medio de y conjuntamente con el lenguaje: pensamos porque hablamos y, en cierta forma, como hablamos; *logos* era para los griegos a la vez pensamiento y palabra.

La inteligencia debe ser educada. En este sentido entiendo tres cosas por educar la inteli-



gencia: haber adquirido los conocimientos generales necesarios para ubicarse en el mundo; segundo, haber adquirido las destrezas intelectuales fundamentales –las capacidades formales de abstracción, raciocinio lógico, análisis, síntesis, relación, inducción, deducción– lo que resumimos en dos expresiones “aprender a pensar” y “aprender a aprender”, ambas intrínsecamente relacionadas; y tercero, haber adquirido y saber manejar algunos conocimientos especializados, sobre todo los necesarios para desempeñar trabajos productivos.

Aquí quiero destacar dos cuestiones. En la llamada “cultura general” considero especialmente importante la asimilación de un sentido de la historia, una interpretación consciente del pasado que permita entender mejor el presente; el pasado, reconstruido significativamente, es una riqueza permanente de cada individuo y cada sociedad. El otro asunto se refiere a la segunda vertiente mencionada en la educación de la inteligencia –el desarrollo de las destrezas intelectuales fundamentales–; resumo estas destrezas en el venerable concepto de formación de los ideales educativos clásicos, que siguen vivos, con otras vestimentas, en muchas nuevas filosofías de la educación.

Esas capacidades formales –saber pensar y poder seguir aprendiendo, saber expresarse y tener la capacidad de comunicarse y de convencer– pueden adquirirse a partir de las humanidades o de las ciencias y las matemáticas o también de otros contenidos más aplicados. Para adquirirlas, lo esencial no es el contenido sino el método, el enfoque, el procedimiento que seguimos para aproximarnos al conocimiento; el contenido varía; del método depende que se adquiera la capacidad formal

que puede ser transferida a otras operaciones mentales. Hoy, a estas capacidades formales se las está llamando “competencias”, y como tales están reconformando todos los currículos de las instituciones educativas.

Tengo, además, la convicción de que en la asimilación de lo que llamamos formación hay un momento inicial definitivo –puede ser a partir de los once o doce años– cuando se da un salto de conciencia, el descubrimiento de la metacognición, lo que algunos llaman el *insight*, la toma de conciencia refleja de lo que significa conocer. Ahí empieza el diálogo con uno mismo, del sujeto que conoce con el sujeto que se da cuenta que conoce, y es ahí donde se potencian las capacidades de la inteligencia y se descubre la maravilla y la riqueza de pensar. Ese momento es decisivo para una buena educación, inherentemente, para una buena docencia en el orden cognoscitivo. Por ello, Maestro que no sepa esto, currículo que no lo considere como asunto fundamental, pierden lo esencial en la educación de la inteligencia.

* Los sentimientos

No sabría yo trazar la línea divisoria entre inteligencia y sentimiento. Hoy están de moda la “inteligencia emocional” y las “inteligencias múltiples”, pero a su manera los griegos se anticiparon con su término *metis*; esta palabra designaba un conjunto de actitudes, sentimientos o juegos del espíritu que acompañan la actividad de pensar. Alrededor de las funciones fundamentales del raciocinio, la inducción o la deducción, consideraban que intervenían la imaginación, la sagacidad, la exigencia de precisión, el sentido de oportunidad o el valor para manejar el absurdo.





Existe también –todos lo hemos comprobado– una conducción afectiva del pensamiento, en virtud de la cual se abre una zona de “certeza libre” pues nuestras disposiciones afectivas –simpatías, antipatías, prejuicios o deseos– influyen en que atendamos más a unos argumentos y nos desentendamos de otros. Pensamos también con el corazón, al grado que no aceptamos como verdaderas sino aquellas cosas que previamente hemos amado. Mi madre, decía Facundo Cabral, nunca usó agenda, porque lo que hacía se lo dictaba el corazón. Poco saben los psicólogos de estas complicidades del sentimiento que acompañan nuestras ideas; tomar conciencia de ellas, en la medida en que nos es posible, es indispensable para aprender a pensar, someternos a una reflexión autocrítica continua y tener algunas garantías de objetividad. Los sentimientos invaden los territorios de la inteligencia y una buena educación debiera incluir la conciencia de este hecho.

La educación de los sentimientos va más allá; a ella le corresponde un vasto dominio casi ignorado por nuestro racionalismo pedagógico: el cultivo de la imaginación y la creatividad, el desarrollo de la intuición, la modulación de la sensibilidad y, muy particularmente, la educación para la compasión. Una educación que ignora la compasión será siempre terrible: producirá gente insensible al dolor y por lo mismo prepotente.

No tengo claro tampoco como se hermana el mundo de los afectos con el de la belleza y los lenguajes simbólicos que nos abren a otros mundos de la realidad humana y de la realidad del mundo. Solo sé que la buena educación debe incluir estos universos; la inteligencia explora un delgado gajo de la esfera, y no el más interesante; el resto espera ser explorado

y seguramente nos reserva sorpresas mayúsculas, como las que vagamente percibimos al penetrar en el mundo infinito de la música. Lo que vagamente llamamos “sentido humano”, la capacidad de vibrar con la desgracia ajena, de indignarnos ante la injusticia o de desprendernos de lo que tenemos para regalarlo a quien lo necesita, brota de una raíz oculta: que hayamos asimilado el sentimiento de nuestra propia vulnerabilidad. Es esta vulnerabilidad compartida, este sentido del límite de nuestra existencia que colinda con el límite de las demás existencias humanas, esta aceptación de un desamparo radical, donde brota el encuentro con el “otro” igualmente vulnerado -y donde se fundamenta, por cierto, el sentido ético.

Cómo se integre el complejo universo de los afectos en la persona, cómo se armonice con los principios, convicciones y normas y cómo de todo ello emerja una jerarquía de valores en la que la primacía corresponda a la dignidad de nuestra especie, me es desconocido. Pero sí sé que debemos estar alertas a algunas desviaciones de la educación actual que lo impiden. Señalo tres: una es la sobrevaloración de lo económico, del tener sobre el ser, del consumo irracional, que destruye el sentido de la gratuidad y nos blindamos al prójimo necesitado.

Otra es la competitividad a ultranza; siendo la emulación una fuerza necesaria para el desarrollo del individuo y de la especie, las ideologías empresariales proyectadas sobre la educación quieren convertir la competitividad en la esencia de la persona y en el secreto del “éxito”, aunque barran la solidaridad con los menos capaces. La tercera desviación, emparentada con las otras dos, es el culto a la “excelencia”, también por proyección de las manías de “calidad total” que han invadido el mundo de los negocios.

Nadie duda –escribí alguna vez– que la autoestima sea el fundamento del desarrollo de la persona y el sentido de logro su motor; pero las personas avanzamos en nuestra maduración por desfiladeros riesgosos: madurar implica apoyarnos en la autoafirmación pero evitando la autocomplacencia; la primera fundamenta la indispensable seguridad, la segunda separa del prójimo, engríe e impide seguir creciendo. Madurar implica a veces competir sin por ello perder los lazos comunitarios; quien tenga alguna superioridad tiene que aprender a hacérsela perdonar. Si saberse bueno es peligroso, sentirse llamado a la perfección es desquiciante; y debe ser insoportable tratar a alguien que se cree excelente.

Hay, pues, desviaciones lamentables en algunas instituciones educativas de hoy que tergiversan o subordinan a valores equivocados los sentimientos, que son esenciales en una buena educación. Con frecuencia constatamos también que se ignoran los sentimientos en el currículo y se llega al absurdo de producir estudiantes que destacan por su inteligencia, pero son analfabetas en la educación de sus sentimientos.

*La libertad

Los seres humanos no se agotan en lo que hemos categorizado como sus facultades: inteligencia, memoria, voluntad, imaginación, sentimientos o, si se quiere, el carácter. Como decía antes, somos “especie inacabada”, embrión quizás de un ser futuro que lucha por abrirse paso en cada una de nuestras equivocaciones, violencias y desproporcionadas ambiciones.

En esta hendidura, en esta posibilidad de superarnos, es donde se abre el espacio de la

libertad, con su inherente responsabilidad. Educar para la libertad posible y para la libertad responsable es la finalidad ineludible de una buena educación; por ella nos instalamos en el mundo ético, donde nos construimos a nosotros mismos y construimos con otros la sociedad.

Mucho se habla hoy de educar en los valores éticos, de las etapas de juicio moral en la trayectoria del educando, de heteronomía a la autonomía moral, esclarecimiento de los propios valores y la formación de normas para discernir el bien y el mal. Pero percibo una gran laguna en esta pedagogía: poco se atiende a la educación de las motivaciones, poco se considera el vínculo entre los valores, como conceptos y juicios, con el deseo, esa gran fuerza oculta que pone en movimiento nuestra vida psíquica. Cómo unir norma y deseo, deber-ser y querer-ser, ideal y voluntad, me parece aún una pregunta pendiente, inclusive para quienes pretenden adentrarse en las marañas del subconsciente.

La educación de la responsabilidad navega por el borde de estas preguntas, ¿qué soy, para qué estoy en el mundo, soy libre?, cuyas respuestas se enciman unas sobre otras a lo largo de la vida, pues cada respuesta descubre nuevas preguntas como *matrushkas* rusas. Llegar a creer en algo para darle sentido a la vida es para mí no sólo posible sino necesario, tan necesario como mantener vivo el asombro ante los milagros cotidianos de la vida o los esplendores de cada puesta de sol. Llegar a creer en algo sin mentirse a sí mismo –y mejor en alguien con minúsculas o con mayúsculas– es para mí un fin necesario, como toda utopía, de una buena educación.



Otros temas educativos, igualmente importantes:

* Las Universidades

Las universidades del país viven hoy transiciones difíciles. Las presiones demográficas y sociales, las exigencias políticas, las angustias presupuestales, los cambios culturales y educativos y, sobre todo, los retos de la economía nacional e internacional, las abruman y las enfrentan a decisiones nada fáciles. Se les exige calidad, se les obliga a modernizarse, a ser eficientes, a preparar los cuadros que requiere el mercado, a desarrollar una cultura empresarial, a innovar en sus métodos pedagógicos y en sus procesos de gestión, a evaluarse y acreditarse sobre bases sólidas; y se les propone la “sociedad del conocimiento” como el paradigma obligado del futuro: si el conocimiento es -y lo será cada vez más- el eje vertebrador de las economías globalizadas, corresponde a los sistemas educativos y sobre todo a las universidades generar, proveer y distribuir ese conocimiento indispensable.

Esta circunstancia me lleva a formular algunas preocupaciones críticas ante algunos equívocos que están provocando estos retos, preocupaciones que surgen de mi manera personal de entender lo que es la educación y lo que es la universidad, digamos que se trata de una especie de filosofía educativa que he fraguado a lo largo de mi vida.

Hoy se proclama como obligatorio para las universidades el ideal de la excelencia: la institución debe ser excelente, los programas de formación y los profesores también; y los estudiantes deben aspirar también a ser excelentes y a demostrarlo.

Permítanme decirles que considero este ideal de la excelencia una aberración. “Excelente” es el superlativo de “bueno”; excelente es el que sobresale como único sobre todos los demás, en la práctica, el perfecto. En el ámbito educativo, hablar de excelencia sería legítimo si significara un proceso gradual de mejoramiento, pero es atroz si significa perfección. Educar siempre ha significado crecimiento, desarrollo de capacidades, maduración, y una buena educación debiera dejar una disposición permanente a seguirse superando; pero ninguna filosofía educativa había tenido antes la ilusoria pretensión de proponerse hacer hombres perfectos.

Yo creo que la excelencia no es virtud; prefiero, con el poeta, pensar que no importa llegar primero, sino llegar todos, y a tiempo. El propósito de ser excelente conlleva la trampa de una secreta arrogancia. Mejores sí podemos y debemos ser; perfectos no. Lo que una pedagogía sana debe procurar es incitarnos a desarrollar nuestros talentos, preocupándonos porque sirvan a los demás. Querer ser perfecto desemboca en el narcisismo y el egoísmo. Si somos mejores que otros -y todos lo somos en algún aspecto- debemos hacernos perdonar nuestra superioridad, lo que lograremos si compartimos con los demás nuestra propia vulnerabilidad y ponemos nuestras capacidades a su servicio.

Sobre este tema escribí alguna vez: La perfección no es humana. Somos esencialmente vulnerables; nuestra contingencia acompaña todos nuestros pasos y debiéramos sentirnos siempre prescindibles. Somos ida y regreso entre anhelo y desilusión, mezcla de mal y bien, ensayo muchas veces fallido. Vivimos unos



cuantos instantes espléndidos para regresar a la comprobación reiterada de que el Bien absoluto nos queda grande. Por esto es buena la historia y son buenos los clásicos: nos acercan a la maravilla de nuestra imperfección consustancial.

Un ejemplo: A los 85 años Jorge Luis Borges escribió:

Si pudiera vivir nuevamente mi vida/
en la próxima trataría de cometer más errores/
No intentaría ser tan perfecto/
me relajaría más, sería más tonto de lo que he sido.../
Si pudiera volver a vivir viajaría más liviano/
Si pudiera volver a vivir comenzaría a andar descalzo a principios de la primavera/
y seguiría así hasta concluir el otoño..., pero ya ven, tengo 85 años y sé que me estoy muriendo.

La antinomia de ser mejor sin por ello separarnos de los otros, de ser fuertes sin por ello usar el poder para oprimir, de ser seguros sin por ello ser arrogantes, seguirá siendo un reto educativo difícil, siempre irresuelto, como tantos otros retos propios de nuestra condición humana que nos obliga a caminar por desfiladeros donde nos acechan precipicios por ambos lados. No demos, por tanto, medallas de excelencia a nadie; esas medallas ocultan muchas veces un corazón perverso. Formemos a nuestros estudiantes en la realidad, invitémoslos a desarrollar su autoestima y a ser mejores y a madurar, pero asumiendo siempre su riesgosa condición humana, y a estrechar lazos solidarios con todos, sobre todo con los más débiles.

* La calidad

Lo anterior nos lleva directamente al tema más vasto de la calidad de la educación. Las

universidades de todo el mundo, también las nuestras, están hoy presionadas por la exigencia de calidad; el problema es que, al parecer, nadie cuenta con una definición de calidad plenamente convincente. Se han identificado factores que indiscutiblemente influyen en lograr una mejor educación, tanto en la infraestructura como en los programas y en los métodos de enseñanza, y se aplican medidas para reforzar estos factores. A contrario, se conocen las malas prácticas que impiden la calidad. Algunos identifican ésta con los resultados que obtienen los estudiantes en sus exámenes y juegan con las estadísticas, e incluso se complacen en establecer ordenamientos engañosos de alumnos, de instituciones o de programas.

El hecho es que carecemos de una definición clara de la calidad que perseguimos y que debemos demostrar, y el debate sigue abierto y probablemente seguirá abierto. A mí me preocupa, primero, que se confunda la calidad con el aprendizaje de conocimientos, lo que simplifica el problema falsamente pues la educación no es sólo conocimiento. Me preocupa también que se establezcan comparaciones de escuelas o instituciones que ignoran las diferencias entre contextos o las circunstancias de los estudiantes a veces abismalmente distintas. Y me preocupa sobre todo que la calidad educativa se confunda con el “éxito” en el mundo laboral, definido éste por referencia a los valores de un sistema determinado.

Es una perversión inculcar a los estudiantes una filosofía del éxito en función de la cual deben aspirar al puesto más alto, al mejor salario y a la posesión de más cosas; es una equivocación pedagógica llevarlos a la competencia despiadada con sus compañeros porque deben ser





“triunfadores”. Para que haya triunfadores –me pregunto– ¿No debe haber perdedores pisoteados por el ganador? ¿No somos todos necesariamente y muchas veces perdedores, que, al lado de otros perdedores, debemos compartir con ellos nuestras comunes limitaciones? Críticas semejantes habría que hacer al concepto de “líder” que pregonan los idearios de algunas universidades, basado en la autocomplacencia, el egoísmo y un profundo menosprecio de los demás. Una educación de calidad, en cambio, será la que nos estimule a ser mejores pero también nos haga comprender que todos estamos necesitados de los demás, que somos “seres-en-el-límite”, a veces triunfadores y a veces perdedores.

Seguramente la baja calidad educativa tiene que ver con una multiplicidad de factores, y estoy de acuerdo en que, para efectos de macroplaneación se la defina, como suele hacerse, por la concurrencia de los cuatro criterios tradicionales del desarrollo de un sistema educativo: eficacia, eficiencia, relevancia y equidad. Esto dicho y aceptado, quiero sugerir una concepción de la calidad a la que regreso siempre que reflexiono sobre el tema: hablando como educador, creo que la calidad arranca en el plano de lo micro, en la interacción personal y cotidiana del maestro con el alumno y en la actitud que éste desarrolle ante el aprendizaje.

Muchas veces me he preguntado: ¿Qué fue lo que hubo en mi educación que yo considero que la hizo, al menos en ciertos momentos, buena o muy buena? ¿Qué hicieron mis educadores -mis padres, maestros, hermanos mayores y compañeros de clase- para que esa educación fuese buena? Si tuviera yo que resumir en una frase mi respuesta, diría que mis educadores me aportaron calidad cuando lograron

transmitirme estándares que me invitaban a superarme.

Progresivamente, de muchas maneras, en diversas áreas de mi desarrollo humano –en los conocimientos, en las habilidades, en la formación de mis valores– mis educadores me transmitieron estándares y, además, me incitaron a compararme con esos estándares, a comprender que había algo más arriba, que yo podía dar más, o sea, me ayudaron a formarme un hábito razonable de autoexigencia.

Muchos años después vine a saber que ésta era precisamente la definición de calidad que daba Ortega y Gasset: la capacidad de exigirnos más. Una educación de calidad es, por tanto, para mí, la que forma un hábito razonable de autoexigencia. Y digo “razonable” para no caer en un perfeccionismo enfermizo o en un narcisismo destructivo. La búsqueda de ser mejor debe ser razonable, moderada por la solidaridad con los demás, el espíritu de cooperación y el sentido común.

Tendríamos así una definición formal de la calidad educativa; “formal” porque los estándares de mejoramiento pueden aplicarse a asuntos diversos, y las diferentes visiones del mundo y apreciaciones valorales darán contenidos distintos a esta definición formal. Creo, por tanto, que buscar una educación de calidad no es inventar cosas extravagantes (como llenar las aulas de equipos electrónicos o multiplicar teleconferencias con Premios Nobel), sino saber regresar a lo esencial. Ejemplo: un cuaderno de composición de Español, corregido con lápiz rojo, en el que el profesor explica el por qué de cada corrección, está transmitiendo “estándares de superación” y llevando al estudiante a comprender que hay mejores maneras de

utilizar el lenguaje, que él puede escribir mejor; y lo motiva para exigirse más.

Esta concepción de la calidad educativa descansa en dos supuestos: que para poder transmitir calidad es necesario reconocerla, y que para poder reconocerla es necesario tenerla. No hay en esto círculos viciosos ni tautologías, sino el reconocimiento de que la educación es en esencia un proceso de interacción entre personas, y de que la calidad depende decisivamente de la del educador.

Los educadores abordamos el problema de la calidad no desde teorías empresariales de la “calidad total” ni desde la preocupación por mejorar nuestra “oferta” comercial para triunfar en la competencia, sino desde perspectivas existenciales más profundas; queremos transmitir a los jóvenes experiencias personales a través de las cuales adquirimos nuestra propia visión de lo que es una vida de calidad, y nos esforzamos por que el estudiante llegue a ser él mismo, un poco mejor cada día, inculcándole un hábito razonable de autoexigencia que lo acompañe siempre.

Al fin de cuentas, los educadores sólo transmitimos lo que somos, lo que hemos vivido: algo de sabiduría y algunas virtudes venerables que no pasan de moda: un poco de compasión y solidaridad; respeto, veracidad, sensibilidad a lo bello, lealtad a la justicia, capacidad de indignación y a veces de perdón; y algunos estímulos para que nuestros alumnos descubran su libertad posible y la construyan individual y colectivamente. Es poco; pero si las y los jóvenes recogen estas enseñanzas y si además se toman a sí mismos con sentido del humor, podrán cumplir decorosamente con el cometido de convertirse en hombres y mujeres cultiva-

dos, que estén a la altura de hacerse cargo de sí mismos y de los demás.

* La sociedad del conocimiento

Se propone hoy a las instituciones de enseñanza superior asumir el paradigma de la sociedad del conocimiento para normar sus transformaciones: ante la globalización ineludible, ellas deben esmerarse –dice el discurso ortodoxo– en proveer el conocimiento que requieren los países para su desarrollo. Pero no se especifica, por lo general, cuál es ese conocimiento; más bien se da por entendido que se trata sobre todo del conocimiento necesario para conquistar los mercados, o sea el conocimiento práctico, aplicado, el vinculado a la economía, el que produce innovaciones rentables y asegura el éxito en la competencia.

Permítaseme también cuestionar esta gloriosa bandera de la “sociedad del conocimiento” que se hace ondear como ideal obligatorio de toda institución de educación superior, no porque no sea un ideal válido sino porque es incompleto y equívoco. El conocimiento que requieren las sociedades no es sólo el vinculado a la economía; son otros muchos tipos de conocimiento. Las universidades no existen sólo para crear y promover el conocimiento económicamente útil sino todas las de conocer que requiere una sociedad. Por esto sostenemos que ellas son el hogar legítimo de la filosofía y las humanidades, de la historia, del teatro, la poesía y la música; defendemos también el profundo sentido humano de las ciencias naturales; y afirmamos el valor de lo inútil y de lo gratuito como parte de la misión de la Universidad.

Por esto también creemos en lo valioso de la convivencia de los diferentes en las comu-



nidades universitarias, tan propia de nuestras universidades públicas. Por tanto, decimos “sí” a la sociedad del conocimiento que incluya la universalidad de los saberes humanos, y advertimos contra la trampa de convertir a las universidades en fábricas de inventos prácticos; ellas son creaciones del *homo sapiens*, no las reduzcamos a talleres del *homo faber*.

¿Hay que vincularse con las demandas de la economía? Por supuesto. ¿Hay que formar profesionistas competitivos ante los retos de la globalización? Totalmente de acuerdo. ¿Hay que desarrollar investigación aplicada, vinculada a los requerimientos de las empresas? Nadie lo duda, con tal de definir sus condiciones. Pero al enfrentar estas demandas, no hay que olvidar que la Universidad es algo más: no es un apéndice de la empresa, sino una institución responsable de generar, proteger y difundir todos los tipos de conocimiento que requiere el país, también los aparentemente improductivos. Y quiero decir algo más en relación con este tema: la Universidad actual debiera ser un baluarte contra el devastador proceso de comercialización total al que está llevando la entronización del mercado.

En esta etapa extrema del capitalismo, la globalización está llevando a la mercantilización del mundo. Hoy se consideran mercancías muchos bienes primarios que condicionan la existencia; se vende el agua que nos es indispensable y viene del cielo, se la industrializa, exporta y anuncia; pronto seguirán el aire y el sol. La salud hace mucho que se comercia en un mercado altamente tecnificado. Hoy se venden los conocimientos tradicionales, patentados por laboratorios trasnacionales que se los apropian sin dar crédito a su origen; y se habla con todo rigor de “industrias culturales”, reduciendo

obras del espíritu y de la creatividad humana a la categoría de simples mercancías.

La dimensión mercantil se extiende ya a todos los dominios de la vida; todos los días surgen nuevas mercancías sutiles, ingeniosas, muchas imaginarias y casi todas prescindibles; ya no son cosas ni servicios; son satisfactores de caprichos, inventos de la publicidad, imágenes virtuales que halagan la vanidad o explotan los miedos o los remordimientos. Todo se vale para vender porque toda venta hace avanzar al capital, aunque sea a costa del sentido común y de nuestra dignidad; y los seres humanos vamos cayendo, sin darnos cuenta, en redes invisibles de dependencia que disminuyen nuestra libertad. La cultura de la mercancía va modificando nuestros valores, la conciencia de lo que somos y aun la memoria de lo que fuimos, así como los límites de lo que definimos como posible y deseable. Hemos perdido aquel antiguo sentido de lo trágico que nos había legado Grecia, con sus mitos, dioses y pasiones. Y ya no sabemos disfrutar de las puestas de sol porque son, todavía, gratuitas.

Al *homo mercantil* no le interesan las preguntas de la Esfinge; no ahonda sus enigmas ni se tortura con sus perplejidades; ya no entiende que su plenitud humana requiere, a veces, apostar a una incertidumbre o saltar al ámbito de la generosidad, ámbito que por definición está fuera del mercado y es condenado por él. Ante esta era de la mercancía total, ante este intento mundial de convertirnos a todos en mercaderes, la Universidad, creo, tiene una misión: no dejarse llevar acríticamente por el juego de las complicidades del mercado –en las carreras que abre, en las investigaciones que emprende o en los servicios que presta– sino alertar contra los abusos de este proceso: las rapacidades



que están acabando con la naturaleza y con el planeta y amenazan la maravilla de la vida, las perversiones psicológicas de la publicidad, el poder incontrolado de la televisión, y –lo que está en el fondo de todo esto– el afán de lucro por arriba de todo. La Universidad debe promover el rescate de nuestra humanidad disminuida. Debatamos, por tanto, estas cuestiones al definir las responsabilidades de la Universidad contemporánea.

* La razón

Se dice que las universidades son los templos de la razón. Es verdad, porque en ellas se enseña a pensar y se hace ciencia, se discuten epistemologías y se destruyen prejuicios irracionales. Sus profesiones y sus investigaciones descansan en el conocimiento, en el conocimiento racional; y el respeto a las reglas de éste es lo que les da su legitimidad. Me pregunto si no hay, también aquí, un equívoco o una contradicción con la pretensión de la Universidad de educar, porque la educación va más allá del conocimiento racional. La educación, para mí, ni empieza ni termina en los territorios de la razón.

Abraza otras formas de desarrollo de nuestro espíritu; las que hoy empiezan a vislumbrar las teorías de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional. Lo mejor de la educación que yo recibí –y creo haber recibido una educación intelectualmente exigente– fue precisamente lo no-racional, la apertura a dimensiones humanas que considero esenciales: el mundo simbólico y artístico, el ámbito de lo dionisiaco, el orden de la ética que fundamenta la dignidad de nuestra especie, y el de las virtudes humanas fundamentales, sobre todo el respeto a los demás y a la vida. Me horroriza

una educación que excluya la compasión, que renuncie a la búsqueda de significados o que cierre las puertas a las posibilidades de la trascendencia.

Las universidades que nacieron antes de la Ilustración y el Racionalismo y sobrevivirán cuando las influencias de esas épocas den lugar a otras, debieran mantenerse abiertas a otras formas de conocimiento y a los misterios del hombre inexplicado. Sería lamentable que entendiesen las “sociedades del conocimiento” como confinadas al conocimiento de la sola razón y olvidasen en su labor educativa los ámbitos poco explorados pero esenciales del desarrollo humano que rebasan lo racional.

Esto nos lleva también a considerar críticamente el concepto de ciencia que prevalece en la Universidad contemporánea, concepto exitoso por los avances vertiginosos de las ciencias y de sus aplicaciones tecnológicas, pero peligroso si se absolutiza como el único conocimiento válido. Debe hacerse ciencia siguiendo sus reglas y métodos, pero sin olvidar que la verdad científica, siempre provisoria, no rebasa la validez de sus métodos. Es importante tomar conciencia de lo que sabemos pero también de lo que no sabemos, y pedir a las filosofías de la ciencia que nos precisen el alcance y el significado de ésta, a partir de la dialéctica entre lo que sabemos y lo que ignoramos. Es mala la ciencia que destruye el asombro, esa actitud presente en los grandes científicos que suelen ser modestos, alejados de la autosuficiencia, habituados a dudar y a admirar, callar y contemplar. Entendida así, la ciencia se hace eco de esta sentencia de un rabí jasídico que refiere Martín Buber: “Oíd, oíd, oíd: el mundo está lleno de grandes misterios y de luces formidables que el hombre intenta ocultar con su mano diminuta.”





Sobre esto escribí alguna vez: Saber que no se sabe conlleva perplejidades que rebasan el plano de la razón y conducen a otras dimensiones de la conciencia: el verdadero científico se sorprende de que, siendo el hombre parte de la naturaleza, pueda pensar la totalidad de esa naturaleza; de que estando destinado a morir, pueda imaginarse trascender; y de que estando sumido en el mal, pueda aspirar a una reconciliación definitiva. El asombro es una apertura de nuestro espíritu hacia formas no-racionales de conocimiento, un puente salvador entre la pequeña verdad científica y verdades quizá absolutas a las que hoy sólo aspiramos.

Las universidades debieran profundizar en la naturaleza del conocimiento científico y sus limitaciones: al conocimiento científico que busca explicaciones, hay que añadir el “conocimiento cultural” que busca significados. El primero es –podríamos decir– “computacional”, asume que la actividad fundamental de nuestra mente es procurar información, y que ésta es finita, unívoca, codificable, precisa y sujeta a comprobación.

El segundo, el cultural, acepta que nuestra mente no existiría si no fuese por la cultura, y que por tanto lo que conocemos está dado por relaciones de significado, las cuales dependen de los símbolos creados por cada comunidad cultural, empezando por el lenguaje. Por esto la mente humana tiene una Naturaleza diferente de la de la computadora más perfecta; puede descubrir y descifrar significados diferentes de un mismo hecho. Su función distintiva es comprender, más allá de la función del conocimiento científico que es explicar.

Al expresar estas preocupaciones las mezclo con valoraciones personales que provienen,

como lo he dicho antes, de una filosofía de la educación que fui construyendo –sin querer y queriendo– a lo largo de muchos años y en la que creo. No pretendo que quienes las lean estén de acuerdo con ellas; sólo he intentado ofrecer algo de mi experiencia personal a quienes como yo nos dedicamos a la noble y compleja tarea de educar. Los educadores proclamamos que no ha llegado el fin de la historia; que ésta está siempre reiniciándose; que sí hay otras alternativas y que nos toca crearlas. Por esto continuaremos corriendo tras nuestras utopías y experimentando los riesgos de nuestra precaria libertad, que son formas de decir que seguimos teniendo esperanza.

5. Su ideal pedagógico, su credo sobre la docencia

Una buena educación y por extensión, una buena docencia, debiera crear la convicción de que la vida es para algo, oportunidad más que destino, tarea más que azar. La buena educación, la buena enseñanza se proponen que cada alumna y alumno construyan en su interior un estado de alma profundo, se conviertan en sujetos conscientes, capaces de orientarse al correr de los años en la búsqueda del sentido de las cosas y del sentido de la vida. Así transformarán la información en conocimiento y el conocimiento en sabiduría; habrán aprendido a vivir.

En todo proceso de enseñar y aprender, lo esencial no es el contenido sino el método, el enfoque, el procedimiento que seguimos para aproximarnos al conocimiento; el contenido varía; del método depende que se adquiera la capacidad formal que puede ser transferida a otras operaciones mentales. Es más, otros edu-

cadores sostienen que la educación no debiera prometer como meta la felicidad, en la buena docencia, la felicidad está en el método.

Como lo anunciaba al iniciar este texto, en este quinto apartado se abordará lo que a título personal voy llamar el credo pedagógico o ideario docente del Dr. Latapí. Para ello he seleccionado dos de sus escritos que con mayor claridad y belleza expresan el sentido y la importancia de la Docencia, ellos son los siguientes:

a) Carta a un maestro. En este texto me propuse –dice Don Pablo– contraponer los aspectos negativos y positivos de la profesión de maestro. Sigue siendo un texto que se utiliza en las Escuelas Normales y Universidades para discusión. Con frecuencia algún maestro me confiesa que le sirvió para recuperar su motivación por el magisterio.

Creo que ser maestro tiene, como la Luna su cara luminosa y su cara oscura. En la vida casi todo es así; no hay nada tan malo que no tenga algo de bueno y al revés. Lo que importa es ser consciente de todo, luces y sombras, para que nada nos tome desprevenidos y sobre aviso no haya engaño. No abogo por una actitud estoica ante las ambivalencias de la vida ni mucho menos por la resignación; más bien por una actitud realista que relativice lo negativo y valore sin fantasías lo positivo; creo que por ahí va eso que suele llamarse madurez.

El lado oscuro de la luna lo conoces bien. Es el bajo sueldo y, más a fondo, lo que ese sueldo significa: el poco reconocimiento social hacia el maestro. Esto duele; lo percibes todos los días y te acompaña como mala sombra; a veces alguien te ve de arriba abajo; mucha gente no valora ni lo que estudiaste ni lo que haces. El

lado oscuro son también los escasos recursos con que cuentas para realizar tu tarea y la poca atención que les mereces a las autoridades. Fuera del libro de texto y el gis, casi no cuentas con nada; estás librado a tu imaginación.

Hay, además, corrupción en el medio magisterial; reglas del juego poco edificantes que tienes que aceptar; a veces manipulación, abusos y un doble lenguaje que molesta. Hay también –aunque no es privativo de tu profesión– rivalidades, murmuraciones, envidias y zancadillas de algunos compañeros. Entre todo esto hay que caminar, como equilibrista sobre la cuerda floja.

Júntale a todo lo anterior la pobreza de los alumnos que les dificulta tanto aprender; la testarudez, indisciplina y rebeldía de algunos muchachos en el aula; la ignorancia, a veces, de los padres de familia que no saben estimularlos ni corregirlos, y la maledicencia, que nunca falta, en la comunidad. Para ganarte la atención de los chicos tienes que competir con la “tele”, los videos y los cantantes de moda, en batallas que están perdidas de antemano; y, como colofón, se te culpa no sólo de que los alumnos no aprendan, sino de todos los males del sistema educativo. Decididamente, el lado oscuro es más bien negro, de tantas dificultades y problemas que tiene la profesión.

¿Qué pondremos en el lado luminoso? Yo fui maestro por varios años (un tiempo quizá demasiado corto para tanto como ahora hablo sobre la educación) y recuerdo siempre tres cosas que me parecen hermosas y hoy añoro.

La primera es la experiencia de “ver aprender”; suena curioso decirlo así pero no hallo otra manera. Aunque daba clases en una secundaria, por una circunstancia excepcional me



tocó en unas vacaciones enseñar a leer a varios niños; en otra época posterior enseñé también a leer a un grupo de campesinos adultos (uno de ellos, don José, de 76 años por cierto).

El momento en que las letras se convierten en palabras y éstas en pensamientos es como un chispazo que estremece al niño y al adulto por igual; en ese momento el niño sonríe y su sonrisa es expresión de triunfo, gozo de descubrimiento y juego ganado; en el adulto es emoción que le desconcierta, comprobación de que “no era tan difícil” y extraña sensación de descubrir que el pensamiento está escondido en los garabatos del papel. Yo simplemente lloré cuando don José me dijo esa tarde: “Ya sé leer; ya soy gente de razón”, soltando un orgullo reprimido por setenta años.

Ver aprender, presenciarlo, más como testigo que como actor, es la satisfacción fundamental de quien enseña. Lo malo está en que a veces nos concentramos tanto en enseñar, que acabamos contemplando cómo enseñamos en vez de disfrutar el milagro continuo de los que aprenden. Ver aprender es ver crecer y madurar a los niños o jóvenes, comprobar que adquieren capacidades que no tenían, que hablan mejor, que juzgan por sí mismo y que van saliendo adelante.

Mi segundo recuerdo se liga a la formación del carácter de mis alumnos adolescentes. Siempre considero esto tan importante o más que el que aprendieran conocimientos. Una vez el grupo de tercero de secundaria debía organizar una serie de festejos y el director me encargó coordinar las actividades. Propuse a la clase que tomáramos esa experiencia como una ocasión para que cada uno conociese mejor sus cualidades y sus defectos y la manera como los demás los percibían. Establecimos por con-

senso los “criterios de evaluación” (compañerismo, creatividad, eficiencia, compromiso, ya no recuerdo, eran como diez) y después de los festejos el grupo evaluó a cada alumno a la luz de esos criterios. Hoy, muchos años después, cuando me encuentro a algunos de aquellos muchachos, me dicen: Maestro, esa experiencia fue para mí definitiva; ahí empecé a conocerme de veras; fue un momento estupendo.

Ser maestro o maestra es ser invitado, en ciertos momentos privilegiados, a entrar al alma de un chico o una chica y ayudarlo a encontrarse, a afirmar paulatinamente su carácter, a descubrir sus emociones, quizás a superar sus temores y angustias. Y para muchos alumnos el maestro o la maestra son los únicos apoyos con que cuenta.

El tercer recuerdo de esos años, que hoy evoco con nostalgia, es que el contacto cotidiano con los alumnos me mantenía joven. Tus alumnos te obligan a estar enterado de cuanto pasa; te bombardean con preguntas; te ponen en órbita; de todo tienes que saber; acaban enseñándote más que tú a ellos. Esto es bonito: ser maestro es seguir creciendo.

Evoco hoy estos recuerdos que son, para mí, algunos atisbos del lado luminoso de la Luna. Otros maestros, tú mismo, añadirás más luces con el lenguaje insustituible de tu experiencia vivida.

Si en el balance final las luces son más poderosas que las sombras, no lo sé. Es cosa de vocación, de inclinación interior, de proyecto de vida. O quizá de amor. Y digo la palabra amor sin ruborizarme porque creo que la profesión de maestro se emparenta con la paternidad y ésta o es amor o no es nada. Todo hijo causa muchos problemas, desde los biberones y pa-



ñales, pasando por los médicos, hasta los inevitables desencuentros de la adolescencia; pero ningún padre ni ninguna madre pone en duda que en cada hijo las luces superan a las sombras.

Si tienes vocación de maestra o maestro, concluyo, creo que tú también opinarás, sin grandilocuencias ni idealizaciones, que la Luna es, decididamente, luminosa y bella.

b) Primer día de clases. Este segundo texto –señala el autor– es para mi significativo porque en él contrapongo la rigidez de la práctica educativa convencional y la libertad gozosa que debiera ser connatural a la educación. Es una invitación a los maestros para profundizar en la naturaleza del aprendizaje y recuperar la fuerza de su vocación.

Dice así: Todo inicio de clases me causa desazón. No soy maestro de primaria ni de secundaria y no tendré que enfrentarme con un grupo el lunes próximo, pero llevo treinta años tratando de comprender la educación y estudiando como mejorarla y, ante un nuevo curso, tengo que confesar que no sé qué es educar ni que pueden esperar legítimamente las escuelas ni, mucho menos, los alumnos.

Los investigadores de la educación tenemos ciertas obsesiones que se ahondan en vísperas de un nuevo curso. Nos preocupa lo poco que sabemos sobre el comportamiento humano y las condiciones de su funcionamiento. No sabemos, y supuestamente debiéramos saberlo, qué hace mejores a los hombres, en qué estamos irremediabilmente condicionados o cuáles son los márgenes de nuestra libertad. Ignoramos qué alcance tiene la intervención del educador, entre la maraña de dotaciones hereditarias, contextos culturales, costumbres familiares, rasgos de carácter o simples caprichos del momento.

Nos intriga si somos honestos, la propia historia personal. Por qué optamos por continuidades o rupturas o qué obscuro impulso nos hizo decidir sobre prioridades y valores. Vemos hacia atrás y nos sorprende haber escogido caminos cuyos destinos ignorábamos y cómo, al final de cada jornada, sepultamos para siempre las preguntas que quedaron sin respuesta sobre los caminos que nunca recorrimos. Si hemos investigado la educación, sería razonable que supiéramos, siquiera en el caso propio, algo sobre cuestiones tan fundamentales.

No lo sabemos. Mucho menos podemos decir algo válido para otros en nombre de una cuestionable ciencia de la educación que no establece regularidades ni leyes infalibles y nos deja inermes ante el misterio siempre nuevo de la vida. Somos hombres de libros y teorías, más que de gente. El automóvil nos ha acostumbrado a salirnos de las tragedias ajenas, y el teléfono a hablar con voces sin rostro. Debatimos teorías psicológicas que abstraen de las preguntas terriblemente importantes de cada niño y de las angustias de cada muchacho que sufre su adolescencia. Así, prescribimos programas de estudio y lanzamos a alumnos y profesores al juego discutible de las notas y los certificados.

Lo esencial está en otro lado. Es descubrirse a sí mismo, profundizar incertidumbres y vislumbrar la propia trayectoria; es construir una moral personal, siempre riesgosa, y crear, día a día, la propia libertad. Educar no es seguir un programa de asignaturas y perder el tiempo en memorizar dinastías, sino amar el conocimiento y descubrir en él retos personales; inventar maneras propias de aprender y hacernos dueños de la propia reflexión. Es introducirnos al asombro, acercarnos a la posibilidad de lo absoluto y, a la vez, tratar de comprender la per-



versidad humana. Es leer, leer mucho, perderse en la música y la poesía, contestar las respuestas con nuevas preguntas, y así madurar, en apertura a los demás y en capacidad creciente de bondad. Ante estas bellas tareas, el curso escolar, con su aparato de programas y reglamentos, parece casi un atentado. Si todo está ya establecido ¿le queda una oportunidad a la educación, un resquicio a la creatividad en la docencia?

Hace falta que la inmensa operación burocrática que da escuela a más de 25 millones de niños y jóvenes esté reglamentada; nadie objeta que haya un mínimo de normas que eviten el caos. Pero las normas debieran propiciar la aventura educativa y no inhibirla; debieran tener un fundamento que, en muchos casos, las supuestas ciencias educativas no se atreverían a avalar. Por su naturaleza misma, la educación requeriría un inmenso espacio de libertad, donde se encontrarán la inquietud de los alumnos con la indagación creativa de los maestros.

Afortunadamente, muchas de las cosas que pueden ocurrir no dependen ni de las normas inventadas por los hombres ni de sus decisiones. Sale el sol todos los días y gira la tierra mientras dormimos y cada niño nacido trae su propia esperanza. Tampoco la educación, en lo esencial, depende de la escuela; la vida tiene su propia e indomable energía.

Es posible que en este año escolar, mientras giran los engranes de normas, exámenes y programas, y mientras los funcionarios preservan con sus ritos los valores de la patria, algún chiquillo inquieto tenga la suerte de toparse con un maestro inspirador. Por darle a la vida esta oportunidad, bien vale la pena iniciar un nuevo curso.

Epílogo

Reflexionando sobre lo que se viene diciendo hasta ahora, me sorprende que teniendo el desarrollo humano tantas y tan bellas dimensiones, sólo evaluemos a nuestros estudiantes por algunos conocimientos que han aprendido en el limitado ámbito de lo intelectual y que apenas nos asomemos a la adquisición de algunas habilidades o competencias. Sobrevalorando tozudamente el ritual de las preguntas y las respuestas, mitificando al examen, aunque en los hechos, éste no sea más que un instrumento seudo pedagógico que intenta provocar la memoria, pero termina provocando ansiedad, angustia, rechazo y frustración. Lo principal queda fuera; parece que no interesa, y lo principal era y es precisamente la calidad, la subjetividad, la afectividad del alumno, la cual sólo se puede expresar intrínsecamente a través de una docencia comprometida con los educandos entendidos como sujetos de su propio aprendizaje.

Hay que admitir, que los sistemas y procedimientos de evaluación que aplicamos –no sólo en México sino en casi todo el mundo– aparecen como terriblemente rudimentarios cuando profundizamos, como lo hemos intentado hacer hasta ahora, en lo que es la calidad humana y cómo se construye mediante una educación de calidad.

Me atrevo a afirmar que, no obstante su subjetividad, que no subjetivismo, sigue siendo mejor evaluar a un estudiante recurriendo al antiguo método de pedirle que redacte un ensayo, que reseñe un artículo o un libro, comente algún material audiovisual, que improvise una conferencia, que reporte una práctica,



que elabore un trabajo etc., siempre y cuando el maestro que evalúa posea él mismo la calidad de que se trata, pues para reconocer la calidad es indispensable que el profesor o el evaluador, la tengan.

Habría que tener presente que a los estudiantes, la evaluación o reflexión del proceso que están siguiendo para aprender, les permite descubrir sus propias formas de aprender, además de conformar sus propias estrategias para mejorar sus prácticas. Lo más importante es que puedan transferir este aprendizaje a su vida cotidiana. En este sentido la evaluación conlleva un proceso formativo, que implica hacer conciencia de lo que se hace y de cómo se hace, por medio de la reflexión de la acción, lo que equivale a aprender cómo se aprende.

En suma, la docencia creativa y la buena educación es aprender a ser juntos, a ser con

los otros y, por tanto, a construir una sociedad más justa y democrática, esa es la esencia de toda buena educación.

Bibliografía

- Latapí Sarre, Pablo (1997). *Las fronteras del hombre y la investigación educativa*. Conferencia Inaugural del IV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.
- Latapí Sarre, Pablo (2007). *Conferencia magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana de México*, México, 20 de febrero de 2007.
- Latapí Sarre, Pablo (2008). *Porque ya atardece. Algunos textos significativos*. Edición Privada, México.
- Latapí Sarre, Pablo (2008). *Una buena educación. Reflexiones sobre la calidad*. Conferencia magistral al recibir el Doctorado Honoris Causa de la Universidad de Colima. México, agosto de 2008.
- Latapí Sarre, Pablo (2009). *Finale prestissimo. Pensamientos, vivencias y testimonios*. Fondo de Cultura Económica, México.
- Sosa Ramos, Anastasio (2004). *Semblanza del Doctor Pablo Latapí Sarre*, en: Alberto Saladino García. *El pensamiento latinoamericano del siglo XX ante la condición humana*. Versión digital iniciada en junio de 2004, a cargo de José Luis Gómez-Martínez.



La política de la calidad y las competencias: deshumanización, alienación, y fragmentación en la formación del sujeto educativo

PRUDENCIANO MORENO MORENO

Profesor investigador
Universidad Pedagógica Nacional
Unidad Ajusco

Resumen

Hay divergencias fuertes en la caracterización de la complejidad y las tendencias que definen el escenario y la problemática del mundo educativo moderno. La globalización de las sociedades del conocimiento es asimétrica y las propuestas de la política educativa uniformizante que pretenden articular la calidad en la evaluación estándar, la aplicación de tecnologías de la información y la comunicación, la vinculación productiva, la gestión gerencial y el modelo de educación basado en competencias; significan no tanto remedios efectivos para lograr una educación de calidad, sino instrumentos de política educativa que, en la negación de los elementos fundamentales que originan las “crisis educativas”, se constituyen en meras “cortinas de humo” para esconder los problemas más complejos de la educación: su condición actual postmoderna (de abulia y apatía manifiesta), su fragmentación formativa, deshumanización de la política educativa globalizante, su alienación curricular y el fetiche de la evaluación al margen de una

visión educativa humanista de dimensiones sutiles, éticas, espirituales y no únicamente tecnoinstrumentales.

1. Perspectiva educativa instrumental vs. humanística

La sociedad y economía hipermodernas se han convertido en un espectáculo autónomo liberado del principal elemento orientador de su ser que le dio la modernidad: la “razón”. En el tránsito histórico de la modernidad (1492-1989) a la hipermodernidad (1989-hasta hoy en día); la racionalidad originaria se fue perdiendo por una “irracionalidad” que hoy se manifiesta como falta de poder y control de los sujetos sobre estructuras y procesos socioeconómicos que ellos mismos han creado, pero que ya no pueden dominar; por el contrario el sujeto aparece como un “ente pasivo” frente a los procesos de globalización, revolución tecnocientífica-financiera y políticas neoliberales que ahora son los “entes activos”.

La educación cuyo significado original era entendido como la manera de auxiliar al alum-



no para encontrar su propio camino de expresividad y creatividad en su vida personal, social y cultural, se ha visto reducida hoy a una mera formación técnico-instrumental-formal-material para el “saber hacer” o modelo de educación basado en competencias, relegando al cajón de olvido el “saber ser” y el “saber vivir”, privilegiando así al *homo economicus*: financiero, técnico, comercial, gerencial administrativo y contable; por encima *homo sapiens* o multidimensional, plural y abierto a las miles de puertas que pudiere ofrecer una vida íntegra, sabia y trascendente.

Las políticas educativas hegemónicas que pretenden “aparejar” formación educativa al nuevo paradigma tecno-económico-informático-microelectrónico de capital digital (como reciente sustituto de la vieja visión del “capital humano”); hacen caso omiso de poner un freno a una estructura-proceso económico global que se mantiene a diario al borde de transformar en “restos humanos desechables” a más de 1000 millones de personas hambrientas y enfermas, que trafica con órganos y niños, migrantes y desesperados de todo el mundo.

En este contexto deshumanizador es un error que Dinamarca sea el primer país europeo en declarar prioridad nacional la “innovación centrada en el usuario” (visión hipermoderna); en tanto que acertadamente los teóricos de la modernidad críticos, declaran que es más urgente atender el problema educativo de que, hoy prácticamente el 100% de los niños son hiperactivos, padecen déficit de atención o tienen trastornos bipolares. Es sin duda una cuestión de visión educativa sobre lo que es más importante: el desarrollo de estructuras económicas anónimas sin alma, espíritu, ética trascendente y estética sublime; o bien el desarrollo de un

ser humano integral. El modelo educativo de la globalización se inclinó claramente por la primera opción.

No hay que olvidar que el hombre es un producto humano fabricado a medias, el animal es fijo, el hombre no lo es, puede desarrollarse *ad infinitum*. Su biología no lo determina. Se puede construir fuera de su primera naturaleza fisiológica, una segunda naturaleza social-artificial (y tecnológica) para rehacerse completamente mediante la creación de una cultura y una civilización. Y posteriormente fabricarse una tercera naturaleza para llegar a lo más alto de su identidad personal, conectando con su parte más sutil y profunda (el alma, la ética trascendente, la estética sublime y su propia dimensión espiritual interna y extrema).

Una educación de calidad que no tenga entre sus fines estas metas, no puede ser otra cosa que una educación de base estrecha, reducida meramente a la existencia objetiva de la persona, ignorando su existencia subjetiva. Las políticas educativas impulsadas por los organismos financieros cuya visión es el “globalismo” tienen esas reducciones en la percepción del todo, de la totalidad, por ello están generando en los diferentes actores del sistema educativo un sentimiento de opresión y “asfixia anímico-vivencial”.

El economismo se constituye como un universo monótono, reducido al lugar-puesto de trabajo, mercado, flujos financieros y tráfico de mercancías. La política reducida a meros cálculos de poder o de la impotencia del mismo y como una prisión del alma. Los medios masivos de comunicación muestran un mundo golpeado con la semejanza de imágenes de riqueza, pobreza, poder económico y un desierto de valores morales y ética trascendente. Un mun-



do de vida encapsulado en la segunda naturaleza artificial, en medio de un tedio intolerable y una miseria interior terrible.

Se ha impuesto una política educativa, científica y tecnológica que tiene como ejes rectores los siguientes factores:

- 1) Un modelo curricular de educación basada en competencias que como una auténtica plaga se ha extendido a todos los niveles y modalidades del sistema educativo: desde la educación inicial hasta posgrado; e incluso el Instituto Federal Electoral lanzó su modelo de educación para la ciudadanía denominado de “competencias cívicas”.
- 2) Una evaluación estandarizada con diferentes exámenes de medición de la calidad: PISA, ENLACE, ESCALE, EXANI. En una visión exageradamente funcional-instrumental-logico-formal-contable-administrativa-gerencial.
- 3) Una vinculación productiva escuela-empresa-organismos administrativos-financieros-gubernamentales.
- 4) Una aplicación de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como el soporte técnico de la calidad.
- 5) Un impulso a la sociedad del conocimiento y el aprendizaje; concebida esta como mera incorporación, asimilación y aplicación de “saberes prácticos” al *background* de la economía pretendiendo desconocer que el conocimiento del ser humano (quiénes somos, de qué estamos hechos, de dónde venimos y por qué estamos aquí) es la “otra cara” del conocimiento y el aprendizaje; pero al ser “esta cara” muy compleja difícil y profunda, se optó por el conocimiento en su versión objetiva más superficial esto es, la ciencia como la investigación sobre los detalles del mundo y no sobre las “fuerzas” que lo mueven.
- 6) Una educación financiera complementaria para terminar de materializar y deshumanizar aún más la sociedad de consumo.
- 7) Una agenda neoliberal y conservadora en la educación que tecnocratiza y deshumaniza; provocando debilidad psíquica, desánimo y desesperanza en la forma de ver y vivir (quiebre del aprender a ser y aprender a vivir); provocando un asenso de la insignificancia de los individuos y la abulia ante los graves conflictos sociales, éticos morales y psíquicos
- 8) El triunfo de una significación imaginaria neoliberal, donde la finalidad central de la vida es la participación en un crecimiento ilimitado de la producción, fuerzas productivas, comercio y consumo. El producto de ello es un sujeto privatizado, mercantil, enfermo de miseria psíquica- espiritual y cínico ante el deterioro político en medio de un conformismo generalizado.

Este amplio espectro de tendencias en políticas educativas es impulsado por la nueva derecha en educación para privatizar y mercantilizar un bien social en forma creciente, generando con ello una problemática de enorme relevancia y actualidad contemporánea, ya que las consecuencias que se derivan de ello y que varios autores enfatizan (Servín y González, 2010; Torres, 2008) también son comparti-



das por otros autores de la sociología de la educación de esta época:

- 1) Ignacio Ramonet, el cual nos habla de un mundo sin rumbo, cínico y sin esperanza.
- 2) Gilles Lipovetsky, cuyos libros: “la era del vacío” y “la sociedad de la decepción”, son títulos muy elocuentes al respecto.
- 3) Armand Mattelart y Alessandro Baricco, expresan que todo el planeta tiende a convertirse en un enorme *shopping mall*.
- 4) Noam Chomsky, denuncia a la elite tecno-política que controla a los medios masivos de comunicación, manipuladores de ciudadanos que circulan como un rebaño desconcertado, sometidos a propaganda basura y al mero *show bussines*.
- 5) Rudiger Safransky, el cual en un texto denominado: “¿Cuánta globalización podemos soportar?”; establece que la sociedad y la historia mundial son arrastradas hacia la globalización como sujeto activo (pese a que es una estructura-proceso), mientras que el sujeto (persona) se convierte en un mero apéndice o insumo de la estructura-proceso, esto es, para desempañarse como ente pasivo.
- 6) Fernando Mires, sociólogo chileno, quien atinadamente considera (a contrapelo del sociólogo neoconservador Samuel Huntington) que la hipermodernidad y la globalización no pueden ser la promesa civilizatoria más elevada a la que puede aspirar un sujeto, pues no responde a la interrogante clave siguiente: si tenemos más mercancías, más dinero, más consumo, más técnica, más productividad: ¿para qué? ¿A dónde nos lleva?

Por tanto, el trabajo académico de teóricos tan relevantes nos permite replantearnos el debate educativo sobre la “educación de calidad”, por fuera de la óptica enajenante de las tecnoestructuras gerento-empresariales redirigiéndole hacia la vertiente humanística preguntando primero: ¿Qué significa hacerse sujeto?

Ya que el modelo educativo tecnoeconómico nos llevó a perdernos en un diluvio de información, sin darnos un sistema eficiente de filtros que nos permita diferenciar qué es lo que vale la pena y qué no. Filtrar entonces, qué es una educación de calidad, donde no es importante saberlo todo sino solamente las cosas que son importantes.

Y desde luego, lo que falta es una restitución transmoderna del sentido y significado de ser humano y de aprender a vivir, de la relación del ser con la totalidad objetiva y subjetiva, pues el neoliberalismo y la globalización convirtieron los grandes interrogantes centrales de la existencia (quiénes somos y el propósito vivencial) en meros epifenómenos instrumentales-técnico-funcionales; estrechando las dimensiones sutiles humanas a meros “haceres prácticos”. Un error del que hoy estamos pagando las consecuencias.

2. El giro hacia la política educativa como parte de la política económica

Con el año de 1989 como simbolismo histórico del inicio del proceso de globalización socio-económica en México, la política educativa gubernamental deja de concentrarse en la construcción cultural para la formación ciudadana y la identidad nacional, como venía ocurriendo desde 1929. Ahora el viraje es hacia la construcción económica global (por la inserción en



el mercado mundial), a través del Tratado de Libre Comercio, el ingreso a la OCDE y la aceptación de los lineamientos de los otros grandes organismos económicos de la globalización: el Banco Mundial (BM), el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Acuerdo de Libre Comercio de las Américas (ALCA).

La denominada “nueva gestión organizacional empresarial” y su paquete de “ética económica” (eficacia, eficiencia, excelencia, productividad, competitividad y competencias), proporcionó un modelo de parámetros internacionales para medir la calidad educativa (y también a las empresas). Esta tendencia junto al lanzamiento del modelo de educación basado en competencias (MEBC), la vinculación producción-educación y la evaluación estandarizada; hicieron de la política educativa un “apéndice” de la política económica.

La OCDE venía recomendando en este siglo las siguientes medidas de la política nacional:

- 1) Una Alianza para la Calidad Educativa.
- 2) Estándares de desempeño o evaluación estandarizada al margen de consideraciones de diversidad y desigualdad económica, social y cultural.
- 3) Un modelo curricular basado en competencias, al margen de la historia de la pedagogía y la didáctica
- 4) Capacitación docente subordinada al MEBC.
- 5) Gestión organizacional instrumental escolar.
- 6) Profesionalización, participación social, mayor autonomía y apoyo a escuelas pobres.

Con este razonamiento económico, político e ideológico y por fuera de una lógica educativa-pedagógica-antropológica se construyó el Plan Nacional de Educación (2007-2012) y la Alianza para la Calidad de la Educación (15 de mayo del 2008). Son documentos sin reflexión, argumentos, análisis ni propuestas para superar la crisis educativa. Su diagnóstico es irrelevante y evita hablar de los problemas de niños, adolescentes, jóvenes y adultos; confundiendo las necesidades humanas con necesidades económicas, políticas, ideológicas y mercantiles.

Después se elaborarían programas de reforzamiento de esta visión administrativa-económica y contable de la formación educativa ofreciendo cursos de capacitación en ¡educación financiera! Como si la mayoría de la población tuviera fondos dinerarios suficientes para que ésta sea su principal preocupación educativa.

En tal visión educativa, la calidad se define como “mejorar es tener más”. Así, se plantea que si en 2007 había tantos alumnos, mesas-bancos, computadoras, etc., entonces en 2012 habrá muchos más. Son documentos de cifras, de estadísticas y de inventarios de objetivos técnico-funcionales, sin transformar visiones educativas.

3. ¿Por qué ha desaparecido la preocupación por la educación, formación y pedagogía humanística?

Para la investigación educativa surge una pregunta, un problema relevante ante el rumbo que ha tomado la política educativa (y económica) de la globalización y sus organismos financiero-comerciales mundiales:



¿Por qué provoca tanto rechazo esta política, y en el mejor de los casos, tanta apatía, abulia, pasiva resignación o simulación?

Un primer intento de formular hipótesis investigativas serían las siguientes explicaciones:

1) Hipótesis Central

La ausencia o carencia de ideales o de valores trascendentales es lo que está provocando la falta de una respuesta entusiasta a modelos educativos formulados desde organismos financieros que no manejan visiones educativas y pedagógicas, mucho menos éticas, estéticas, filosóficas, antropológicas, psicológicas, sutiles y espirituales.

Recordemos que un valor ético es un signo de identidad, algo con lo cual nos identificamos, un ideal a alcanzar, una guía para el camino de la vida; un propósito para conducir nuestra experiencia física, mental, emocional y espiritual.

Si aceptáramos que la economía, el comercio, las finanzas, las propiedades industriales, las empresas y las tarjetas bancarias, fuesen el único motivo de vivir (como proponen los diseñadores de políticas “educativas globales”) entonces aceptaríamos que “sólo de pan vive el hombre” y que por tanto nuestro único propósito en la tierra es nacer, reproducirnos, conseguir un empleo, tener una propiedad, consumir millones de mercancías y morir en paz e irnos con el prestigio de haber sido los consumidores más competentes en el mundo de las mercancías y en el manejo de las tarjetas bancarias. Dicho de otra manera, si estamos de acuerdo en que lo principal de la educación es el logro del crecimiento económico, entonces los principales valores del mundo ¡son los financieros! (¡vaya mundo al revés!).

Pero desde el punto de vista educativo-formativo, no es el destino de la raza humana involucionar hacia una creciente robotización, por el contrario, es evolucionar hacia un desarrollo de la “conciencia” (no de las competencias), en sus dos dimensiones: la personal (los contenidos mentales, físicos y emocionales) y la universal (el contacto con la inteligencia superior que rige al tiempo y al espacio, la total de lo manifiesto y lo inmanifiesto); esto es, lo que las grandes tradiciones de sabiduría identifican como la dimensión espiritual de toda vida.

2) Hipótesis Secundaria

Otras explicaciones suplementarias de la falta de motivación e interés de las políticas educativas de los organismos bancarios, financieros y comerciales, son su desconocimiento de las necesidades humanas. Estas son ignoradas pues las disciplinas pedagógicas y humanísticas que den cuenta de ellas son áreas desconocidas para dichos organismos; quienes al planear la educación con base en la economía, gestión empresarial, administración, contabilidad, finanzas y comercio internacional; presentaron una sola versión de la formación educativa: la lógica-instrumental-técnico-material-funcional, provocando con ello una simple capacitación en competencias, lo cual confundieron con educación.

3) El Modelo de Educación Basado en Competencias (MEBC)

El MEBC es un potente modelo para la capacitación, fue correctamente lanzado a principios de los 90 por el BM-STYPS-SEP para el CONALEP, CBTIS Y CECATYS. Esto es conveniente pues la educación técnica opera con esa lógica. El MEBC es también pertinente y eficaz



para universidades tecnológicas, IPN y carreras afines a la administración, contabilidad y el comercio. Pero de muy dudosa reputación para inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y el IFE (Instituto Federal Electoral, el cual lanzó su propio modelo de competencias cívicas).

Haber “conalepizado” todo el sector educativo es un error que más adelante rendirá sus frutos: formación de seres humanos sin creatividad, imaginación, ética trascendente, estética sublime, dimensión sutil y espiritual de la vida; en una palabra un ser despojado de lo humano más profundo y complejo.

El MEBC se transformó en una visión educativa general que se impuso en los niveles de educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, normal y media superior. Ha sido presentado como una guía para la confección y desarrollo curricular; como un instrumento de educación comparada y parte medular de la política educativa. Pese a que en estos niveles es muy cuestionable su pertinencia, ya que se impuso sin debates, reflexiones colegiadas y sin análisis pedagógico.

Hoy en día el MEBC se ha convertido en un discurso ideológico con un universo semántico que representa una manera de entender la educación (como equivalente a mera capacitación), el conocimiento (únicamente en su faceta material-técnico-instrumental), la sociedad y la cultura (como pobladas por entidades mecánicas robotizadas, sin emociones, valores, alma y espíritu; esto es, como un modelo educativo que padece de alexitimia y autismo o incapacidad de sentir y percibir). Elegir el lenguaje del MEBC es elegir la lente para ver el te-

rreno formativo sobre lo que interesa conocer y lo que interesa ocultar.

Hay temas, fines, énfasis, valores, prioridades, orientaciones y líneas de investigación que no interesan a los patrocinadores; destacan los planteados (como ejemplo) por los organismos que languidecen (UNESCO, UNICEF) todo por ser inminentemente educativos y pedagógicos:

- 1) Informe de Edgar Faure a la UNESCO (Aprender a ser, 1973)
- 2) Informe Boltkin al Club de Roma (Aprender: horizonte sin límites, 1980).
- 3) Informe Jacques Delors a la UNESCO (La educación encierra un tesoro, 1996)
- 4) Edgar Morín. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro (UNESCO, 1999).

Otros enfoques educativos ignorados por los *managers* de las competencias fueron:

- 1) Howard Gardner. Las inteligencias múltiples (2001).
- 2) Alain Touraine. La escuela del sujeto (1997).
- 3) Root Bernstein. Aprendizaje polímata (2004).
- 4) Ken Wilber. Espiral dinámica para el desarrollo del ser (2000).
- 5) Jurgen Habermas. Teoría de la acción comunicativa (1990).
- 6) Michael Foucault. Hermenéutica del sujeto (1980).
- 7) Luc Ferry. Aprender a vivir (2006).



Conclusiones

El hecho de que la política educativa oficial haya quedado atrapada en las políticas de mercado recomendadas por la comisión nacional de la calidad educativa (*A Nation at risk*, 1983) del gobierno de EEUU; para quien la calidad se reduce a tres competencias (*Reading, writing and numbering*); la OCDE con su evaluación externa estándar desde el 2000: el espacio europeo para la educación superior (Acuerdo de Bolonia), BM, CEPAL y el Proyecto Tunning (2003), refleja con amplitud la visión reduccionista que se impuso de la calidad: unos resultados empíricos concentrados en unos pocos conocimientos que pretenden representar todo el espacio educativo, se hace necesario que la política educativa reflexione sobre éstas temáticas y vire su mirada hacia la investigación educativa y hacia la teoría pedagógica, a riesgo de que si no lo hace, llegue un momento donde se hunda en un descrédito académico total, aunque conservando su prestigio en los establecimientos comerciales y en los medios de control ideológicos.

Bibliografía

- Antunes, Celso (2008). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?* Ed. SB, Argentina.
- Banco Mundial (1998). *Prioridades y estrategias para la educación*. Revista Básica No. 12, Sept., México, PP. 47-51
- Bauman, Zygmunt (2009). *El arte de la vida*. Ed. Paidós, España.
- Delors, Jacques (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO, España.
- Faure, Edgar (1973). *Informe sobre el aprender a ser*. Citado en el libro de J. Gimeno Sacristán. *Educación en competencias ¿qué hay de nuevo?* Ed. Morata, España, 2008.
- Ferry, Luc (2008) *Aprender a vivir*. Ed. Taurus, España.
- Foucault, Michel (2005). *Vigilar y castigar*. Ed. Siglo XXI, México.
- Gardner, Howard (2002). *La inteligencia reformulada*. Ed. Paidón, España.
- Habermas, Jurgen (1993) *El discurso filosófico de la modernidad*. Ed. Taurus, España.
- Habermas, Jurgen (2000) *Teoría de la acción comunicativa*. Ed. Taurus, España.
- Huntington, S. (1998) *El choque de las civilizaciones*. Ed. Urano-Tendencias, España.
- INEE/FEP (2006) *La evaluación educativa 2000-2005: avances y rezagos*. En la Revista Este País # 178, México, D.F.
- Lipovetsky, Gilles (2008) *La sociedad de la docencia*. Ed. Anagrama, España.
- Matterlart, Armand (2007) *Historia de la sociedad de la información*. Ed. Paidón, España.
- Mires, Fernando (1999) *La política en tiempos de la globalización*. En Revista Nueva Sociedad, Caracas, Venezuela.
- Morín, Edgar (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Ed. UNESCO, España.
- Morín, Edgar (1993) *Tierra patria*. Ed. Nueva Visión, Argentina.
- Morín, Edgar (2009) *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ed. Cátedra, España.
- Morín, Edgar (2010) *Mi camino. La vida y la obra del padre del pensamiento complejo*. Ed. Gedisa, España.
- Perrenoud, Philippe (2009) *Diez nuevas competencias para enseñar*. Ed. Grao, México.
- Programa Nacional de Educación 2007-2012. Gobierno Federal.
- Ramonet, Ignacio (1999) *Un mundo sin rumbo. Crisis de fin de siglo*. Ed. Gedisa, España.
- Rodríguez Magda, R.M. (2004) *Transmodernidad*. Ed. Anthropos, España.
- Root-Berstein, A. (2004) *El secreto de la creatividad*. Ed. Kairos, España.
- Ruiz Rosaura, et. al. (2010) *Innovación en la educación superior*. Ed. FCE, México. Ruiz, Esthela (2010). *La educación tecnológica en México*. Ponencia al Encuentro de Políticas Educativas en México, UAM-X, México, D.F.
- Safransky, Rudiger (2004) *¿Cuánta globalización podemos soportar?* Ed. Tusquets, España.
- SEP/SNTE (2008) *Acuerdo para la Calidad Educativa*. México, D.F.
- Servin, J. y M. González P. (2010) *La nueva derecha en educación*. Isceem, Toluca, México (Prensa)
- Torres, C. A. (2008) *Educación y neoliberalismo*. Ed. Popular, España.
- Touraine, A. (1997) *El destino del hombre en la aldea global ¿Podremos vivir juntos?* Ed. FCE, México.
- Wilber, Ken (2004) *Boomeritis. Un camino hacia la liberación*. Ed. Kairós, España.
- Zuluaga G., O.L. (2005) *Foucault, la pedagogía y la educación*. Ed. Magisterio, Colombia.



Los ámbitos de la competencia comunicativa de los académicos de la Universidad Autónoma de Chihuahua

LOURDES CARRILLO VARGAS

JORGE CORTÉS MONTALVO

Profesores investigadores
Universidad Autónoma de Chihuahua

Resumen

La transformación educativa en este mundo globalizado donde el modelo por competencias instaaura nuevos roles en los actores educativos, establece en el académico universitario la necesidad de vincular los diversos ámbitos de competencia comunicativa como son: la adquisición de lenguajes, la tecno-competencia, la media-competencia y la info-competencia, en el proceso de generación de productos de calidad y su colocación en los diversos circuitos mediáticos, estableciendo nuevos estados del conocimiento con la finalidad de insertarse en la innovación y actualización educativa.

Palabras clave: competencias, info-competencia, media-competencia, tecno-competencia

Introducción

Las instituciones de Educación Superior a la luz del enfoque de las competencias, se han dado a la tarea de planear y aplicar diversas estrategias que favorezcan la innovación, la divulgación de los estándares básicos encaminados a promover la formación de nuevos paradigmas, propiciadores de una educación superior que cumpla con los lineamientos internacionales requeridos por la sociedad contemporánea.

El siglo XXI es génesis de nuevos alfabetismos, tales como la utilización de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y el surgimiento de diversos circuitos mediáticos que marcan la pauta de una actualización para el manejo de nuevos dispositivos, identificación de diversas fuentes y modalidades de recuperación de información, para apli-





car criterios de selección, análisis y generación de nuevo conocimiento; esto conlleva a una modalidad educativa que responda a las necesidades de la sociedad contemporánea y su dinámica transformación. La UNESCO (1998) establece que se debe preparar a la juventud para vivir en un mundo mediático. El planteamiento educativo tiene como objetivo el formar ciudadanos eficaces, reflexivos y críticos capaces de analizar y construir nuevos conocimientos que sean viables para ser transmitidos en diversos circuitos mediáticos existentes en la actualidad. Por tal motivo el académico universitario se ve envuelto en procesos de transformación que requieren de disposición al cambio y generación de conocimientos que le provean de herramientas significativas en el entorno social y educativo.

Berio (2006) refiere que actualmente la información del mundo que nos rodea nos llega no solamente en palabras escritas sobre papel sino, cada vez con mayor frecuencia, mediante imágenes y sonidos provenientes de nuestra cultura multimediática.

De ahí la importancia de la concientización y acción del académico universitario, la innovación de su práctica, adquiriendo nociones básicas de tecnología que le permitan involucrarse de forma asertiva en diferentes escenarios, propiciando la creación y difusión de nuevos conocimientos y su colocación en diversos circuitos mediáticos.

A partir de la identificación de esta problemática surge este proyecto de investigación, realizado en la Universidad Autónoma de Chihuahua, en donde 236 académicos con conocimiento de perfil PROMEP y/o SNI, consi-

derados como investigadores y generadores de conocimiento, dan testimonio de las competencias que ponen en juego en su proceso creativo, particularmente en aquellos aspectos vinculados con los ámbitos de la competencia comunicativa como base fundamental de este proceso.

Los lineamientos para pertenecer al perfil PROMEP y SNI son claros y objetivos; se trata de académicos que realizan diversas funciones como docencia, gestión, tutorías e investigación y deben cumplir con los requerimientos marcados por la Academia de Ciencias y el CONACYT. Se establecen para esta investigación cuatro ejes específicos: el primero es identificar los productos de conocimiento realizando una estimación, cuantificación y clasificación. El segundo se refiere a la identificación de los diversos circuitos mediáticos de difusión con el fin de verificarlos, cuantificarlos y valorarlos; es importante conocer en dónde y bajo qué condiciones de selección de medios se colocan los productos. En el tercer eje se analizan los mecanismos de renovación de los cuadros docentes con la finalidad de identificar y realizar un análisis comparativo de planes y políticas universitarias, contrastando el plan institucional, plan por DES y el plan por unidad académica, para verificar las competencias requeridas o 'repertorio de entrada' de los cuadros académicos en conformación.

Por último, es importante identificar los dominios específicos que suelen poner en práctica los Docentes Universitarios en funciones, en distintas áreas de conocimiento, disciplinas y ámbitos artísticos y creativos, para la generación de productos de calidad.

Metodología

El plan de acción que integra esta investigación, se llevó a cabo en diversas etapas: la consulta a directores, ex directores y secretarios académicos de cada facultad o unidad académica, por medio de entrevistas semiestructuradas, para establecer las estrategias y mecanismos en el proceso de renovación y reestructuración de cuadros académicos, e identificar puntos de acuerdo respecto a reglas, normas y políticas institucionales con ese propósito. Búsqueda de datos e información en fuentes primarias, tanto en la red como en las diferentes DES de la universidad, y otras universidades para el análisis comparativo, marcos teóricos referenciales y estado del arte. Con apoyo del Centro Universitario de Desarrollo Docente (CUDD), se realizaron talleres para investigadores, con formato de grupos focales, cuyo objetivo fue recoger de ellos información de primera mano sobre la generación de productos de calidad; a fin de conocer y analizar las estrategias que siguen, paso a paso, hasta la obtención de productos e identificar los criterios de selección y colocación de su producción en diversos circuitos mediáticos, con el afán de tener elementos que nos permitan establecer parámetros y categorías en la identificación de dominios y proponer acciones para su promoción institucional. Se llevó a cabo la aplicación de encuestas en formato escrito y digital, realizadas a todos los académicos de la UACH, pertenecientes al SNI o con reconocimiento del perfil PROMEP recabando información personal sobre su producción académica, sus procesos de generación y los circuitos mediáticos que utilizan para su difusión.

El modelo educativo basado en competencias tantas veces revisado, analizado y explica-

do desde diferentes perspectivas por múltiples autores y organizaciones (McClelland 2008, Roegiers 2007, Perrenoud 2001, Zabalza 2003, Cano 2007, García et al 2008, OCDE 2003, entre otros) y no exento de críticas (Sacristán 2008), ha logrado imponerse como paradigma en la redefinición de los objetivos de la educación superior y opera, desde el año 2003, como canon académico en la UACH, según la propuesta de Marín (2006) .

Es relevante destacar que en la apreciación de estos autores siempre está presente la competencia comunicativa clasificada como genérica, básica, transversal, sin embargo los cuatro ámbitos de la competencia comunicativa se establecen en esta investigación como requerimientos específicos necesarios para la generación de nuevos productos:

a) La adquisición de lenguajes en donde el académico incorpora diversos repertorios lingüísticos, utiliza lenguajes científicos establecidos en las diversas áreas del conocimiento.

b) La tecno-competencia, destaca la necesidad de incrementar habilidades para integrar las TIC en sus actividades de docencia, gestión, tutorías e investigación, requiere fortalecer habilidades y destrezas para la operación de dispositivos electrónicos, equipos de cómputo, programas y sistemas digitales, además de la navegación por la red.

c) La info-competencia supone, de inicio, que el académico sepa plantear preguntas, estructurar problemas y definir objetivos, es preciso saber seleccionar información, analizarla, reflexionar sobre ella y ubicarla como pertinente y suficiente para dar respuesta a las preguntas formuladas, alcanzar los objetivos previstos



o resolver efectivamente el problema planteado, es entonces cuando podemos decir que se está construyendo nuevo conocimiento, la difusión de este nuevo conocimiento, constituye otra variante de la competencia comunicativa.

d) La media-competencia, que significa un conjunto de saberes, capacidades, habilidades y actitudes desarrollados en torno a los medios de comunicación y la capacidad de reconocer y utilizar los mecanismos mediáticos para colocar en sus circuitos mensajes propios. Es primordial identificar que los circuitos digitales dan paso a una evolución gigantesca respecto a los productos en formato impreso (Cortés y Carrillo, 2010).

Resultados

La identificación y clasificación de la producción académica generada por los investigadores de la UACH, culmina en la elaboración de un catálogo de productos, puestos a disposición de la comunidad universitaria por medio de una base de datos, la cual da la pauta para establecer búsquedas específicas por autor, año, producto, DES. Con esto se brinda la oportunidad de acceso al nuevo conocimiento generado por los académicos. Esta base de datos está en proceso de evaluación para su colocación en la página oficial de la UACH. De forma sintetizada se organizó la producción en tres vertientes del trabajo académico: dentro del aula, como gestor y como investigador (ver cuadro 1).

Cuadro 1

Producción del Académico de la UACH		
Dentro del aula	Como gestor	Como investigador
Presentaciones <i>power point</i> Antologías Monografías Cuadros de doble entrada Material didáctico Videograbaciones Objetos de aprendizaje Programas de asignaturas	Reportes de estudiantes Supervisión de servicio social y prácticas profesionales Diseño curricular Planes institucionales	Monografías; Proyectos de mejora profesional; Catálogo e índices; Textos de divulgación; Artículos científicos; Libros; Capítulos de libros; Obra artística: plástica, musical, danza, teatro; Obra de ingeniería; Patentes; Traducciones técnicas; Desarrollo de software; Manuales; Banco y bases de datos; Memorias de congreso; Ponencias en congreso; Conferencia magistral; Ensayos; Programas tv y radio; Guiones técnicos; Compilación de libros; Reseñas; Dictamen de productos científicos; Dictamen de proyectos científicos.

Una vez identificados los productos generados por los académicos, se continuó con la tarea de especificar los parámetros de calidad, la categorización fue establecida en grupos focales de expertos que determinaron explícita-

mente la generación y la ubicación en un tópico específico para un análisis concreto y claro. De igual forma se determinó su definición y los criterios específicos para denominarlo 'producto de calidad' como se muestra en el cuadro 2:



Cuadro 2

CRITERIOS DE CALIDAD
▶ Ser claro, entendible, objetivo, concreto y específico
▶ Estar avalados por la academia del área y/o academia institucional
▶ Material específico entendible para cualquier lector
▶ Pasar por un proceso de validación
▶ El impacto del programa sobre la sociedad
▶ Incluir: contextualización, justificación, objetivos, metodología, sistema de evaluación, cronograma
▶ Sustentado en la identificación de una oportunidad de mejora en el campo profesional. Factible de aplicación
▶ De acuerdo a criterios internacionales
▶ Determinado por el medio específico del área
▶ Sometidos a arbitraje con resultados positivos
▶ Registrado con un ISBN, registrado en INDEAUTOR
▶ Criterio de mercado que determina su aceptación
▶ Se consideran modelos de utilidad los objetos, utensilios, aparatos o herramientas que, como resultado de una modificación en su disposición, configuración, estructura o forma, presenten una función diferente respecto de las partes que lo integran o ventajas en cuanto a su utilidad. Y son novedad
▶ Requieren un alto nivel de destreza y conocimiento, por parte de la persona, de la terminología tratada
▶ Funcionamiento efectivo, eficaz y con facilidad de utilizarse
▶ Utilidad, eficacia y facilidad de manejo
▶ Características propias de áreas de conocimiento y editoriales
▶ Pasar por un proceso de validación
▶ Cubrir los lineamientos de calidad establecidos por el comité evaluador

Estos criterios están presentes de forma específica en la categorización de productos y sus propios requerimientos de calidad: conocer los procesos cognitivos a partir de investigaciones, colaboraciones, encuentros y redes académicas, culmina en la generación de productos; establecer procesos utilizados, muestra diferentes dominios de la competencia comunicativa; la info-competencia como dominio primordial para analizar los conocimientos ya generados en un área específica, brindando al académico la oportunidad de contribuir o modificar

con sus aportaciones a determinadas esferas del conocimiento. La media-competencia involucra la difusión existente de los productos generados, muestra la trascendencia a diversos entornos del planeta en donde la distancia y la diversidad de lenguajes no son obstáculo para la difusión que propicia el intercambio académico, enriqueciendo el acervo educativo que favorece reformas y transformaciones en la Universidad. La adquisición de lenguajes y la tecno-competencia se visualizan en la presencia de los académicos en diversos entornos.



Al recabar la información de los expertos pudimos lograr una categorización de ámbitos de dominio vinculados con la competencia comunicativa en la generación de productos mostrados en el cuadro 3:

Cuadro 3

	ÁMBITOS DE DOMINIO
Adquisición de Lenguajes	<p>Capacidad de comunicación verbal en forma efectiva</p> <p>Capacidad de comunicación escrita en forma efectiva</p> <p>Habilidades de lectura e interpretación de textos científicos</p> <p>Habilidad en el manejo de un segundo idioma; leer, escribir, escuchar y hablar</p> <p>Habilidad en redacción científica que demuestre el buen uso y manejo de la información</p> <p>Comunicación efectiva oral y escrita en función del contexto</p> <p>Utiliza el diseño experimental apropiado en el planteamiento de un proyecto de investigación adecuándose al lenguaje correspondiente</p> <p>Habilidad en el manejo de lenguajes científicos específicos de cada área del conocimiento</p> <p>Habilidad de síntesis en el lenguaje verbal y escrito</p>
Info Competencia	<p>Elaboración de propuestas de investigación, a partir de la identificación y análisis de problemas científicos, apoyado en el uso eficiente de las fuentes documentales</p> <p>Análisis y reflexión de los diferentes componentes de un problema y sus interrelaciones</p> <p>Elaboración, interpretación, adecuación y aplicación de reportes de investigación con base en resultados obtenidos</p> <p>Identificación de necesidades problemáticas en el estado de conocimiento</p> <p>Localizar, analizar y calificar información científica aplicando los principios para su organización</p> <p>Contextualización de los productos en la cultura</p> <p>Planear, analizar y abstraer información en diversos escenarios y situaciones en eventos a la luz del conocimiento</p> <p>Habilidad en manejo de información para determinar las ideas donde el conocimiento es muy difuso o incipiente</p> <p>Análisis para identificar el origen de situaciones problemáticas de fenómenos potencialmente estudiables</p> <p>Adapta críticamente sus propios conceptos y comportamientos a normas, ambientes y situaciones cambiantes</p> <p>Crea soluciones innovadoras y utiliza formas no convencionales en la solución de problemas, tiene disposición al cambio y a la ruptura de paradigmas establecidos</p>
Media Competencia	<p>Optimiza y enlaza recursos disponibles</p> <p>Propicia la gestión de recursos</p> <p>Conoce, adapta y manipula correctamente las tecnologías</p> <p>Demuestra un buen dominio en el manejo de recursos documentales y electrónicos que apoyan la búsqueda de información científica</p> <p>Maneja y aplica paquetes computacionales para desarrollar documentos, presentaciones y bases de información</p> <p>Uso y manejo de programas computacionales para la presentación de sus trabajos escritos, así como de apoyo audiovisual en la exposición de temas</p> <p>Preparación y presentación oral de sus trabajos apoyándose en materiales audiovisuales incluyendo conclusiones estadísticas cuando así lo requiera</p> <p>Maneja herramientas tecnológicas y metodológicas de investigación</p> <p>Aplica la tecnología disponible a la solución de problemáticas</p>
Tecno Competencia	<p>Determina los requerimientos de los diversos circuitos mediáticos para su utilización</p> <p>Localiza fuentes de información de calidad en su área de conocimiento.</p> <p>Realiza análisis de impacto de las aportaciones al estado del conocimiento</p> <p>Conocimiento de circuitos mediáticos</p> <p>Optimiza y enlaza recursos disponibles</p> <p>Identificación de medios de publicación</p> <p>Comunica efectivamente los resultados de sus investigaciones, con participación en eventos académicos y científicos</p>



Los presentes dominios se especifican en el reporte de investigación categorizada por áreas de conocimiento, en donde se realizan diversas adecuaciones determinadas por el académico y sus productos generados.

Conclusiones

Surge entonces la alternativa de establecer mecanismos de actualización que fomenten el aprendizaje y dominio de los ámbitos establecidos por la competencia comunicativa con la elaboración de talleres, diplomados, especializaciones en el área disciplinar, del uso de tecnologías, en investigación y en la generación de productos académicos de diverso orden. Siempre avalados por expertos seleccionados por la universidad.

Referimos que el camino por andar es largo, que se requiere la disposición para la transformación y cambio de paradigmas para insertarse en este mundo globalizado del, que los actores educativos son pilares fundamentales para el desarrollo económico, social y cultural del país y es fundamental fomentar en el académico universitario la adquisición integral de competencias que fortalezcan y proyecten una estela de luz que impacte en los nuevos estados del conocimiento, recordar que lo que hoy es novedad mañana será historia.

Referencias

- Berio, D. (2006). *Comunicación y comportamiento*. Recuperado el 20 de octubre de 2008, de EDUTEKA. <http://themecraft.net/www/eduteka.org>
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: GRAO.
- Cortes Montalvo, J. Carrillo Vargas L. (2010). *Elementos integradores de la competencia comunicativa en académicos universitarios*. II Congreso Internacional Latina de Comunicación Social. Diciembre. Universidad de la Laguna. Canarias, España
- García, C. B., Rueda, M., Luna, E., y Loredó, J. (2008). Modelo de evaluación de competencias docentes para la evaluación media y superior. Obtenido de Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa: http://www.rinace.net/riee/numeros/vol1-num3_e/art8.pdf
- Marín Uribe, R. (2006). *El modelo Educativo de la UACH: elementos para su construcción*. Chihuahua: Dirección de extensión y Difusión Cultural. UACH
- McClelland, D. (2008). *Testing for competence rather than intelligence*. En J. VIVANCOS, *Tratamiento de la información y competencia digital* (pág. 19). Madrid: Alianza Editorial.
- OCDE. (2003). *Análisis de Políticas educativas edición 2003*. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/27/21062763.pdf>
- Perrenoud, P. (2001). *La formación de los Docentes en el siglo XXI*. Revista tecnológica Educativa , 503-523.
- PROMEP. (2009). *Preguntas más frecuentes sobre Cuerpos Académicos*. Recuperado el 16 de 04 de 2009, de <http://promep.sep.gob.mx:preguntasca.html#CA>
- Roegiers, X. (2007). *Pedagogía de la integración. Competencias e integración de los conocimientos en la enseñanza*. San José de Costa Rica: AECEI.
- Sacristán, G. (2008). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: MORATA.
- UNESCO (1998). *Educación Superior siglo XXI*. Recuperado el 23 de enero de 2009, de www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Zabalza, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA.



Las interacciones de los docentes y alumnos de Secundaria

LILIA REY CHÁVEZ

Profesora investigadora
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

El presente artículo se deriva de un proyecto de investigación apoyado por el Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua. El estudio cualitativo basado en una experiencia etnográfica permitió rescatar algunas dinámicas relacionadas con el trabajo en el salón de clases en ocho escuelas secundarias de la entidad. De manera concreta, en este artículo se presentan los resultados que se refieren a las relaciones e interacciones que se establecen entre el docente y los estudiantes en las aulas de las escuelas visitadas.

Palabras clave: interacciones, prácticas educativas, relaciones de poder, autoridad, micropolítica.

Introducción

Con este trabajo se pretende hacer una revisión de la práctica educativa de los docentes de secundaria para caracterizar las relaciones que establecen con los estudiantes.

Una de las particularidades del trabajo que se lleva a cabo en el aula es que el profesor realiza varias actividades de manera simultánea, que se agrupan en torno a ciertas rutinas: pasar lista, revisar tareas, organización de equipos, revisión y desarrollo de proyectos, exposiciones en el pizarrón y ejercicios colectivos, dictado, lecturas comentadas, ejercicios en los libros y cuadernos, y algunas rutinas de evaluación. Esta última actividad implica a su vez una serie de estrategias tales como el registro de las participaciones de los alumnos, la revisión de cuadernos, ejercicios y materiales de trabajo, preparación para los exámenes, aplicación y revisión de los mismos, reportes de calificaciones, entre otras. Estas son el tipo de estrategias que enmarcan las relaciones de estudiantes y docentes, que desde el punto de vista político tipificamos como relaciones de poder, donde hay evidencias que confirman el papel dominante del docente sobre los alumnos, aunque también se puede apreciar que los estudiantes no se encuentran indefensos ante las actitudes autoritarias, y buscan causas para



enfrentar la autoridad encarnada, en este caso, en el profesor.

Estrategia metodológica

En lo que se refiere a la perspectiva metodológica, para este estudio, el equipo de investigación optó por un estudio etnográfico “que consiste en describir y narrar, desde la experiencia de haber estado allá, la cultura de una localidad, para poder inscribirlo en el registro consultable de la creaciones humanas” (Geertz, citado por Rockwell, 2009: 151).

Uno de los criterios del trabajo etnográfico, consiste en exponer, conservar y respetar los textos, y los discursos que subyacen de las relaciones particulares de los sujetos de la localidad donde se hizo el estudio (Rockwell, 2009). De esta manera, en el presente estudio se van encontrar, textos, citas abundantes y densas, que tienen el sentido de preservar la voz de los sujetos que colaboraron en el estudio.

Así, a la par de los registros de observaciones y entrevistas, se realizó la transcripción e interpretación de estos textos, con la finalidad construir categorías de análisis a partir del material empírico, en este sentido el análisis cualitativo requiere un procedimiento insustituible, el trabajo sobre los textos producidos en el campo: leer, releer y releer sobre los registros, interpretarlos desde distintos ángulos, anotar y anotar sobre anotaciones, relacionar, dudar y volver a relacionar, escribir textos descriptivos preliminares, romperlos y escribirlos de nuevo, todo ello hasta encontrar cómo encajan algunas piezas del rompecabezas (Rockwell, 2009).

La etapa del trabajo de campo se concretó de enero a diciembre de 2010; se eligieron

ocho escuelas secundarias –cuatro generales y cuatro técnicas– de las siguientes localidades: Chihuahua, Juárez, Parral, Cuauhtémoc y San Juanito.

Resultados

Como producto de las observaciones realizadas en las ocho escuelas secundarias, encontramos varios elementos en común en las prácticas de los profesores que colaboraron en esta investigación, independientemente de la materia que impartan. Una de las más destacadas es una preocupación constante por el orden y la disciplina en el salón de clases. Es importante señalar que no se trata de una tipificación o estandarización de los procesos sino de la descripción de algunas estrategias que comparten los docentes motivo de estudio,

El orden es un elemento muy importante para las instituciones visitadas, de él depende su prestigio y simbólicamente representa el éxito tanto para la escuela como para el docente, un docente que es capaz de mantener a los estudiantes disciplinados, trabajando en orden y en un ambiente silencioso, tiene un reconocimiento social importante. Henry (citado por Sandoval, 1975: 265) dice que “la primera lección de un niño tiene que aprender cuando llega a la escuela es que las lecciones no son lo que parecen. Luego tiene que olvidar esto y actuar como si lo fueran”. Al estudiante desde que ingresa se le dan a conocer el reglamento de la escuela y una serie de normas de comportamiento no necesariamente escritas que tiene que acatar, de lo contrario hay consecuencias, tiene que enfrentarse a las sanciones como reportes, citatorios a los padres de familia, suspensiones, o en casos extremos el retiro definitivo de



la institución. Estas normas son relativas, cada escuela tiene diferentes criterios y reglamentos, y en el salón de clases dependen del docente en turno, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

Bueno yo pienso que un salón con disciplina es un salón con éxito, por ejemplo yo soy una persona estricta, sin embargo en el desarrollo de la clase sí nos estamos riendo, o sea, a veces hago bromas para que se interesen en lo que estoy hablando, pero ellos saben que es con orden, a mí no me gusta que se estén levante y levante o saliéndose como me ha tocado ver en otras clases, que los alumnos están en la puerta, que se están aventando basura, que se estén gritando, o sea, ellos saben perfectamente que a mí todo eso me molesta y yo les digo que es por su bien, que todos debemos ser disciplinados, entonces en ese aspecto como la clase de matemáticas es estar hablando entre ellos mismos en equipo, tampoco puedo tener una disciplina al 100% pero por decirlo así, es un relajo bien organizado, sí se escuchan cosas y todo, pero es porque ellos tienen que discutir de los problemas que están resolviendo (Docente: 9:129; 2119:2134)

Los estudiantes (A) también fijan su posición frente a actitudes que ellos consideran injustificadas o arbitrarias:

AA: —Sí es bien fea, es que a mí me regaña por cualquier cosita por cualquier cosita así, por la más mínima... estoy escribiendo: “esa pluma no”... es... “salte”, a todo mundo ha sacado del salón así.

AA2: —Ya porque uno se ríe sola, un día yo me estaba riendo sola [...] es más ni estaba hablando me estaba riendo, porque... por nada, porque estaba viendo

para afuera se cayó una niña... “que se salga” me dijo... a bueno pues...

AO1: —En veces la maestra me cae muy mal la maestra, porque ofende mucho a los alumnos, les dice sus verdades.

AO2: —También ofende mucho a los obesos [...]

AA1: —A una niña [por obsesa] no la sentó en una silla sino la puso en una mesa.

AO3: —también no te gusta, porque [...] un día estaba pintando y me dijo: “No trabaja” y me aventó el borrador [todos se ríen]

AO1: —le dijo que iba hacer una carrera de 100 metros... aja. Y luego le dijo “perdón, ni a eso llega” le dijo así, las ofendía mucho, también cuando estaba “J” la ofendía mucho porque “es tan pobre que no puede comprar un *qutip*, para lavarse las orejas” [...] (Alumnos: 2:48; 803:814 - 2:50; 832:847).

Esta conversación entre el investigador (I), un prefecto (P), y un docente (M), que se dio de manera casual en los pasillos, ilustra sobre el alcance que puede tener la aplicación de las normas escolares:

I: —¿Y a cuántos despidieron de la escuela?

P3: —A cinco [...].

I: —¿Eso se hace de vez en cuando?

P3: —Cada cierto período. Se checa la frecuencia de reportes [...].

P3: —Se escogieron como cuarenta que andan mal, pero salen cinco. Ya mañana se les va a decir. No podemos echarlos a todos.

M23: —No, pues nos quedamos sin alumnos [...]

P3: —Se va a hablar con los padres de fa-



milia. Hay muchos que tienen bastantes reportes [...] Pero es que se debería ir corrigiendo bimestre por bimestre para que no se llegara a esto. Ya al final se les ha acumulado si no se atienden antes [...] Se necesita que el maestro ponga cuidado para hacer que el alumno ponga atención y no reportarlo nada más porque sí. A veces los maestros llegan enojados y son poco tolerantes. Por ejemplo, ese día agarra a alguno y lo reporta. Todos son rescatables, si los maestros se ocuparan más no habría esto [...] En la otra escuela donde trabajaba, no dábamos de baja a los alumnos. A todos los que tenían algún problema, se les decía, “va a venir el sábado de tal hora a tal hora, para hacer limpieza”, o si andaban mal, para hacer retroalimentación. Y si no viene a cumplir los damos de baja, pero sí iban. [...] Tenían trabajo especial para los alumnos que iban retrasados (Conversación: 26:552; 4754:4929).

Uno de los mecanismos de control más socorridos es la restricción del movimiento en los estudiantes. Hay al menos tres formas de restricción del movimiento en el salón de clases: la que se impone a los alumnos cuando se les impide levantarse de sus lugares de manera arbitraria, es decir como un acto puro de autoridad; la que se determina a través del tipo de actividades que van a desarrollar: leer en silencio, responder un cuestionario, en el caso de actividades que requieran de la colaboración entre estudiantes, la interacción puede reducirse solo a los integrantes de los equipos; y finalmente la que imponen las condiciones físicas de las aulas y el número de estudiantes, en espacios muy reducidos y sobrepoblados los alumnos prácticamente tienen que saltar unos encima de otros para poder moverse. En el registro que

se presenta a continuación se ilustran algunas de estas acciones:

El docente no ha llegado y el grupo está a cargo del prefecto (P).

P: —póngase hacer algo... un trabajo que tengan pendiente o los pongo a trabajar yo...

Grupo: —nooooo...

P: —la maestra no está muchachos... en silencio ¿eh? [Es un grupo de 29 alumnos]

Ao: —¿puedo salir al baño...

P: —No, no hay gafetes, no pueden salir sin gafete [P está en el estrado, una niña recarga la espalda en su mochila y apoya la cabeza en la pared mirando hacia la nada, algunos sacan sus cuadernos y los hojean]

Aa: —¿cuánto sacaste?...

Ao: —yo ocho...

Aa: —yo seis [risas de ambos]

Aa: —ay no le entiendo a esto [intercambia los cuadernos con su compañera “P” pasa a los lugares para supervisar el trabajo que cada quien está realizando].

Ao: —¿puedo ir con él para preguntarle algo? [Pide permiso a “P” para levantarse de su lugar, “P” asiente con la cabeza, el estudiante se dirige al otro extremo del salón, hace su consulta y regresa rápido]...

Ao: —Shhh...

P: —¡Eih! [todo el grupo guarda silencio]...

Aa: —¡Ay! Que silencio

[“P” se acerca para conversar conmigo, los alumnos comienzan a alzar la voz, “P” reacciona]

P: —van a hacer los números romanos del uno al 400...



Ao: —y eso qué tiene que ver...

Aa: —no estamos en primaria... [...]

P: —ya, en silencio... voltéate para allá, y usted... [le pide a un estudiante que salga del salón, mientras le dice... “aquí no vas andar con palabritas”]

Ao: —¿qué le dije?...

P: —allá afuera te lo voy a decir... [lo acompaña la puerta y regresa]... ¿quién sigue? [Silencio total] (Observación: 3:41; 337:379).

Como ejemplos podemos citar los gafetes que se usan en las escuelas como pasaporte para que los estudiantes puedan salir al baño de manera ordenada, en algunos casos es necesario solicitar al docente el gafete, en otros casos éstos se encuentran a disposición de los estudiantes y pueden usarlos libremente. Otro recurso para llamar la atención de los grupos que se observó en algunos docentes durante nuestra estancia consiste en levantar el brazo para solicitar la atención de los alumnos:

Comienza la clase, hay mucho ruido y “M” levanta la mano para pedir silencio mientras un joven golpea a otro para que le entregue su mochila, la maestra se mantiene en silencio con el brazo en alto. [...] No siempre la petición de silencio viene del docente, en algunos casos son los alumnos quiénes la solicitan y el procedimiento es exactamente el mismo].

M: —gracias [baja el brazo y todo el grupo la imita] aquí están sus pases de salida para que vayan a baño, acabo de terminar la clase de geografía y les pido que recojan los papelitos, señorita usted me va a ayudar... tome una nadita de pinol para limpiar las bancas que están rayadas [“A” pide permiso para que otro alumno

quien tiene que salir a atender algo pueda ausentarse]

Es decir, a la par de actitudes autoritarias encontramos también formas intermedias para disminuir la presión entre estudiantes y docentes. El salón de clases es un espacio político en el que se establecen relaciones de poder y asimetrías, por tanto hay un proceso continuo de enfrentamiento pero también de negociación. Hoyle, (citado por Ball, 1982:18), define la micropolítica como “las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses”, es decir, para desarrollar el trabajo se requiere de diálogo y consensos, los contendientes miden su fuerza y en función de ello establecen sus posiciones. En este sentido Ball, (1989), afirma que “la vida escolar se sitúa dentro del orden negociado [...], una construcción centrada en contrastes, arreglos, acuerdos y reglas [...] la negociación es el producto de los conflictos entre el personal por mediación de las diferencias de poder que existen en la estructura de la organización”. Por lo tanto hay una tensión política permanente que a veces resulta en la imposición o por el contrario en mecanismos que permiten relajar el ambiente.

Planteemos el escenario político en el salón de clases: por un lado tenemos al docente investido de una autoridad que podemos ubicar en tres niveles: la autoridad deóntica, es decir aquella que deviene de la norma; la autoridad epistémica, la que da el conocimiento; y finalmente la autoridad que tiene un adulto sobre el niño o adolescente, solo por el hecho de serlo.

Por otra parte tenemos al estudiante cuyos recursos están dados en función de: a) su





origen social, donde los extremos suelen ser, aunque por distintas razones, los más problemáticos; b) de la energía propia de la juventud; y c) por la fuerza del número, los grupos numerosos suelen ser un dolor de cabeza para cualquier profesor, un docente comenta al respecto: “a un grupo de 30 alumnos lo puedo educar, a un grupo de 40 lo cuido, con un grupo de más de 50 yo me cuido de ellos” (1:609; 3602:3603). Aunque la asimetría es muy evidente, con estos recursos el estudiante tiene posibilidades de retar al poder establecido. Ante la autoridad del docente –no en todos los casos podemos hablar de autoritarismo–, los estudiantes despliegan una serie de estrategias que les permiten eludir y en ocasiones neutralizar las acciones y el poder de los profesores:

El docente “M” levanta la mano y dice: “vamos a comenzar”, un alumno suena la butaca cada vez más fuerte y comenta que no ha hecho ninguna entrevista y finge que se la hace a su compañera. Ao: —para saber del pasado: ¿cómo se conocieron? [los estudiantes que están cerca rien, M le llama la atención. Los alumnos siguen riendo, una alumna lo hace a carcajadas] M: —ustedes llevaron a cabo una entrevista. Aa: —¿una encuesta es una entrevista? M: —estamos hablando mucho... Ao: —¡ah! ya recuerdo entrevisté a mis abuelos para saber cómo eran las cosas en su tiempo... [...] M: —cámbiese de lugar. Aa: —estamos en exámenes no puede encargarse de la tarea. [Todos rien] M: —lista de nombres o personajes a quienes ustedes quisieran entrevistar... Aa: —a la maestra de español [vuelven a reír]. M: —y con qué finalidad la harían y vamos a planear la entrevista, voy a nombrar los equipos, todo el que hable tiene que exponer. Mañana adquirimos

un rol, que no hemos tenido: relator o vocero, jefe de equipo, cronometrista, todos tendrán un rol diferente [...] 17:437; 207:241).

La carga impositiva de la autoridad docente es reconocida por los alumnos pero, como vimos en el ejemplo anterior, éstos no asumen esta condición de manera contemplativa, es decir, no están totalmente inermes ante los profesores, y por tanto, invariablemente despliegan mecanismos defensivos que les permiten contrarrestar este poder e implantar cierto nivel de dominio, el que desde luego los docentes tratan a su vez de neutralizar a través de diversas estrategias.

Por otra parte, los estudiantes aprecian a los docentes que se acercan a ellos y atienden el lado humano del proceso educativo.

A1: —Bueno para mí una buena maestra son los que te explican bien las cosas y los que te ayudan... Sí, por ejemplo para mí una buena maestra es la que se toma el tiempo, que tenga paciencia, como ya me cansé de juzgar a los maestros verdad, bueno pues sí en parte sí tienen razón verdad, la maestra de historia [...] se desespera un resto y que ayyyyyyyyyy porque no aprendes y te avienta lo primero que ven y como la de mate se toma su tiempo “hay niña aprende”... no que aprende porque aprende, o sea se toman su tiempo y... [...]

A3: —Además de que sepa enseñar que te deje el conocimiento grabado de alguna forma que lo que ella te dijo tú te acuerdes y aparte que aprenda de sus experiencias porque una buena maestra como se dice, siempre va aprendiendo de lo que va pasando en la escuela, eso es para mí una buena maestra alguien que

te deja... AA: —Este para mí es una persona que nos trata así, como ayudarnos para salir adelante así (Alumnos: 2:59; 936:964).

Curiosamente los estudiantes también saben reconocer el trabajo de los docentes autoritarios cuando está respaldado por una sólida preparación, o lo que hemos llamado una autoridad epistémica, los estudiantes valoran o reconocen a los profesores que dominan su materia y les aportan en sus clases. En estos casos lo que hace la diferencia no es si son estrictos o no, sino lo que saben.

A1: —La maestra de física es la maestra “C”, pero es... este...bien estricta en veces, no deja de hacer cosas, pero es más dinámica su clase y la otra maestra de [la otra materia] casi no hace nada y le preguntamos algo y no nos sabe responder bien [...]

A4: —O sea, por ejemplo la maestra de física, esa maestra sí nos regaña pero normal, es que ella hace lo que es lo normal, o sea si nos deja hacer todo...

A6): —Lo que es el reglamento con ella, no hay problema... y sabe mucho, nos dicta sin libro... así nomás... es muy estricta pero... (Alumnos: 4:19; 634:722).

Estos datos expresan las reflexiones reveladores de los estudiantes, reconocen al docente, aun con posturas autoritarias, con los reglamentos establecidos en el aula, pero los respetan porque de ellos aprenden; asimismo desdeñan las posturas de profesores que no les ofrecen conocimiento, por lo tanto sus reglas también las minimizan. Estos resultados señalan que aún con la complejidad del quehacer educativo de los docentes de secundaria, es reconocida su labor.

Conclusiones

Se distinguen las reglas impuestas a través de la institución, las que se establecen en el aula y aquéllas implícitas, pero que tienen igual o mayor peso en la dinámica de las aulas. Estas se configuran por los sujetos principales en el aula: docentes y estudiantes.

Se encontraron algunos casos con posturas autoritarias por parte de los docentes, y una evidente asimetría en cuanto al poder que tiene el profesor sobre los alumnos; se observó que éstos no están completamente indefensos frente a las prácticas represivas, de una manera u otra encuentran formas de retar al poder formalmente establecido. En casos concretos se evidencian actitudes intermedias para tener un equilibrio y minimizar la presión entre docentes y estudiantes.

Así también, la información manifiesta cómo los estudiantes reconocen a la o el profesor autoritario, cuando se respaldan con los saberes, es decir, el aprendizaje obtenido, pero más aún cuando se le suma la sensibilidad para escuchar a los alumnos.

Bibliografía

- Ball, Stephen J. (1989). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*, Editorial Paidós, Barcelona; México, pp. 18
- Foucault, Michel (2001). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*, Editorial Siglo XXI, México, pp. 201.
- SEP (2006). *Plan de estudios*. Secretaría de Educación Pública, Segunda Edición, México, p. 15 y 47.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. Historia y cultura en los procesos educativos.
- Sandoval, F. E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. Ediciones Centro de Estudios sobre la Universidad: Plaza y Valdés. México, pp. 265.



Identificación temprana de niños y niñas sobresalientes en preescolar

PEDRO COVARRUBIAS PIZARRO

Profesor investigador
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Chihuahua

Resumen

La identificación temprana de niñas y niños sobresalientes en preescolar, tuvo como marco de acción *El Proyecto 2009: Atención a niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes*, durante el ciclo escolar 2008–2009, y fue el resultado de una política Nacional, que pretendía impulsar el desarrollo de esta población, por medio de estrategias pertinentes de identificación e intervención. Dentro de un marco de Integración Educativa, la Subsecretaría de Educación Pública, a través del Programa de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa, emitió lineamientos y programas específicos para dar respuesta a las necesidades educativas especiales asociadas a las aptitudes sobresalientes.

En enero de 2009, se inició en el Estado de Chihuahua la planeación de estrategias que permitieran impulsar los grandes retos de la

atención a los sobresalientes, y sobre todo, iniciar con la detección temprana en preescolar, nivel educativo en donde no se contaba con antecedentes de intervención para este sector de la población. Bajo este escenario se elaboró el proyecto *Identificación Temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar*, en colaboración con el Centro Huerta del Rey¹, de Valladolid España, coordinado por la Dra. Yolanda Benito y la Secretaría de Educación y Cultura, a través del Programa Estatal de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa.

Introducción

Históricamente, México inicia con la atención de las y los alumnos sobresalientes, en la década de los 80, sin embargo, no es hasta el año 2007, cuando se emite una Propuesta Nacional para todas las escuelas de educación básica (en el nivel de primaria), que cuentan



con la asesoría de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER). Dentro de este margen de acción, se plantearon metas para la ampliación de la cobertura y sobre todo, para iniciar los trabajos en los niveles de preescolar y secundaria.

Durante el ciclo escolar 2006 – 2007, la Subsecretaría de Educación Básica, presentó los siguientes datos nacionales relacionados con la atención de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes:

- ▮ Existen 20,785 escuelas de educación básica con apoyo de USAER.
- ▮ Se atienden 166,612 alumnos y alumnas en educación especial.
- ▮ Del total de escuelas, solo 220 reportaban atención a niños y niñas sobresalientes.
- ▮ Del total de alumnas y alumnos atendidos por medio de USAER, solo 1921 eran con aptitudes sobresalientes. (Fuente: Programa Estatal para el Fortalecimiento de la Integración Educativa de la Educación Especial y de la Integración educativa).

Esta situación puso en vulnerabilidad al grupo de estudiantes de Educación Básica que presentan alguna aptitud sobresaliente, ya que solo se estaban atendiendo a menos del 1% de esta población. Bajo este escenario, el Programa Sectorial de Educación 2008 – 2012 retoma como uno de sus objetivos centrales el impulso a la atención de las y los niños con aptitudes sobresalientes, como una estrategia fundamental para elevar los indicadores educativos y en apego a la atención a la diversidad.

Este marco normativo nacional y las políticas educativas estatales, permitieron plantear

el Proyecto *Identificación Temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar*, en colaboración con Centro Huerta del Rey.

El trabajo propuesto para iniciar con las actividades de identificación temprana en preescolar, representó la colaboración de diferentes autoridades estatales pertenecientes a los dos subsistemas del Estado de Chihuahua, encabezados por la Lic. María Guadalupe Chacón Monárrez, Secretaria de Educación y Cultura en ese momento y la Maestra Irma Otilia Ayala Domínguez quien fungía como Coordinadora del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Se contó con el aval de todos los funcionarios intermedios relacionados con el nivel educativo, tanto de Educación Básica como de Educación Especial de ambos subsistemas.

El propósito de la *Identificación Temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar*, tuvo sustento en las políticas estatales y nacionales. Dentro del Programa Estatal de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa 2005 – 2010, se delimitaban siete líneas de acción:

- Línea 1. Lineamientos generales de atención y promoción educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
- Línea 2. Propuesta de atención educativa para alumnos con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos.
- Línea 3. Actualización y capacitación del personal docente de educación regular y especial, en los temas de Aptitudes Sobresalientes (AS) y/o Talentos Específicos (TE).
- Línea 4. Información y sensibilización a la



comunidad acerca de temas relacionados con las AS y/o TE.

- Línea 5. Dotación de recursos y materiales específicos para promover el desarrollo de actividades relacionados con la ciencia, el deporte y las artes en las escuelas de educación básica.
- Línea 6. Participación activa de las familias en el desarrollo de las potencialidades de sus hijos.
- Línea 7. Vinculación intra e interinstitucional entre los distintos sectores y organizaciones de la sociedad civil para apoyar el proceso de atención de los alumnos con AS y/o TE.

Uno de los principales retos en la atención a niños y niñas con aptitudes sobresalientes y/o talentos específicos en el Estado de Chihuahua era ampliar la cobertura y fortalecer el proceso de atención en preescolar. De la línea 2, se derivaron varias estrategias que dieron forma y vida al proyecto de investigación con el Centro Huerta del Rey.

Fundamentos teóricos

Como parte de los elementos teóricos que sustentaron el trabajo, se retomaron algunos de los principios propuestos por la Dra. Yolanda Benito (2009).

Se considera a los alumnos superdotados, considerando el criterio psicométrico de CI igual o superior a 130.

El término superdotación parece adecuado para identificar a las altas habilidades naturales, parcialmente innatas, y que se desarrollan de forma natural mediante procesos madurativos, así como por el uso diario y/o la práctica formal (Gagné, citado por Benito, 2009).

El criterio para determinar la existencia de una sobredotación intelectual es la obtención de una puntuación en rendimiento de la inteligencia conceptual de dos o más desviaciones típicas por encima de la media.

Los tres criterios que parecen ser indicativos de la sobredotación intelectual:

1. La sobredotación intelectual se caracteriza por un funcionamiento intelectual significativo superior a la media.
2. La capacidad intelectual se define como CI, que va asociado a una mayor madurez en los procesos de información, alta motivación para el aprendizaje, creatividad, precocidad y talento.
3. La superdotación intelectual debe manifestarse durante la etapa de desarrollo, desde la concepción hasta los 18 años.

Se piensa que en el niño con sobredotación intelectual, con un CI superior a 130, tiene que observarse un desarrollo y un aprendizaje distinto al del niño normal, siendo más precoz que éste en el desarrollo motor, social, de lenguaje y del aprendizaje.

Las variables que se consideran como posibles indicativos de alta capacidad son:

- Desarrollo motor
- Desarrollo de lenguaje
- Desarrollo cognitivo
- Autoayuda
- Socialización

En México, el concepto de superdotación se traduce como aptitudes sobresalientes, y la definición que estipula la política nacional es: “Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar



significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los campos del quehacer humano como son el científico-tecnológico, el humanístico-social, el artístico y el de acción-motriz. Sus características los llevan a mostrar una serie de necesidades específicas que requieren ser atendidas mediante un contexto que sea facilitador del desarrollo de sus habilidades, conocimientos e intereses” (SEP, 2006: 59).

Estrategia metodológica

La metodología propuesta para llevar a cabo el Proyecto de *Identificación Temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar*, se apegó a los criterios estipulados por Centro Huerta del Rey, en donde se marcaron las siguientes acciones:

- Selección de por lo menos 600 alumnos en edad preescolar, para ser valorados por medio de la Tabla de Observación y Desarrollo.
- Aplicación de la Tabla de Observación y Desarrollo a las madres y padres de familia de los alumnos preescolares.
- Valoración del Coeficiente Intelectual por medio de pruebas estandarizadas a las y los alumnos que pasaran el *screening*, para corroborar la presencia de un CI de 130 puntos o más.

En el estado de Chihuahua se programó la selección de los preescolares por medio de los servicios de educación especial que brindaban atención en los Jardines de Niños, de ambos subsistemas:

Por parte del subsistema estatal se inició el trabajo por medio de seis Unidades de Apoyo a

la Educación Regular (USAER) y la selección de seis preescolares.

Por parte del subsistema federal se inició el trabajo por medio de trece Unidades de Apoyo a Preescolares con Necesidades Educativas Especiales (UAPNEE) y la selección de dieciocho Preescolares

Todos los Jardines de Niños seleccionados, pertenecían al Municipio de Chihuahua, capital del estado.

Como parte de las estrategias metodológicas para llevar a cabo el proyecto, se propusieron tres fases de trabajo:

A. Fase de Sensibilización. Esta fase tuvo como propósito general, bajar la información pertinente a los diferentes actores involucrados en el proceso; se consideraron desde las jefaturas académicas y administrativas, hasta el personal de los preescolares donde se implementaría el trabajo. Su ejecución fue del 10 al 27 de febrero del 2009.

- Reunión con Autoridades de Educación Básica y Elemental en ambos subsistemas
- Reunión con Autoridades de Educación Especial y Educación Preescolar de ambos subsistemas
- Reunión con directoras, inspectoras, supervisoras y jefas de sector de JN seleccionados / directoras de USAER-UAPNEE / Inspectoras-supervisoras de EE
- Reunión con educadoras de los Jardines de Niños seleccionados / Directoras JN y USAER / UAPNEE de ambos subsistemas

B. Fase de Capacitación. La segunda fase del proyecto consistió en la capacitación para



el personal de educación preescolar y los servicios de educación especial participantes en el proyecto. En esta fase se contó con la presencia de la Dra. Yolanda Benito del 9 al 13 de marzo del 2009.

Los temas que se abordaron en la semana de capacitación fueron:

1. Diferenciación del concepto sobredotado, genio, prodigio, talento.
2. Conceptualización de la sobredotación intelectual.
3. Método de cribaje o *screening* / tabla de Observación y Desarrollo.
4. Trastornos asociados con la sobredotación.
5. Diagnóstico diferencial de los alumnos con sobredotación intelectual.

Participantes en la capacitación del subsistema estatal

Cuadro 1

Servicio de educación especial	Director/a	Psicólogo/a	Maestra de apoyo	OTROS
USAER 7614	1	1	1	
USAER 7064	1	1	1	
USAER 7616	1	1	1	
USAER 7503	1	1	1	
USAER 7601	1	1	1	
USAER 7500	1	1	1	
UTEE/ATP				4
Coordinadora UTEE				1
Inspectoras				2
Coordinador AS Preescolar				1
TOTAL	6	6	6	8
				26

Participantes en la capacitación del subsistema federal

Cuadro 2

Servicio de educación especial	Director/a	Psicólogo/a	Maestra de apoyo	OTROS
UAPNEE 1	1	1	1	
UAPNEE 2	1	1	1	
UAPNEE 3	1	1	1	
UAPNEE 4	1	1	1	
UAPNEE 5	1	1	1	
UAPNEE 6	1	1	1	
UAPNEE 7	1	1	1	
UAPNEE 8	1	1	1	
UAPNEE 9	1	1	1	
UAPNEE 10	1	1	1	
UAPNEE 20	1	1	1	
UAPNEE 21	1	1	1	
UAPNEE 24	1	1	1	
Supervisoras				4
Asesores Técnicos				4
Coordinadora AS Preescolar				1
TOTAL	13	13	13	9
				48



Invitados: Personal del Centro de Recursos e Información para el Fortalecimiento de la Integración Educativa Especial de Cd. Juárez, Chihuahua (6 asistentes), asesores del Equipo de Apoyo a la Docencia (2 asistentes) y la Coordinadora y asesores del Programa Estatal para el Fortalecimiento de la Integración Educativa de la Educación Especial (2 asistentes).

En total asistieron a la capacitación 84 personas (ver cuadros 1 y 2).

Fase Operativa. La tercera y última fase tuvo como propósito general, llevar a cabo el trabajo propuesto para la identificación temprana de las y los alumnos sobresalientes en preescolar.

Cuadro 3			
APLICACIÓN DE LA TABLA DE OBSERVACIÓN Y DESARROLLO			
Informar a padres y madres de familia	Aplicación en grupos de 1º y 2º grado de preescolar	Aplicación por medio de las maestras de apoyo y psicólogas	Fecha: 17 / 23 de marzo 2009
SCREENING			
Revisión de las Tablas de Observación y Desarrollo	Preselección de las y los alumnos por medio del método de cribaje Preselección de las y los alumnos por medio de la nominación por criterio		Fecha: 24 / 31 de marzo 2009
APLICACIÓN DE EVALUACIONES			
Aplicación de instrumentos estandarizados para la valoración del Coeficiente Intelectual	Integración de los resultados		Fecha: del 1º al 19 de junio
CONCENTRADO DE LA INFORMACIÓN		ENVÍO DE RESULTADOS A ESPAÑA	
Fecha: 22 / 26 de Junio 2009		Fecha: 29 de junio / 2 julio 2009	

Sistematización de los datos

En el presente apartado se integran los resultados obtenidos durante en el Proyecto Identificación temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar. En un primer mo-

mento se incluyen los cuadros que concentran la información general por subsistema. Posteriormente se presentan las gráficas correspondientes a los resultados y la interpretación de las mismas.



Cuadro 4. Resultados generales de la entidad

Datos generales			Sexo		Preseleccionados			Instrumentos aplicados		Resultados obtenidos en CI					
Preescolar	Servicio de E. Especial	Niños y niñas valorados	H	M	Por cribaje	Nominación por criterio	Total	WPPSI aplicados	TERMAN aplicados	Rango 90 - 109	Rango 110 - 119	Rango 120 - 129	CI 130 o más	Sin resultados	
Godofredo de Koster 1356	7614	61	33	28	8	0	8	6	2	3	3	2	0	0	Estatal
Octavio Paz 1401	7064	81	44	37	3	1	4	3	0	2	0	1	0	1	
Carlos Montemayor 1350	7616	50	30	20	8	8	16	16	0	13	2	1	0	0	
24 de Febrero 1389	7503	46	20	26	0	6	6	6	0	0	1	2	3	0	
Quijote de la Mancha 8106	7601	37	19	18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Ana Mará Gallaga 1003	7500	58	34	24	17	1	18	15	0	8	1	5	1	3	Federal
María Elena Cháñez 08DJN0018-Y	UAPNEE 1	110	56	54	3	0	3	2	0	1	0	1	0	1	
Juan Alanís 08DJN0013C	UAPNEE 2	28	17	11	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	
Margarita Hermsillo de Campos 08DJN0055-B	UAPNEE 3	45	23	22	3	1	4	4	0	1	2	0	0	1	
Luz María Serradel 08DJN0117-Y	UAPNEE 4	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	
Ramona Cortés Rodríguez 08DJN0879-D		78	37	41	2	2	4	4	0	0	1	3	0	0	
Teporaca 08DJN2001-L	UAPNEE 5	1	1	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	
María Edmee Álvarez 08DJN2115-N		62	39	23	1	1	2	2	0	0	2	0	0	0	
Rayenari 08DJN0733-J	UAPNEE 6	36	13	23	4	0	4	4	0	0	2	1	0	1	
Margarita Hermsillo de Campos 08DJN0478-I	UAPNEE 7	44	27	17	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	
Carmen Calderón Córdova 08DJN0062-K	UAPNEE 8	42	18	24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Casa Cuna DIF 08DJN2147-F	UAPNEE 9	19	8	11	4	0	4	4	0	3	0	0	0	1	
Juan Amos Comenio 08DJN0210-D		2	2	0	1	0	1	1	0	0	0	1	0	0	
Gabriela Mistral 08DJN3655-F		1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	
María Boschetti Alberti 08DJN2000-M	UAPNEE 10	43	24	19	0	1	1	1	0	0	0	0	1	0	
Teresa de Calcuta 08DJN2004-I	UAPNEE 20	23	11	12	1	1	2	2	0	0	2	0	0	0	
Elisa Griensen 08DJN2113-P	UNIDAD 21	48	26	22	2	0	2	2	0	1	0	0	1	0	
Niños Héroes de Chapultepec 08DJN0048-S	UNIDAD 24	23	9	14	4	3	7	7	0	4	2	0	1	0	
Colegio Particular	UAPNEE Coord.	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	
TOTALES		940	492	448	65	27	92	85	2	36	19	19	10	8	92



Cuadro 5. Base de datos del subsistema estatal

Datos Generales			Sexo		Grado	Fecha de nacimiento			Edad	Resultados Screening			OBSERV.			
Serv.	No	Folio	M	H		dd	mm	aa		NO	SI	Nom		CI		
7 6 1 4	1	0007	1		1o	20	Nov	2005	3.07		X		109	TERMAN		
	2	0008	1		1o	06	Feb	2005	4.04		X		119			
	3	0009		1	1o	24	Oct	2005	3.08		X		120	TERMAN		
	4	0023		1	2o	09	Ago	2004	4.10		X		127			
	5	0046	1		2o	17	Feb	2004	5.04		X		92			
	6	0047	1		2o	14	Ene	2004	5.05		X		119			
	7	0049	1		2o	20	Feb	2004	5.04		X		99			
	8	0059		1	3o	23	Jun	2003	6.00		X		116			
7 0 6 4	9	0076	1		2o	14	Abr	2004	5.02		X		101			
	10	0079	1		3o	22	May	2003	6.01	X		X	125			
	11	0090	1		2o	25	Dic	2004	4.06		X		104			
	12	0133		1	1o	8	Ene	2005	4.05		X			No accedió		
7 6 1 6	13	0168	1		2o	28	Nov	2004	4.07		X		92			
	14	0170	1		1o	03	Abr	2005	4.02	X		X	109			
	15	0175	1		1o	04	Ago	2005	3.10		X		108			
	16	0178		1	1o	19	Dic	2005	3.06		X		107			
	17	0179	1		1o	30	Abr	2005	4.02		X		85			
	18	0187		1	2o	07	Mar	2004	5.03		X		105			
	19	0190		1	2o	13	Oct	2004	4.08		X		106			
	20	0192		1	1o	21	Jun	2005	4.00		X		123			
	21	0193	1		2o	01	Ago	2004	4.10	X		X	105			
	22	0198		1	1o	26	Abr	2005	4.02	X		X	99			
	23	0201		1	2o	29	Oct	2004	4.08	X		X	109			
	24	0203		1	3o	22	Dic	2003	5.06	X		X	114			
	25	0204		1	1o	30	Nov	2005	3.07	X		X	98			
	26	0210		1	3o	01	Feb	2003	6.04		X		91			
	27	0211		1	3o	18	Ago	2003	5.10	X		X	116			
	28	0213	1		2o	09	Sep	2004	4.09	X		X	99			
7 5 0 3	29	0227		1	2o	17	Dic	2004	4.06	X		X	129			
	30	0230	1		2o	13	Ago	2004	4.10	X		X	120			
	31	0245		1	2o	4	Jun	2004	5	X		X	144			
	32	0251	1		2o	16	Jul	2004	4.11	X		X	133			
	33	0261	1		2o	13	Ago	2004	4.10	X		X	113			
	34	0270		1	3o	6	Abr	2003	6.02	X		X	143			
7 5 0 0	35	0329		1	2o	6	Oct	2004	4.08		X		124			
	36	0330		1	1o	1	Sep	2005	3.09		X		93			
	37	0331		1	1o	1	Sep	2005	3.09		X		x	No aceptó		
	38	0336		1	2o	17	Oct	2003	5.08		X		99			
	39	0337		1	1o	23	Ago	2005	3.10		X		x	No aceptó		
	40	0343	1		2o	11	Ene	2004	5.04		X		109			
	41	0344	1		2o	19	Nov	2004	4.07		X		122			
	42	0345		1	2o	8	Abr	2004	5.02	X		X	117			
	43	0355	1		2o	13	Abr	2004	5.02		X		129			
	44	0356	1		1o	14	Jul	2005	3.11		X		131			
	45	0357		1	2o	2	Dic	2004	4.06		X		122			
	46	0361		1	1o	11	Nov	2005	3.07		X		109			
	47	0362	1		2o	17	Jul	2005	3.11		X		x	Se enfermó		
	48	0368		1	2o	25	Ago	2005	3.10		X		87			
	49	0371	1		1o	9	Abr	2005	4.02		X		102			
	50	0377		1	2o	21	Ene	2005	4.05		X		99			
	51	0381	1		2o	9	May	2005	4.02		X		128			
	52	0386	1		2o	16	Feb	2004	5.04		X		109			
			25	27									36	16		
			52										52			



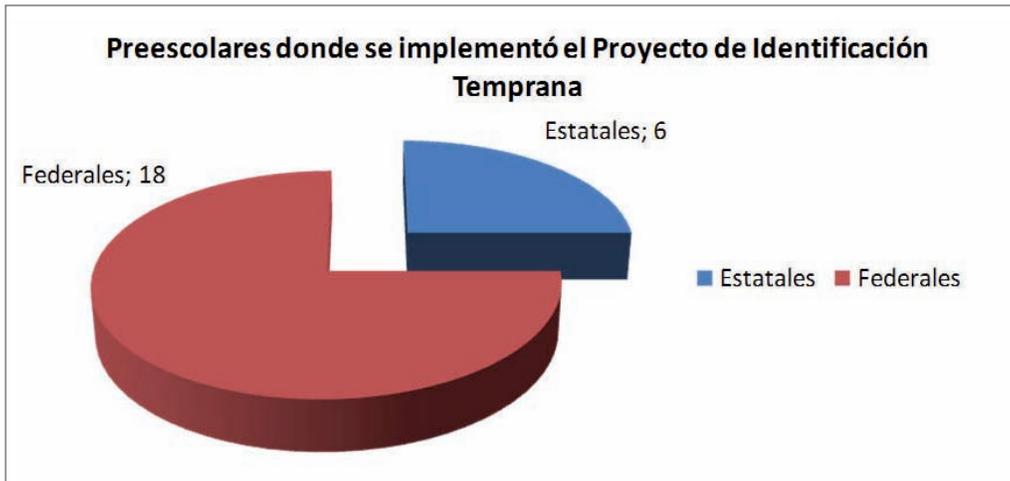
Cuadro 6. Base de datos del subsistema federal

Datos Generales			Sexo		Grado	Fecha de nacimiento			Edad	Resultados Screening				OBSERV.		
Serv.	No	Folio	M	H		dd	mm	aa		NO	SI	Nom	CI			
UAPNEE 1	1	0405		1	1º	26	Jul	2005	3.8		X		*	BAJA		
	2	0423		1	2º	10	Ago	2004	4.09/15		X		107			
	3	0530		1	1º	10	Feb	2005	4.03/10		X		129			
UAPNEE 2	4	0545		1	2º	1	Ago	2004	4.09/12		x		141			
UAPNEE 3	5	0591		1	2º	23	Jun	2004	4.11	X		X	113			
	6	0593		1	1º	9	Dic	2005	4.04/08		X		*	INCUANTIFICABLE		
	7	0596	1		3º	11	Ene	2003	6.04/28		X		100			
	8	0607		1	3º	28	Abr	2003	6.01/11		X		118			
UAPNEE 4	9	0679		1	1º	14	Ago	2005	3.09/11		X		140			
	10	0696	1		2º	27	Ene	2004	5.03/13		X		127			
	11	0703	1		2º	15	Abr	2004	5.00/27	X		X	126			
	12	0704		1	1º	27	Mar	2005	4.02/07		X		111			
	13	0706		1	2º	5	Ago	2004	4.08/19	X		X	121			
UAPNEE 5	14	0736		1	3º	19	Ago	2003	5.09/08		X		127			
	15	0746		1	2º	15	Ene	2004	5.04/11	X		X	113			
	16	0750	1		2º	6	Jun	2005	4.11/19		X		112			
UAPNEE 6	17	0838		1	2º	6	Abr	2004	5.01/12		X		124			
	18	0849	1		2º	21	Ago	2004	5.08/03		X		119			
	19	0857	1		1º	6	Ene	2006	3.05/13		X		*	INCUANTIFICABLE		
	20	0861	1		1º	11	Ene	2005	4.04/03		X		117			
UAPNEE 7	21	0902		1	2º	25	Jun	2004	4.11		X		111			
UAPNEE 9	22	0986		1	3º	27	Oct	2003	5.07/15		X		98			
	23	0996	1		1º	8	Ago	2005	3.09/12		X		*	INCUANTIFICABLE		
	24	1001		1	1º	30	Jun	2005	3.09/12		X		108			
	25	1004		1	2º	15	Ago	2004	4.08/27		X		98			
	26	1006		1	2º	22	May	2004	4.11/21		X		126			
	27	1007		1	3º	14	Ago	2003	5.08/13	X		X	131			
	UAPNEE 10	28	1047	1		3º	5	May	2003	6.00/08	X		X	133		
UAPNEE 20	29	1084	1		2º	22	Dic	2004	4.05/03	X		X	114			
	30	1090		1	2º	7	Nov	2004	4.05/20		X		116			
UAPNEE 21	31	1117	1		2º	28	Oct	2004	4.06/28		X		130			
	32	1136	1		2º	27	Feb	2004	5.03/07		X		97			
UAPNEE 24	33	1167		1	2º	17	Mar	2004	5.02/01		X		106			
	34	1177	1		2º	11	Abr	2004	5.01/16		X		99			
	35	1181	1		2º	17	Jun	2004	4.11/09		X		119			
	36	1182		1	2º	14	Jul	2004	4.10/11		X		94			
	37	1200	1		1º	17	Ene	2005	4.04/10	X		X	144			
	38	1205	1		2º	5	Ago	2004	4.09/13	X		X	93			
	39	1206	1		2º	30	Mar	2004	5.01/27	X		X	114			
UAPNEE	40	1207	1		2º	25	Mar	2004	5.0	X		X	124			
			18	22									29	11		
				40										40		

Nota: El número de folio permitió la identificación de la Tabla correspondiente al alumno valorado

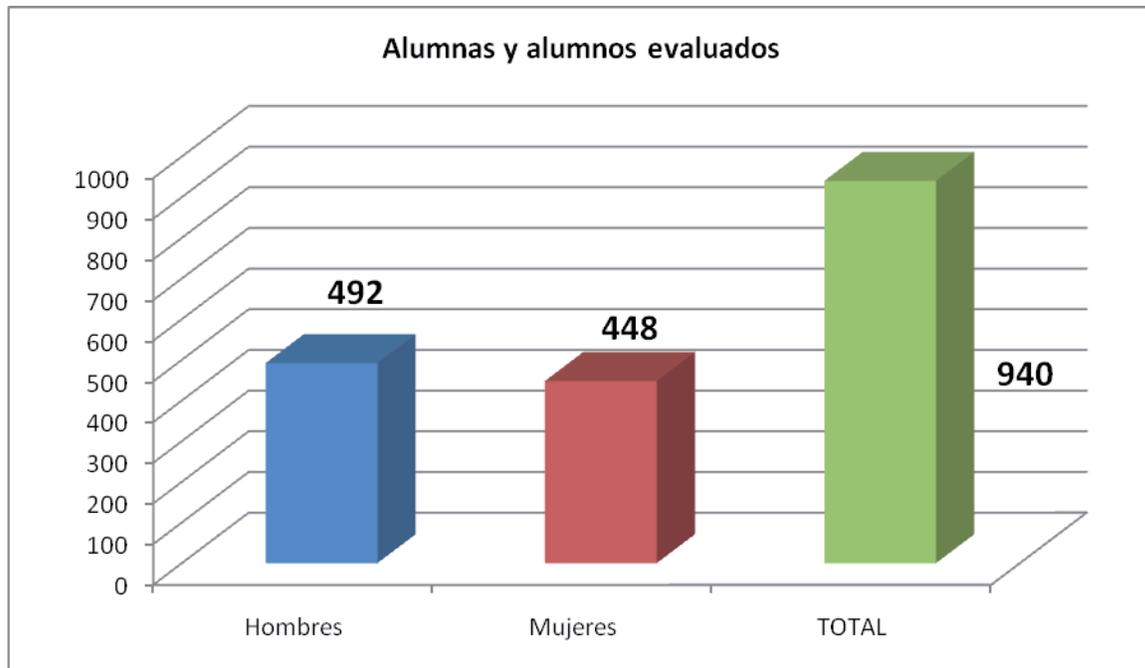


GRÁFICA 1. Escuela de preescolar en donde se implementó el Proyecto de Identificación Temprana



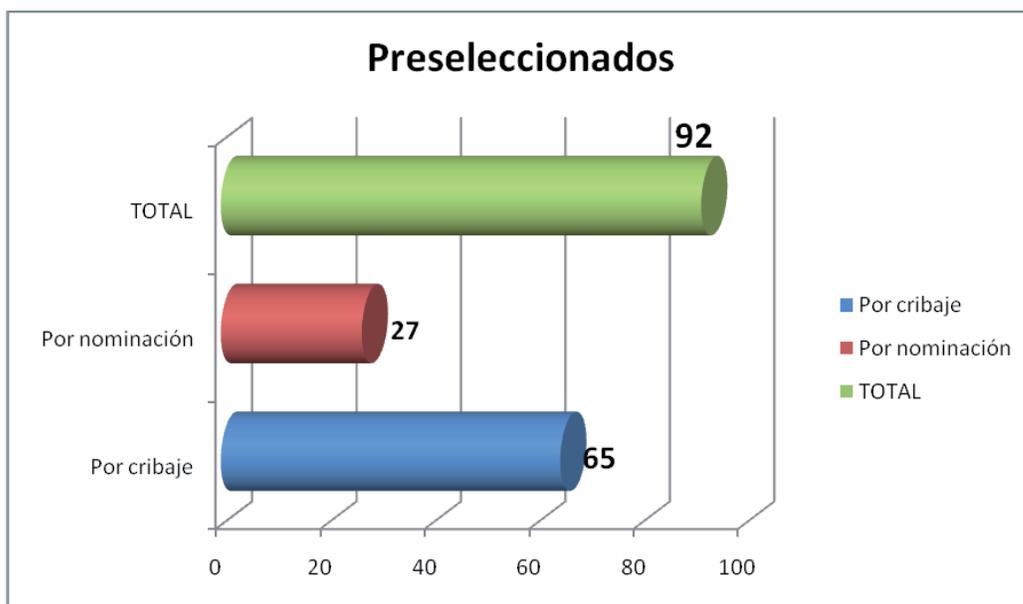
De un universo de 24 Preescolares, el 75% pertenecen al subsistema federal y el 25% al subsistema estatal

GRÁFICA 2. Alumnas y alumnos evaluados por medio de la Tabla de Observación y Desarrollo

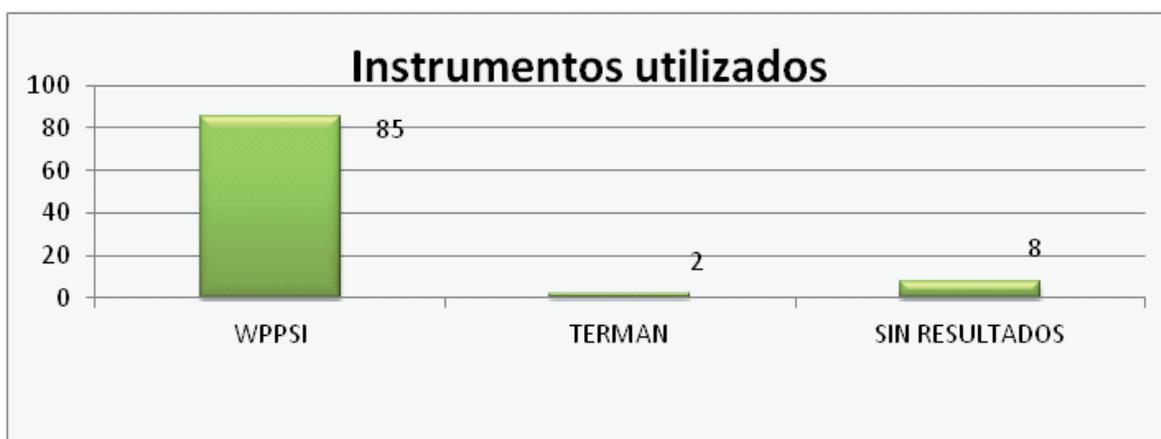


De un universo de 940 alumnas y alumnos que fueron valorados con la Tabla de Observación y Desarrollo, el 52% fueron hombres y el 48% fueron mujeres.



GRÁFICA 3. Alumnas y alumnos preseleccionados

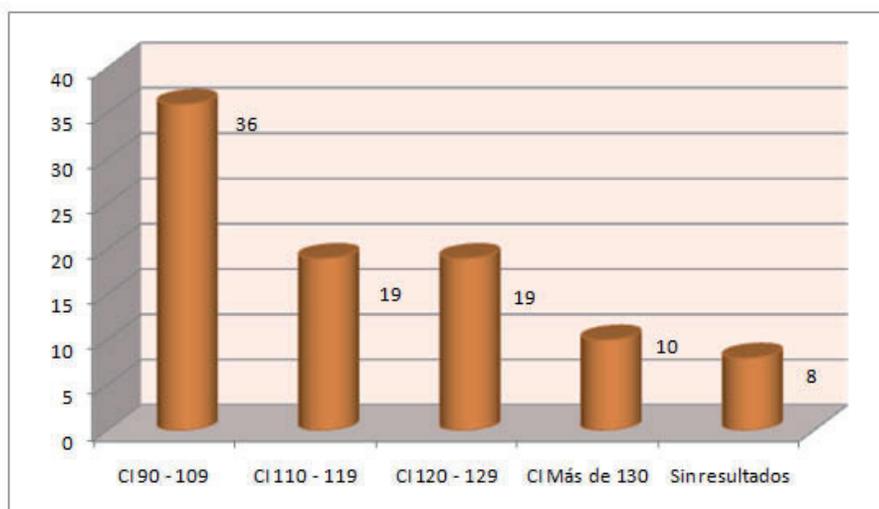
De los 940 alumnos que fueron valorados, únicamente el 9.78% fue preidentificado. De ésta población de 92 niños, un 70 % son alumnos que pasaron la prueba de Observación y Desarrollo, el 30% restante son alumnos que fueron nominados por criterio de las educadoras.

GRÁFICA 4. Instrumentos aplicados para corroborar el Coeficiente Intelectual de las y los niños preseleccionados

El 92% de los alumnos preidentificados fue valorado con la Escala de Inteligencia para el nivel de preescolar. Un 2% fue valorado por medio del Terman Merrill ya que por edad, no accedían al WPPSI. Existe un porcentaje de alumnos correspondiente al 8.6% que por diferentes razones no fue valorado (por baja, un alumno con Trastorno Generalizado del Desarrollo que no accedió, dos alumnos que no aceptaron ser evaluados y dos alumnos que no accedieron por edad. etc.)



GRÁFICA 5. Resultados obtenidos en la valoración del Coeficiente intelectual



De un universo de 92 alumnos que fueron preseleccionados y valorados, el 39.1 % se ubica con un CI entre 90–109, el 20.6 % se ubica en el rango de 110–119, un 20.6 % obtiene un coeficiente intelectual de 120–129 y un 8.6% no arroja resultados.

* El criterio de superdotación con un CI equivalente a 130 o más, corresponde al 1.06 % en comparación con la muestra total obtenida de 940 alumnos.

*El criterio de superdotación con un CI equivalente a 130 o más, corresponde al 10.8 % en comparación con la muestra de 92 alumnos evaluados.

Conclusiones

Una vez que se concluyó el proceso de preselección y valoración de las y los alumnos con aptitudes sobresalientes en preescolar, se pudieron emitir las siguientes conclusiones.

De acuerdo con los resultados obtenidos, únicamente el 1.06% de la población de las y los alumnos tienen una superdotación intelectual, un porcentaje alejado de los resultados esperados del 2.2% propuesto por la bibliografía especializada en prevalencia de superdotación.

Los resultados de la Tabla de Observación y Desarrollo, permitió la identificación de alumnas y alumnos con un alto rendimiento, esto

se comprobó al obtener un 52.17% de niños y niñas que obtuvieron un CI superior a 110 puntos.

Como parte de las políticas nacionales y estatales, en la entidad se brindará atención educativa a todos aquellos alumnos y alumnas que hayan obtenido un CI igual o superior a 116 (39 casos) lo cual permitirá ampliar la cobertura en el nivel de preescolar. Esta población representa el 42.3% del total de alumnos que fueron preidentificados y el 4.1% del total de alumnos valorados con la Tabla de Observación y Desarrollo.



En tres de los preescolares participantes que comparten características de *deprivación social*, el instrumento denominado Tabla de Observación y Desarrollo, arrojó resultados no satisfactorios, al no encontrar ningún alumno que pasara el cribaje. La posible explicación es que el nivel socioeconómico y cultural y las condiciones contextuales en las que viven las familias, son adversas para contestar los datos específicos que requiere el llenado de la Tabla.

Existe un alto número de alumnas y alumnos que fueron nominados por criterio de las educadoras y que no habían pasado el cribaje. Los resultados arrojan datos que permiten corroborar que la nominación directa cobra validez en el proceso de preselección en preescolar, ya que un alto número de estos alumnos obtuvieron un CI superior a los 130 (6 de los 10 alumnos identificados).

Con respecto a las diferencias de género, se puede concluir que en la experiencia de la entidad, el 50% de la población identificada como superdotada, corresponde al sexo masculino y el otro 50% al sexo femenino.

La experiencia de trabajo que se vivió con el Proyecto de Identificación Temprana de niñas y niños sobresalientes en Preescolar en el ciclo 2008 – 2009, fue el primer acercamiento de los servicios de educación especial en este nivel –USAER y UAPNEE–, y marca como retos: 1) iniciar la generalización en otros servicios y preescolares, 2) continuar con las acciones de evaluación psicopedagógicas de las y los alumnos identificados, 3) diseñar las estrategias de intervención educativa.

Situación actual

A un año y medio de distancia del haber concluido el proyecto de investigación, se reportan como beneficios el haber continuado con las acciones de generalización en los diferentes servicios de educación preescolar que atienden niñas y niños con aptitudes sobresalientes. Durante el ciclo escolar siguiente a la investigación se dio paso a la generalización ampliando la cobertura en las regiones de Cd. Juárez, Parral, Delicias y Cuauhtémoc.

Actualmente Chihuahua reporta la atención educativa de 227 niñas y niños con aptitudes sobresalientes en preescolar, cuando inicialmente fueron detectados durante la investigación 39 casos. Esto habla de un incremento en cobertura en el nivel y los servicios de educación especial.

A nivel nacional no se ha generado una propuesta que dé respuesta educativa en la identificación e intervención para niñas y niños sobresalientes en preescolar, lo cual permite colocar al estado de Chihuahua, como pionero en la atención de esta población, gracias al trabajo elaborado en el Proyecto de Investigación.

Notas

1 Centro de identificación, seguimiento, formación e investigación en el campo de la superdotación y el talento. Valladolid, España.

Referencias

- Benito, Yolanda (2009). *Conceptualización: sobredotación intelectual y talentos*. Documento digitalizado.
- SEP (2006) *Propuesta de Intervención: Atención educativa a niños y niñas con aptitudes sobresalientes*. México; Secretaría de Educación Pública.



La vida cotidiana en las escuelas secundarias: contexto escenario y actores

RICARDO FUENTES REZA

Profesor investigador
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

Con este trabajo se pretende destacar la manera en que el contexto adquiere una alta significación para la vida interna de las escuelas. Lo que sucede fuera de los establecimientos es tanto o más importante para la vida institucional que lo que sucede dentro de los muros.

Estas condiciones marcan pautas para el trabajo de los profesores y directivos, y rebasan el ámbito académico para proyectarse hacia la atención de las necesidades sociales y culturales de cada comunidad.

Palabras claves: Contexto escolar, docentes de secundaria, condiciones sociales.

Introducción

El fenómeno educativo se concreta en los establecimientos escolares; no obstante, lo que ahí sucede no está al margen de los elementos que surgen de la esfera internacional, nacional, regional, estatal, municipal o regional.

Con este trabajo se intenta esbozar un análisis sobre las condiciones profesionales de los docentes y directivos que laboran en ocho escuelas secundarias que están situadas en el estado de Chihuahua, México, cuatro generales y cuatro técnicas todas ellas pertenecientes al subsistema federalizado.

El estudio se concluyó en el segundo semestre del ciclo escolar 2010-2011, y comprende escuelas ubicadas en diferentes regiones de la entidad: una de ellas en la Sierra Tarahumara, dos más están situadas en ciudades medias del noroeste y sur del estado, y cinco ubicadas en las dos poblaciones más grandes del estado. Tres de las escuelas se ubican en niveles socioeconómicos medio y alto, y se destacan académicamente; y tres son de un nivel bajo, con situaciones problemáticas relacionadas con la pobreza y en cierta forma con la exclusión social; de modo que se recoge información de estos ocho contextos que reflejan una pluralidad de ambientes y necesidades sociales y educativas.





Es desde luego indispensable situar los hechos de un plantel, de un docente y de los propios estudiantes en las peculiaridades de sus contextos para develar las tendencias que caracterizan a sus actores e identificar el énfasis con el que se orientan determinadas políticas a nivel escuela o grupo, pero además para caracterizar el grado de complejidad en el que se desarrolla el hecho educativo y la multiplicidad de circunstancias, únicas e irrepetibles, que se manifiestan en el trabajo diario haciendo de la profesión docente y de la tarea encomendada un campo basto para su estudio.

Este proyecto fue desarrollado por un equipo de investigadores del Centro de Investigación y Docencia con el respaldo financiero del Fondo Mixto CONACYT – Gobierno del Estado de Chihuahua.

Diseño metodológico

En el siglo pasado, sobre todo en su segunda mitad a la fecha se ha desarrollado el enfoque interpretativo en la investigación social, remontando un prolongado debate epistemológico sobre el conocimiento del mundo natural que ha dominado con antelación y el reconocimiento de la especificidad del mundo social, y por lo tanto, de una forma distinta de explorarlo. A estas alturas del desarrollo del conocimiento queda claro que son dos mundos distintos pero que guardan una interrelación completa; que la naturaleza del objeto de estudio de cada uno de ellos requiere la utilización de enfoques, métodos y técnicas diferentes pero además, que cada uno de estos mundos tienen su propia identidad: el debate sobre lo objetivo y lo subjetivo está implicado al máximo, y los hechos sociales en particular no pueden ser

estudiados bajo la óptica científico-positivista con la que se estudian los fenómenos de la naturaleza.

En particular, para esta investigación se asumió un enfoque interpretativo, a partir de registros de observación consignados en un diario de campo por un período de cuatro meses consecutivos, además de la realización de un conjunto de entrevistas individuales y la generación de varios grupos focales con los estudiantes.

Guzmán y Alvarado nos refieren a la posibilidad de generar teoría a partir de la información recaudada:

En el enfoque cualitativo el investigador plantea concepciones del conocimiento basadas en perspectivas constructivistas [...] El investigador obtiene datos abiertos, emergentes, con la intención principal de desarrollar teorías a partir de los datos; teorías útiles para interpretar o comprender fenómenos o procesos específicos (2009: 45).

Por otro lado, de acuerdo con Cresswell (citado por Luis Álvarez-Gayou, 2003) la etnografía es una descripción e interpretación de un grupo o de un sistema social o cultural.

Abundando en tal asunto,

El propósito de la investigación cualitativa desarrollada bajo la concepción constructivista es confiar tanto como sea posible en los puntos de vista de los participantes acerca del fenómeno que se estudia. Se intenta recuperar las construcciones de significado de los participantes acerca de un fenómeno o proceso; una construcción que se

genera a partir de la interacción de las personas en un contexto específico y en un tiempo determinado (Guzmán y Alvarado, 2009: 47)

Según estos autores, y posicionados sobre los principios que subyacen al enfoque cualitativo, afirman que

los investigadores cualitativos reconocen que sus propias percepciones del mundo y sus valores influyen en su interpretación; por tanto, intentan atrapar el sentido o interpretar los significados que otros tienen acerca del mundo. A diferencia de la postura postpositivista, la investigación no se inicia con una teoría, sino que ésta surge inductivamente a partir del análisis de los datos (ibidem).

De modo que en este trabajo se ha incurrido en un acercamiento al objeto de estudio: las escuelas secundarias, los docentes, su desarrollo profesional y el contexto en que están insertas los planteles.

“La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales –entrevista, experiencia personal, historia de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos– que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas” (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1999: 32). Así, se presentan bajo una narrativa algunos elementos encontrados en el material empírico producto del trabajo de campo.

Análisis de resultados

El contexto en que laboran los docentes y directivos representa una fuente amplia de ele-

mentos que matizan y hacen únicas e irrepetibles las condiciones laborales y profesionales de éstos.

Comprender el trabajo del maestro implica acercarse al lugar donde se desarrolla. Dicho trabajo se realiza bajo determinadas condiciones, que dependen tanto de la estructura y el contexto social del sistema educativo, como de las relaciones existentes dentro de cada escuela (Rockwell, 1985: 63).

Aún cuando en el nombramiento de un docente se especifican una serie de responsabilidades y funciones genéricas, éstas se incrementan sensiblemente dependiendo del lugar donde labora. Así, en un medio rural aislado los retos que se tienen que afrontar son cualitativamente distintos a los que enfrentan los equipos de un lugar suburbano o urbano, pero además, cada comunidad tiene sus peculiaridades, de tal forma que cada escuela y su contexto conforman un todo que definen la cultura institucional particular.

Se denomina contexto al conjunto de factores tanto externos, como el medio físico y social donde se inserta la escuela, las características y demandas del ambiente socio-económico de los educandos y sus familias, su radio de influencia y relación con otras instituciones, etc., las cuales impactan en la escuela y condicionan de alguna manera su gestión y el accionar del plantel docente (Cusel, Pechin y Alzamora, citados por Rockwell, 1985: 63).

Así, el contexto escolar se constituye por los diferentes elementos que se relacionan con la escuela y el proceso de enseñanza y aprendizaje que se realiza en ella.





Por ejemplo, uno de los fenómenos más comunes en la actualidad es la violencia que está presente en el contexto general en que se ubican las escuelas y en los barrios o colonias en donde habitan una buena parte de los alumnos, como lo cita un informante de una escuela urbana: “el ambiente en la escuela es bueno aunque estamos rodeados de *picaderos* y de delincuencia organizada, usted ve la escuela y no hay pintas, está limpio y en orden” (Docente: 1:28; 290:292), y otro cuando nos comenta:

El fenómeno de la violencia ha obligado a tomar medidas que antes eran impensables. Se presentó el caso de una niña cuya familia fue asaltada y denunciaron a los delincuentes, ahora están amenazados y tienen temor de traer a la niña a la escuela... me dicen ¿qué hacemos?... la alternativa es que trabaje en su casa, los profesores le dieron trabajo para que continúe la escuela a distancia (Director: 1:21; 177:183).

Y es que aún cuando la violencia está generalizada, en algunos lugares del estado el fenómeno es más acusado: “resulta imposible sustraerse de la influencia del medio social, la situación de inseguridad está presente en la escuela, un grupo de policías se dirigen a la dirección mientras los jóvenes van a la cafetería, también hay un equipo de una cadena de televisión haciendo un reportaje” (Observación: 1:62; 589:592).

Efectivamente, es difícil sustraerse de este ambiente ya que tan solo en el traslado de los estudiantes a la escuela o a la casa pueden ser víctimas de este fenómeno “los estudiantes tienen que pasar por los barrios. Por ejemplo de aquel lado del arroyo, si se pasan de un lado a otro los golpean, los persiguen. Eso causa conflicto” (Prefecto: 25:147; 576:578).

Pero además la violencia también está instalada en algunos hogares donde viven los alumnos: “sí, está muy marcado, tenemos varios casos de violencia intrafamiliar y eso se refleja aquí con los muchachos. Vemos regularmente que quien sufre violencia familiar en su casa, viene y aquí regularmente es violento” (Trabajadora Social: 25:149; 590:592).

La violencia también se genera dentro de la escuela sea porque el ambiente de conflicto de los barrios se filtra a los salones de clase o porque dentro del espacio escolar se generan motivos de disputa entre los alumnos. Es algo que se ha vuelto cotidiano y es parte del contexto: “Hemos tenido casos donde las señoras nos golpean alumnas fuera de la cerca de la escuela, y que vienen aquí a decir, y hasta llegan a las demandas entre ellas. Hay mucho chisme. Pleito por su hombre” (Trabajadora Social: 25:152; 598:601). Y esto se replica por ejemplo entre las alumnas ya que como dice un informante:

Las chicas riñen mucho por el afecto. Cuando una chica encuentra el afecto con otra amistad, con una compañera... de que somos amigas, o que tiene su parejita, y alguien que se lo quite, entra en conflicto esa necesidad de sentirse apreciada, porque aquí hay una incidencia muy alta de machismo (Docente: 28:108; 564:569).

Otro rasgo del contexto que se asocia en parte con esta tendencia violenta es la desintegración familiar:

En los primeros años empecé a notar que el papá era ya el abandonado y eso se lo digo de hace unos cuatro años, ya no eran las madres solteras, eran los papás solteros, la mamá se iba, se iba, dejaba a los hijos y sin piedad “y

arréglatelas como puedas”. Muchos, muchos casos, de hecho esa generación salió creo que el año... no sé si el año pasado o el antepasado, pero fueron grupos de ponerles tal vez no toda la atención pero sí lo que podías hacer por él, porque son grupos muy numerosos, y los primeros estaban marcados así (Docente: 6:41; 881:905).

Y es que la familia ha venido cambiando de tal forma que el modelo tradicional de familia nuclear está viviendo una crisis, como lo menciona un maestro: “yo creo que en México se gestaron cambios muy especiales a través del tipo de familias que tenemos, las familias han arrojado diferentes productos a la sociedad” (Docentes: 15:78; 1419:1421). O como lo menciona un alumno en un grupo focal:

I: —¿cómo es la relación con tus papás? —Pues yo digo que va bien, como que mi padrastro y mi mamá se van a divorciar, y mi mamá me da mucha libertad, haga de cuenta que llego a mi casa hasta las ocho [...] Me paseo por el centro. [...] [Intervienen otros compañeros] —Es que como toca la guitarra se sube a los camiones a tocar y gana dinero. [...] —De hecho sí, también, pues es que ahí está la casa donde vivía la primera vez en mi vida, pues ahí me paso un rato porque ahí vive un señor con el que vivía mi mamá y pues ahí también es mi casa, ahí me la paso, hay equipo de batería, guitarra eléctrica y bajo, a ese señor lo considero como mi maestro de música. I: —¿Y ese señor era otra pareja de tu mamá? —¿He? no, de pura amistad [...] Mi papá, mmh es que no sé cómo está el rollo, trabaja en un taller, y luego es ingeniero de una compañía de gas, no sé dónde. I: —¿Y no lo ves? —Sí, es que

nos da dinero cada semana (Alumnos: 24:11; 267:292).

Diferentes versiones de los entrevistados en este estudio señalan el impacto de la desintegración familiar en el ambiente escolar y la vida de los alumnos ya que con frecuencia existe:

Violencia en todos los niveles, desintegración familiar al por mayor, inclusive hay estudios aquí de la trabajadora social que ella se ha abocado a hacer en donde tiene datos, que es difícil contar con familias completas, o conviven con padrastros o madrastras o con los abuelos o con padres solteros (Prefecto: 25:186; 973:979).

Así es como los docentes de manera inevitable tienen que enfrentar problemas que van más allá del trabajo académico, el contexto que determina infinidad de variantes con las que tienen que tratar en su desempeño diario.

La crisis que se vive también en el empleo deja sus marcas y representa un peso importante en las condiciones de vida de las familias de los estudiantes y por consecuencia tienen su efecto en la dinámica educativa:

Sí, tenemos muchísimos alumnos que se van, población flotante, de trabajo también, porque se van a la ciudad de Chihuahua, a Cd. Juárez. Creo que este año es donde yo he visto menos de que se vayan, porque en otros años, te estoy hablando de que cada año se pierde por diversas situaciones un grupo [...] entre los que se van y llegan, pero antes, yo sí veía todavía el año pasado de que se iban muchísimos [...] como que a lo mejor la cuestión de la seguridad, pues se están yendo menos, verdad, pero pues sí, los problemas de falta de trabajo aquí siguen siendo igual (Docente: 36:373; 4020:4035).





Pues es un nivel socioeconómico bajo, en donde hay muchos muchachos con papás desempleados, tenemos muchos alumnos que entran en cierto tiempo y que emigran porque tenían casa de renta. Es muy difícil porque los ve uno y que sabe que a veces no tienen ni para almorzar. A algunos les hemos conseguido desayunos escolares. Sí, es un nivel socioeconómico muy difícil, donde tenemos indígenas tarahumaras y del sur del país (Director: 29:149; 895:901).

Nosotros aquí tenemos un mosaico de culturas, gente que viene de todas las partes de la república, entonces hay momentos críticos o específicos, por ejemplo cuando hay crisis de empleo en la maquila se van a su población de origen y nosotros perdemos alumnos (Director: 5:60; 1066:1090).

La evolución o envejecimiento mismo de las colonias afecta de manera importante a las escuelas, cuando una colonia está en desarrollo y auge, entonces la afluencia de alumnos es muy marcada, pero conforme pasa el tiempo, las personas se van a vivir a otros lados y se reduce la demanda de estudiantes. Esto genera que algunas escuelas tengan que entablar estrategias para ganar estudiantes y sostener la matrícula. Así, los docentes y directivos tienen una nueva línea de acción que hace cambios en sus condiciones de trabajo y la diversificación de sus tareas:

Yo ingresé a esta escuela cuando eran dos turnos, teníamos del grupo “A” al “G” llenísimos. Claro en todas las escuelas ha disminuido la matrícula de alumnos y estamos en una zona de influencia muy difícil porque enfrente tenemos una secundaria que ya con el

hecho de que como padre de familia no pase tu hijo el periférico, pues lo dejas allá, primero. Al lado no tenemos colonias más que una, pero esos niños estudian en la escuela que está enseguida de la secundaria y lógico, se van para allá. [...] Son colonias que están pues retiradas de la secundaria, entonces tuvimos un tiempo en que esas colonias pues tenían muchísimos niños. [...] se le ocurrió la estrategia de que vamos a la casa, vamos a hablarles por teléfono, vamos a invitarlos y [...] aumentó la matrícula (Docente: 36:371; 3983:4017).

También en este ambiente que rodea a las escuelas, se encuentra sobre todo en las ciudades, posturas de padres de familia bastante agresivas y demandantes:

“Es buena, también hemos tenido problemas con profes. Han venido padres de familia enojados a querer golpear a profes; hemos hablado con ellos y les decimos, bueno, nosotros nos hacemos cargo de la situación” (Director: 29:259; 3023:3025).

“Me desagrada la gente cuando traen los conflictos aquí. De los padres de familia que son muy violentos, porque soy la que trabajo directamente” (Trabajadora Social: 25:160; 665:666).

A manera de conclusión

Y así, de diferentes formas, las evidencias empíricas nos dan algunas pistas acerca de la manera en que el contexto modela las circunstancias particulares para cada escuela y para cada alumno y por lo tanto para cada docente. Estas diferencias se reflejan en la dificultad para separar lo educativo del contexto social,

por la cantidad y diversidad de problemas que se deben atender de manera simultánea, por las resistencias que se cruzan para avanzar en los aprendizajes, por las condiciones de apoyo o deficiencias para desarrollar su tarea, por las posibilidades de trabajar en colectivo o asumir de forma aislada los diferentes problemas que se encuentran a diario. Estas condiciones particulares hacen que la función docente y directiva no pueda ser mecanicista ni ciega, sino que tiene que verse desde una visión amplia y generar las intervenciones de forma inteligente, ajustándose a las circunstancias tan variadas.

Bibliografía

- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología*, Editorial Paidós, México, Serie Paidós Educador 169.
- Guzmán Arredondo Arturo y Alvarado Cabral José Jesús (2009), *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa*, Asociación de Investigadores en Ciencias de la Educación, COCYIED, ICED, Durango, Dgo. México.
- Rockwell Elsie (1985) *Ser Maestro, estudios sobre el trabajo docente*. Antología. Los contextos del trabajo docente p. 63, Edición: Consejo Nacional de Fomento Educativo, Distrito Federal, México: Ediciones El Caballito
- Rodríguez Gómez Gregorio, Gil Flores Javier y García Jiménez Eduardo (1999), *Metodología de la investigación Cualitativa*, Ediciones Aljibe, segunda edición. Málaga España.



Situaciones de docencia: una alternativa para evaluar competencias en posgrados

ANA MARÍA GONZÁLEZ ORTIZ

Profesora investigadora
Centro de Investigación y Docencia

Resumen

El artículo que se presenta contiene el estudio realizado en torno a la identificación de competencias docentes así como la construcción y validación de un instrumento dirigido a los estudiantes para evaluar las competencias siguientes: interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes, en tres instituciones de posgrado. Para la construcción del cuestionario se tomaron competencias que por sus niveles de desempeño, se pudieran valorar desde la visión de los estudiantes como participantes de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El trabajo comprendió dos etapas: en la primera se realizó la definición del perfil docente y la caracterización de la docencia a través de un diagnóstico, utilizando un cuestionario dirigido a 33 docentes.

La segunda consistió en la identificación de competencias docentes y la construcción y

piloteo del cuestionario. El procedimiento metodológico se realizó con un panel de expertos a través del método DACUM (*Disegn a curriculum*) y las técnicas TKJ y Delphi que permitieron la generación de ocho competencias relacionadas con la práctica docente y educativa. Cada una de las competencias comprende: nombre, descripción, componentes, indicadores y evidencias de desempeño. La construcción del cuestionario comprende 28 situaciones de docencia representadas en tres niveles de desempeño: experto, con cierta experiencia y novato a través de rúbricas que permiten una evaluación del desempeño centrada en aspectos cualitativos, con niveles de progresión de un proceso que supera la medición de reactivos. Ambas etapas permitieron ubicar en el contexto, la práctica docente de los profesores de los posgrados, las competencias que ponen en práctica al desempeñar su función, así como aquellas que se identifican y evalúan, lo cual constituye la oportunidad de desarrollarlas a través de procesos de formación docente.



Palabras clave: Competencias, evaluación, docencia, competencias docentes.

Introducción

La docencia representa una actividad compleja y multideterminada dado que en ella convergen varios factores, uno de ellos es la política educativa desde la cual se emiten directrices que intervienen en su desarrollo. En la actualidad la tendencia del enfoque basado en competencias forma parte de los currículos de los diferentes niveles educativos, en los que se señala el sustento pedagógico y didáctico del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

En la formación profesional se ha incorporado dicho enfoque de manera que quienes promueven el desarrollo de competencias en los estudiantes, a su vez desarrollen las propias. Si bien las competencias que los profesores requieren para su desempeño se han señalado desde organismos internacionales y se han asumido en México a partir de las reformas educativas de los últimos 20 años, la identificación de las mismas y la manera de evaluarlas situadas en la práctica docente, constituyen un aspecto importante a considerar en las estrategias de desarrollo profesional.

En la revisión de la literatura se rescatan aportaciones significativas para la realización de este estudio. Respecto a la definición del perfil docente e identificación de competencias en educación superior, se evidencia la participación de diversos actores para analizar la concepción de competencia y su relación con el aprendizaje, quienes presentan registros sobre cómo elaboran grupalmente su realidad y relatan experiencias, asumiendo que las competencias son el resultado de la integración dinámica

de distintos tipos de conocimientos y prácticas (saberes).

Por su parte, la Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia (RIED) desarrolló el Modelo de Evaluación de Competencias Docentes (MECD) para educación media superior y el Modelo de evaluación/formación. El primero comprende una dimensión para evaluar el contexto institucional (filosofía, misión, visión, trabajo en claustros) y tres para evaluar la práctica docente: planeación del proceso enseñanza-aprendizaje; conducción de secuencias didácticas y valoración del impacto del proceso enseñanza-aprendizaje. Por su parte el segundo, identifica tres grandes momentos que por su dinámica son secuenciados y a la vez paralelos: las actividades que se desarrollan previas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las que se cubren mientras se conduce dicho proceso y aquellas que se llevan a cabo como una valoración del impacto del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se considera que estas tres dimensiones coexisten en un contexto institucional determinado, donde los factores filosóficos, epistemológicos, psicológicos, sociales y pedagógicos tienen su razón de ser. Finalmente es necesario mencionar que uno de los ejes rectores que orientan al modelo son las competencias docentes (García, Cabrero, Loredó, Luna y Rueda, 2008). Por ello, toman en cuenta diversos niveles de competencia en el desempeño reconociendo que existen diferencias en concepciones, creencias y prácticas de enseñanza.

En la educación superior, las Instituciones Formadoras de Docentes (IFD) que ofertan posgrados en el estado de Chihuahua, tienen una particularidad distintiva frente a las uni-



versidades: sus estudiantes son profesores adscritos generalmente a la educación básica. Este rasgo, hace necesaria la implementación de estrategias de enseñanza y aprendizaje que vayan más allá de técnicas de estudio, transmisión de conocimientos y uso de los medios tecnológicos, se requiere de un docente que tenga plena conciencia de los alcances su intervención educativa, y del compromiso que tiene como educador.

Referentes teóricos

Identificar la docencia como una tarea compleja, implica reconocer que su evaluación representa tomar posición en alguno de los diversos enfoques de enseñanza, actualmente desde competencias se “ofrece la oportunidad de replantear las funciones delegadas al profesor y por lo tanto, dan cabida a nuevos desafíos para su formación permanente y desarrollo profesional que, sin duda impactarán claramente la manera de hacer la futura evaluación del desempeño” (Rueda, 2008, p. 32).

La docencia como práctica social trasciende lo educativo, en la mediación que se establece entre los sujetos participantes está presente el conocimiento como producción social (Gorodokin, 2008).

Para abordar el actual enfoque del plan y programas de estudio, es importante el análisis respecto a la noción de competencia, dado que no proviene de un solo paradigma teórico, ni de una sola tradición psicopedagógica, algunos autores identifican que las definiciones que coinciden con la idea de la movilización de recursos como el eje central del concepto de competencia, tienen implícito el elemento contextual, referido al momento de aplicar estos saberes e

implican conocimientos interrelacionados con habilidades y actitudes (Zabala y Arnau, 2008).

De acuerdo con Marín (2003), una persona logra desarrollar una competencia cuando ante un contexto, “situación” o problema concreto, se “desempeña” de manera adecuada (nivel de logro) movilizándolo de forma integral conocimientos, procedimientos y actitudes (recursos cognitivos) para encontrar nuevas soluciones.

Se coincide con Ibáñez (2007: 152) cuando señala que:

Dichas situaciones se distinguen de otras por constituir problemas por resolver. *Una situación o tarea problema* se refiere entonces a un determinado arreglo de eventos ambientales que demandan una respuesta del individuo que lo modifique hacia una dirección convencionalmente determinada y que normalmente constituye la solución del problema. La respuesta del individuo ante la situación problema –es decir, su desempeño– puede ser exitoso o no serlo; pero sólo cuando su desempeño es exitoso en forma consistente puede hablarse de competencia.

La evaluación de competencias representa un proceso de constatación de evidencias de desempeño y del conocimiento y comprensión que una persona demuestra en relación con una función definida, usualmente en un perfil o en una norma de competencia (Vargas, 2002). Ante esto, desde el enfoque de las competencias, la observación del desempeño es relevante para determinar el nivel de competencia (Hernández et al, 2005), entendiendo la evaluación como un juicio de valor que se emite al comparar la expresión real de la competencia frente a un grupo de criterios de desempeño o pará-



metros establecidos idealmente en el perfil de desempeño.

Es importante reconocer que la evaluación puede favorecer la reflexión sobre la práctica docente y derivar procesos de formación continua que permitan un mejor desempeño.

Procedimiento metodológico

La reflexión que se produjo entre el análisis de la práctica docente y la caracterización de la misma, al tomar como referente una docencia por competencias, los modelos de evaluación de competencias docentes de la RIED, así como otros referentes teórico-conceptuales, constituyen los fundamentos de la propuesta para las IFD.

Metodológicamente se procedió con el método *Design a Curriculum* (DACUM) planteado por Mertens (1997), para la identificación de las competencias docentes. Su aplicación se realizó con ocho docentes expertos: académicos con experiencia (directivos y fundadores de los tres posgrados), conocimientos sobre la docencia y el funcionamiento de instituciones de nivel superior. En el trabajo, se expusieron para su análisis y discusión, grandes áreas de desempeño docente inherentes al proceso educativo. El empleo de la técnica TKJ modificada, permitió recabar la opinión y el sentir de los participantes y consensuar las diversas perspectivas planteadas en torno a las competencias docentes de los posgrados. Se le solicitó a cada experto la aportación de cinco tareas docentes, que derivó en la integración de ocho competencias identificadas de manera cercana a las definiciones de los modelos de la RIED: diseño de la docencia, gestión de la progresión de los aprendizajes, interacción pedagógica, comunicación educativa,

evaluación de aprendizajes, condiciones contextuales, formación continua y cultura organizacional, pero planteadas específicamente en función de la práctica docente de los profesores y las características académicas y de organización de las IFD.

Estas contemplan el aspecto contextual de las IES, así como los tres momentos de la práctica docente: lo previo, el trabajo docente en el aula y lo posterior a este proceso. Es así como, para la construcción del instrumento dirigido a alumnos, se tomaron en cuenta tres de las competencias relacionadas con la docencia y sus respectivos componentes: *interacción pedagógica* (objeto de conocimiento, ambientes de aprendizaje y relación educativa), *comunicación educativa* (estrategias de comunicación, herramientas de comunicación y recursos didácticos) y *evaluación de los aprendizajes* (aspectos de la evaluación, socialización y formas de evaluación).

Respecto de las otras cinco competencias se consideró que de acuerdo con las situaciones de docencia y las evidencias de desempeño que las integran, su evaluación tendría mayor significado al realizarse como evaluación de pares, directivos o autoevaluación, es decir complementarían una evaluación integral del desempeño docente, tarea pendiente de realizarse tomando como sustento el trabajo realizado en este estudio.

La valoración emitida por los expertos en cuanto a las competencias, sus situaciones de docencia y los desempeños docentes, se realizó con el análisis de las categorías a través de la técnica Delphi. En la primera revisión se aprobaron por consenso, la mayoría de las situaciones de docencia de las tres competencias. En la última



ronda se efectuaron las modificaciones propuestas para los niveles que reflejaban las rúbricas.

La construcción del cuestionario se llevó a cabo de la siguiente forma:

- ▶ se realizó un mapeo para relacionar los indicadores y evidencias de cada competencia.
- ▶ se seleccionaron y redactaron las 28 situaciones de docencia para las tres competencias docentes.
- ▶ con esa base se diseñaron los desempeños docentes que permitieron la evaluación.
- ▶ se fijaron los criterios para evaluar el nivel de competencia.
- ▶ se construyeron las matrices de valoración o rúbrica para evaluar las situaciones de docencia de cada competencia.

El cuestionario dirigido a alumnos comprende cuatro bloques: en el primero y segundo se solicitan datos de la institución y del estudiante; el tercero, contiene las indicaciones y el cuarto presenta las situaciones de docencia que los estudiantes pueden identificar, para ensayarse a valorar, en tres niveles de desempeño docente, los comportamientos de los profesores ante una situación determinada: 14 conciernen a la competencia de interacción pedagógica; siete para comunicación educativa y siete evaluación de los aprendizajes.

El instrumento se sometió a un proceso de validación de contenido (mediante juicio de expertos). El modelo de fiabilidad empleado fue el de Alfa de Cronbach para determinar la consistencia interna a través de la correlación inter-elementos promedio. El instrumento aplicado a la muestra piloto permitió obtener su

confiabilidad y poder de discriminación. En los análisis de fiabilidad del instrumento se observó que todos los valores son superiores a .846 para Alfa de Cronbach y .847 en Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados. De esta manera la confiabilidad del instrumento completo es mejor que la de las escalas breves.

Para evaluar la capacidad de discriminación del instrumento entre subgrupos (sexo, edad, instituciones y formación profesional), se emplearon ANOVA y pruebas “t” de student, a fin de establecer diferencias estadísticas entre subgrupos con nivel de significancia adecuados.

También se utilizó el análisis de correspondencia múltiple el cual permite determinar la posición (distancia) de los objetos/sujetos (segmentos, grupos, sectores y clasificaciones) en una serie de atributos, características, escalas de valoración y cualidades, entre otras, en un espacio vectorial de dos, tres o más dimensiones.

El instrumento fue piloteado, aplicándose a 447 estudiantes (cada alumno evaluó a tres o cuatro profesores simultáneamente), valorando en total las competencias de 37 docentes de los tres posgrados. Estos, representan el 60% de la planta docente adscrita a estas instituciones.

La construcción del cuestionario dirigido a alumnos para evaluar las competencias docentes en los posgrados de las IFD, consideró los elementos de la definición de competencia: capacidad para movilizar recursos cognitivos en una situación específica, contienen situaciones de docencia de cada competencia docente evaluada, a su vez, las rúbricas permiten una valoración del desempeño centrada en aspectos cualitativos que reflejan niveles progresivos de acercamiento al enfoque por competencias y hacen posible identificar niveles de desempeño.



Esta propuesta de evaluación de competencias busca trascender el uso de cuestionarios diseñados a través de escalas Lickert con reactivos que señalan la frecuencia de un determinado comportamiento, situación recurrente que se identificó en la revisión de estudios realizados para evaluar la docencia.

Resultados del piloteo

A partir de las condiciones profesionales y laborales en las cuales los profesores de los posgrados se incorporaron a las IFD, el personal docente que participó en la fase de diagnóstico, presenta características de su identidad personal y profesional (Cuadro 1) que permean la práctica docente.

de formación y de escolaridad, el ejercicio profesional y el tipo de relaciones que median la práctica del profesor.

Referido al nivel de desempeño docente al compararlo por sexo, los resultados encontrados sugieren que no hay diferencias (gráfica 1), con excepción de las siguientes situaciones de docencia:

Los docentes hombres (63.2%) así como las mujeres (36.8%), en la evaluación de las situaciones de docencia que corresponden a las competencias de “interacción pedagógica” y “evaluación de los aprendizajes”, se ubican en el nivel con cierta experiencia. El hecho de que no se presenten diferencias en estas competencias, significa que los estudiantes no establecen

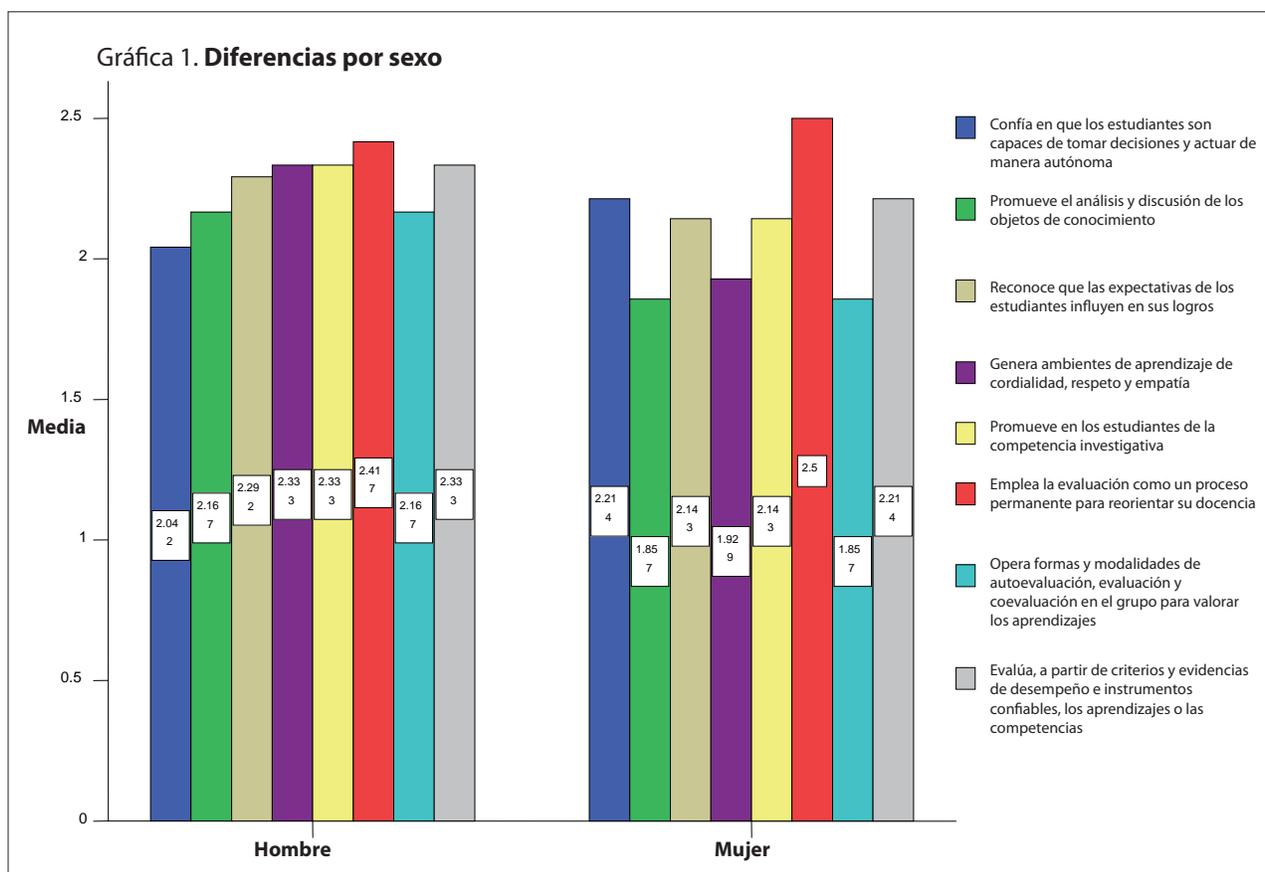
Cuadro 1. Perfil docente

Docentes	Promedio de Edad	Sexo		Antigüedad		Docencia en el nivel superior (Promedio)	Nivel educativo de procedencia	Institución donde cursó el posgrado
		H	M	SEP (promedio)	Nivel superior (promedio)			
33	42 años	17	16	22 años	9 años	10 años	29 Educación básica 2 media superior 2 superior	24 IFD 9 UNIVERSIDAD

En la identidad profesional que se construye, intervienen concepciones y estilos de trabajo docente que definen a las propias instituciones y a los sujetos. Como señala Medina (2000), en el ejercicio de la docencia se recrean las historias personales, el origen social, expectativas

distinciones en el desempeño docente tomando como referencia la pertenencia a uno y otro sexo, lo cual implica que en este nivel educativo la función docente no está marcada por estereotipos de género en los que se señalan distinciones de acceso a la “ciencia”.





Antigüedad docente

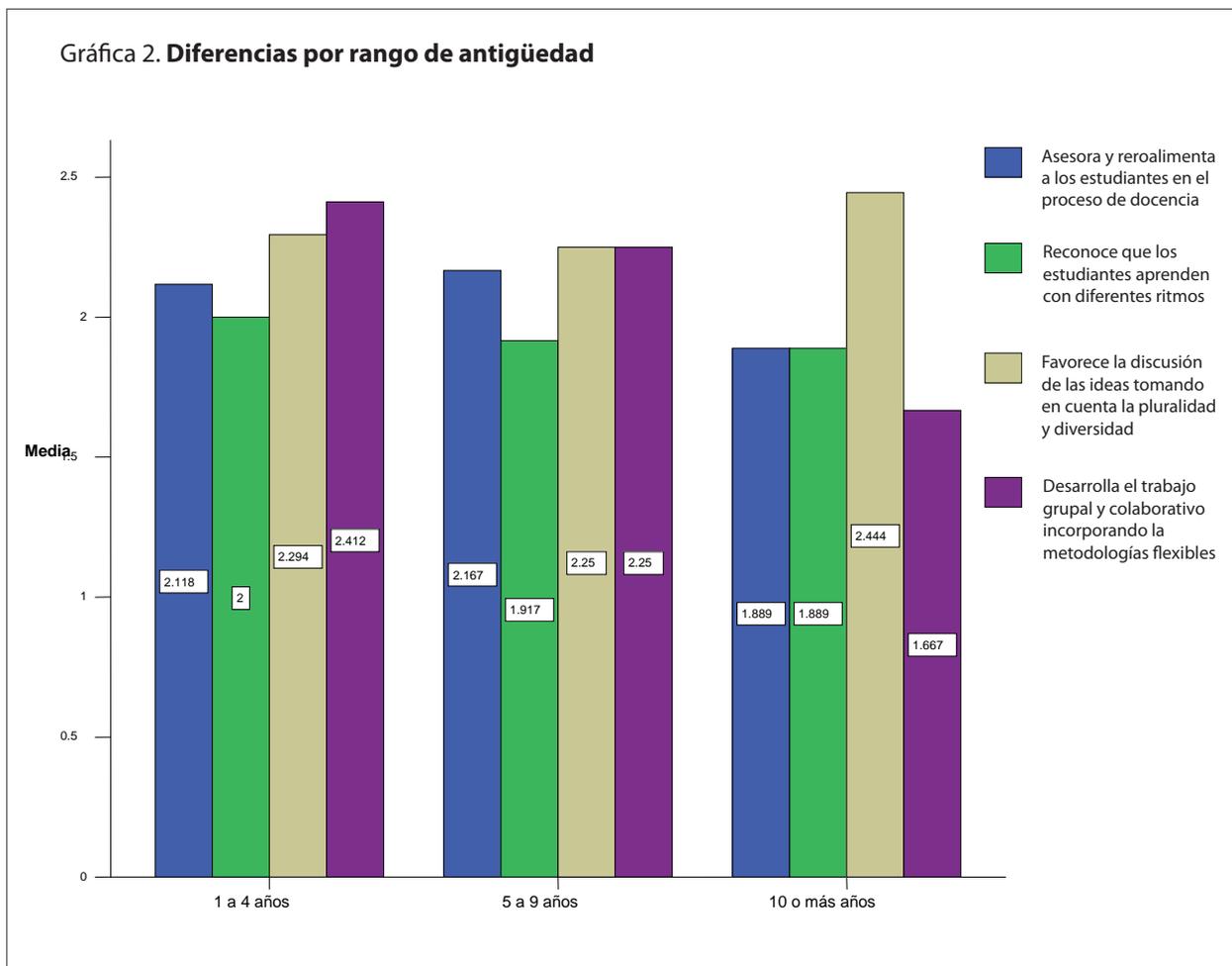
De igual manera, no presentan diferencias por rangos de antigüedad docente, salvo las siguientes situaciones que corresponden a la competencia de interacción pedagógica (Gráfica 2).

En el desarrollo de la función docente, se adquieren conocimientos y experiencias, de acuerdo a los resultados es importante resaltar que los docentes de más de 10 años, favorecen la discusión de ideas tomando en cuenta la diversidad y pluralidad, lo que denota mayor apertura para tomar en cuenta a los demás, dejando de ser el centro de la interacción pedagógica.

Edad de los docentes

Los docentes participantes fueron agrupados de acuerdo a la edad por rangos: el 21.1% tienen entre 31 a 40 años; el 39.5% los de 41 a 50 años y el mismo porcentaje para los de 51 años o más. Las edades que representan los mayores porcentajes, pueden explicarse en el hecho de la ruta marcada para la profesionalización docente posterior a la normal básica, es decir los estudios de licenciatura y posgrado representan la inversión de tiempo y recursos que los profesores deben considerar para desempeñar la función docente en educación superior.

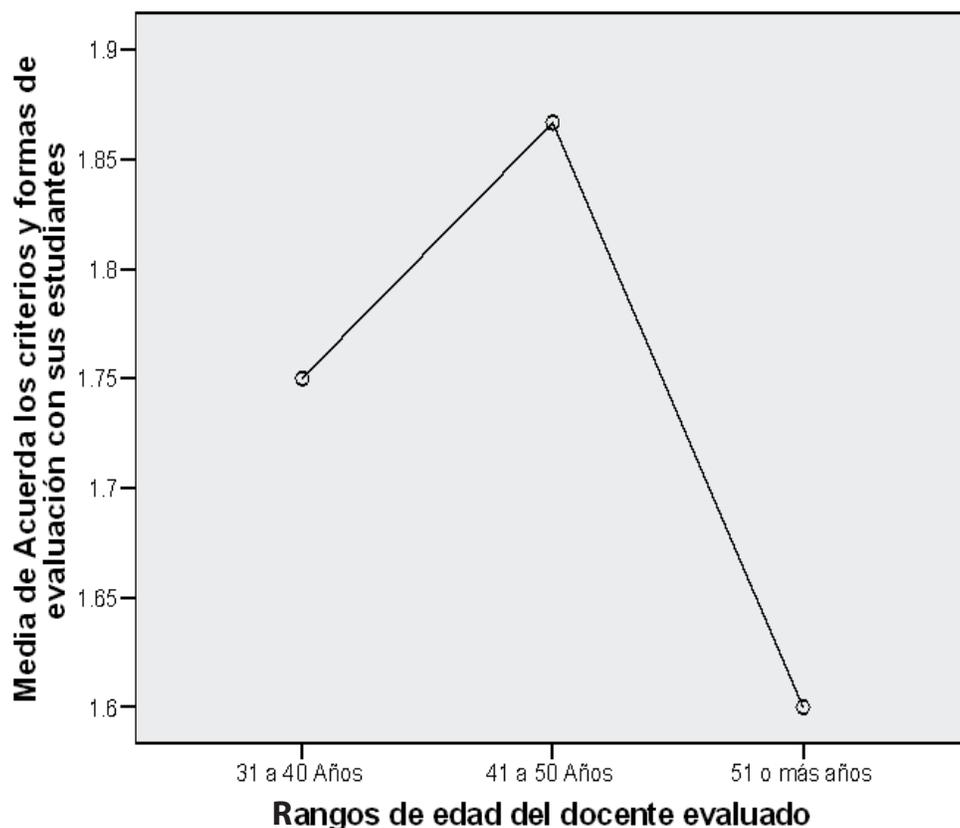




De acuerdo a los grupos de edad de los docentes evaluados, destacan las puntuaciones que obtienen en la competencia referida a la evaluación de los aprendizajes (gráfica 3), particularmente en la situación de docencia: acordar con los estudiantes, los criterios y formas de evaluación, en quienes tienen 51 años o más se ubican en el nivel de novato con 1.60, esto permite identificar que predomina la heteroevaluación.

De acuerdo a Zabalza (2007), una de las actividades docentes con más fuertes repercusiones en los estudiantes es la evaluación. Ésta se convierte en un factor primordial que incide en los aprendizajes y en la enseñanza pues si bien los objetivos, contenidos, manejo de recursos y metodologías, constituyen componentes importantes de la labor docente, las dimensiones formativa y de acreditación de la evaluación son el sustento de los currículos.

Gráfica 3. Diferencias por edad



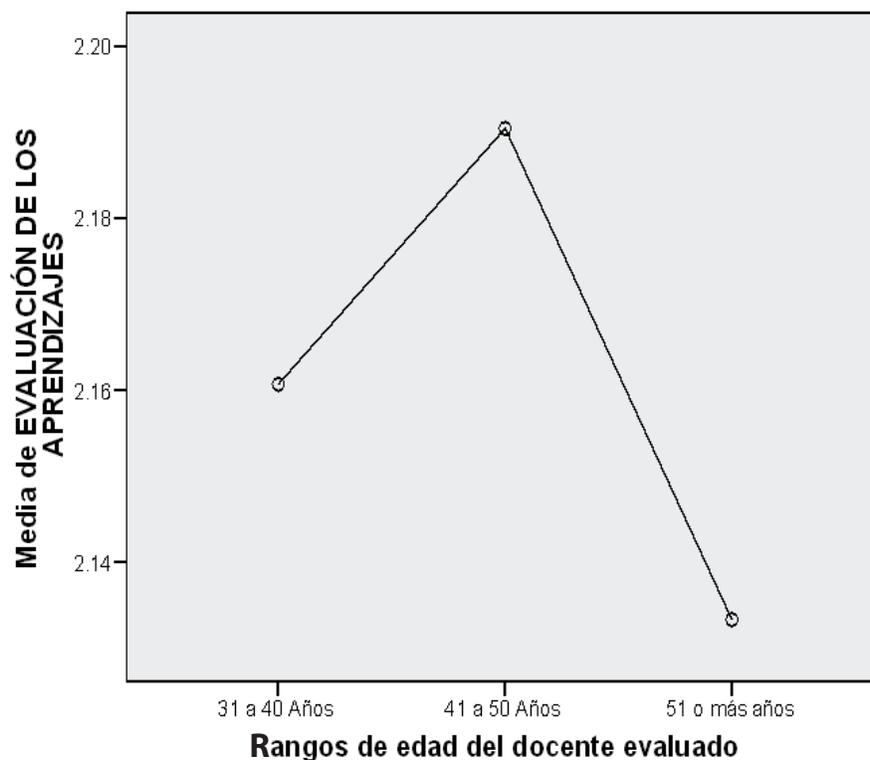
En general en esta competencia (gráfica 4), los docentes se ubican en el nivel con cierta experiencia lo cual hace evidente que esta competencia profesional es deficitaria, “sabemos poco, en general de la evaluación (...) y eso repercute fuertemente en la práctica docente” (Zabalza, 2007: 146).

En las situaciones de docencia: reconoce que las expectativas de los estudiantes influyen en sus logros, favorece la discusión de las ideas

tomando en cuenta la pluralidad y diversidad y emplea correctamente el lenguaje oral en su discurso didáctico, son evaluados como expertos (2.63), quienes tienen entre 31 y 40 años.

Referente a las puntuaciones obtenidas en la competencia comunicación educativa, puede identificarse un proceso de cambio en la redefinición del papel centrado en el profesor hacia una autonomía en la que el alumno pueda integrar la información en estructuras con-



Gráfica 4. **Competencia: evaluación de los aprendizajes**

ceptuales útiles en su proceso de aprendizaje, como puede apreciarse en la gráfica 5, un alto porcentaje de la evaluación en esta competencia, permite ubicar a los docentes en el nivel de expertos.

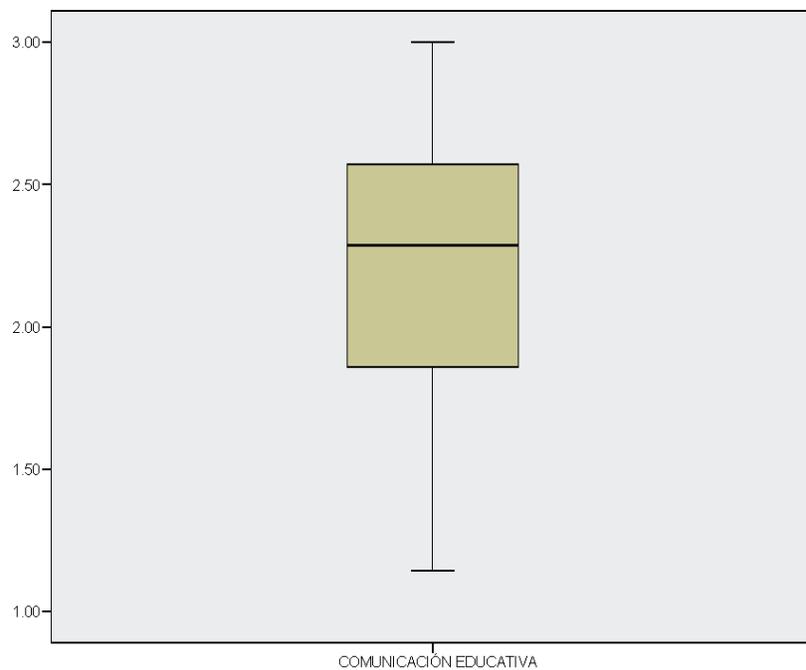
De manera específica, la aportación de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, “podrían liberar al profesor de su papel de trasmisor” y permitirle el diseño de estrategias didácticas que impliquen un “auténtico reto cognitivo y que favorezcan la integración de los conocimientos adquiridos” (Zabalza, 2007: 94).

En la competencia interacción pedagógica en su componente relación educativa, son evaluados como expertos con 2.41, los docentes con 31 a 40 años de edad. En el resto de las competencias, se ubican en el nivel con cierta experiencia (gráfica 6).

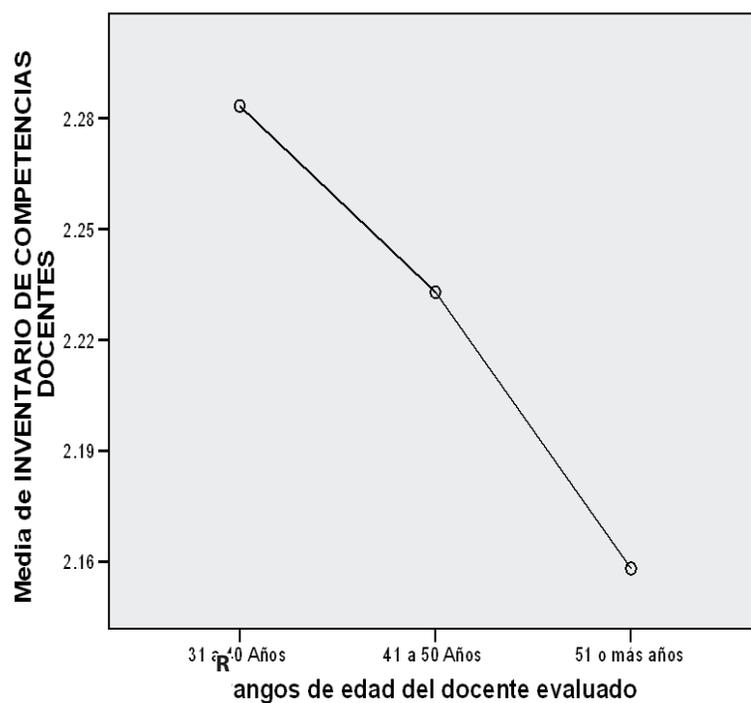
Antigüedad en el nivel superior

La experiencia adquirida es también un aspecto importante del desempeño, pues se vivencia una multiplicidad de prácticas educativas que conjuntamente con la superación profesional, amplían el significado de la labor

Gráfica 5. Competencia: comunicación educativa



Gráfica 6. Competencias de interacción pedagógica, comunicación educativa y evaluación de los aprendizajes



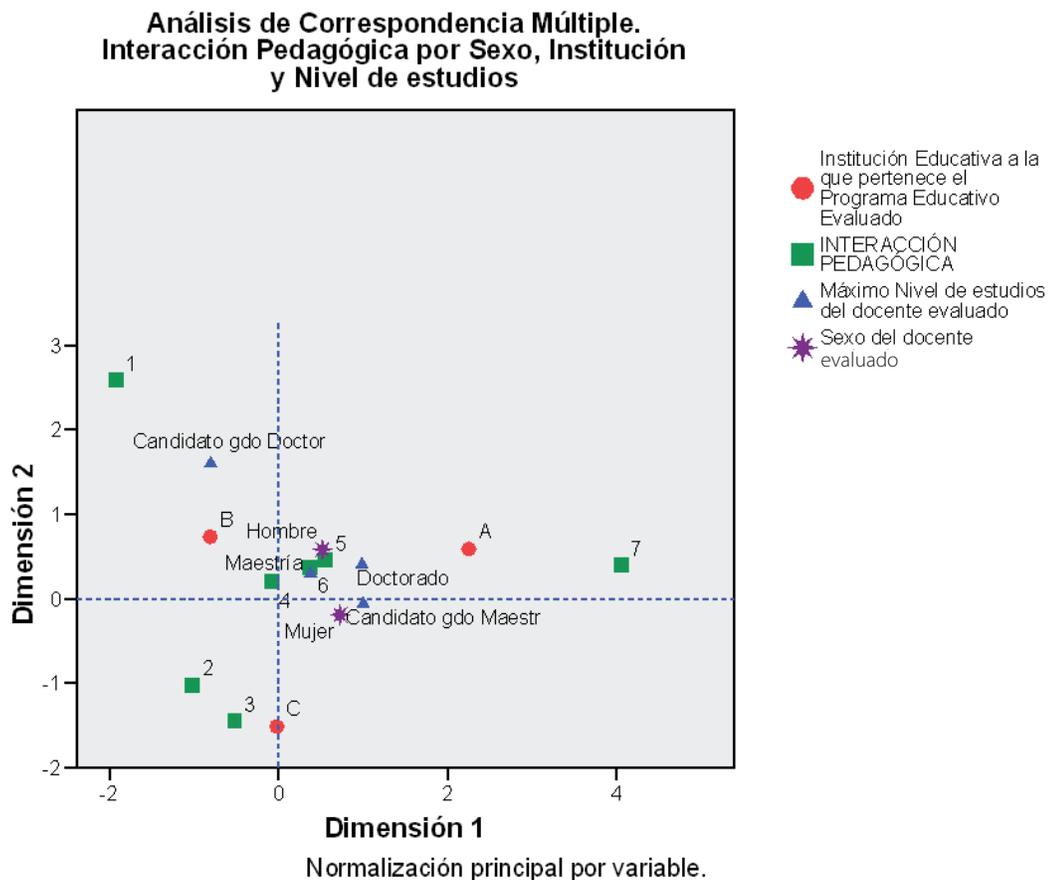
docente. Los docentes que tienen entre uno y cuatro años en las IFD, son evaluados en el nivel con cierta experiencia en las situaciones de docencia: promueve el trabajo centrado en el aprendizaje y en la relación educativa acepta críticas y sugerencias de los docentes

Estas diferencias se aprecian de manera más objetiva en el siguiente análisis de correspondencia múltiple (gráfica 7), que relaciona el inventario de competencias docentes con tres

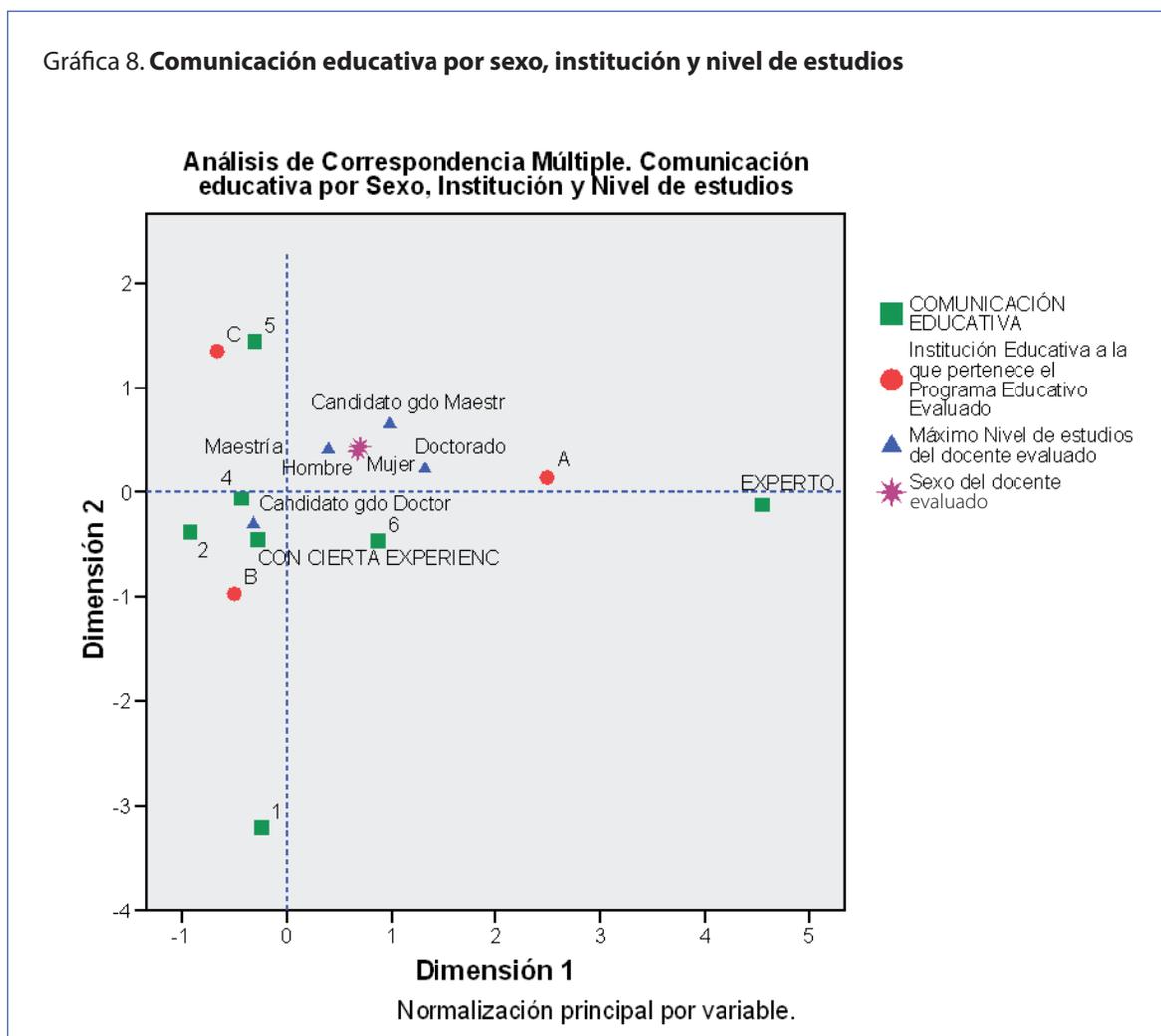
variables: sexo, nivel de estudio de los docentes evaluados y las instituciones a que pertenecen.

En lo referente a la competencia interacción pedagógica, la institución A se aproxima al nivel alto, la institución B es evaluada cercana al nivel 1 y la C en el 3. En los estudios realizados, son mejor evaluados quienes tienen doctorado, maestría y candidatos al grado de maestría. No se presentan diferencias significativas en la evaluación que reciben las y los docentes.

Gráfica 7. Evaluación de la interacción pedagógica por sexo, institución y nivel de estudios



Gráfica 8. Comunicación educativa por sexo, institución y nivel de estudios



En la competencia comunicación educativa (gráfica 8), los docentes candidatos al grado de maestría, maestría y doctorado, se ubican en el nivel con cierta experiencia. En este mismo nivel están los docentes hombres y mujeres. Por otra parte la institución B tiene el nivel más bajo.

En esta competencia, la institución A es evaluada de manera más próxima al nivel alto (7) y la C se ubica en el bajo (1). Con respecto al nivel de estudios, quienes son candidatos al grado de doctor son evaluados en el nivel bajo

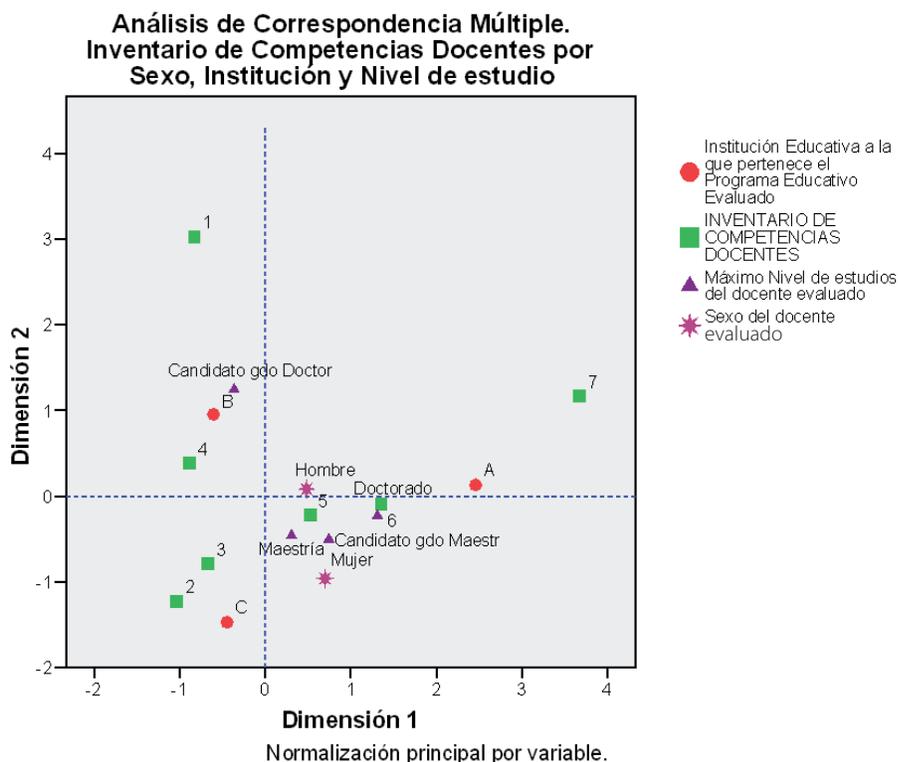
(2). En los niveles medios se ubican los y las docentes de acuerdo al sexo al cual pertenecen.

Como puede apreciarse, respecto de las instituciones evaluadas, en el mayor nivel de proximidad al inventario de competencias docente es la A. En contraposición, la institución C se ubica en los niveles 2 y 3.

Por su parte, los docentes con doctorado, candidatos al grado de maestría y maestría son los mejores evaluados con respecto a quienes son candidatos a grado de doctor.



Gráfica 9. Inventario de competencias por sexo, institución y nivel de estudios



Los análisis realizados a partir de las evaluaciones que los estudiantes hacen a los docentes de los posgrados, permiten identificar competencias aún y cuando no hayan participado en procesos formativos con este enfoque. Estos resultados permiten ubicar cuáles de ellas requieren fortalecerse y cuáles desarrollarse para conformar el perfil docente de los posgrados de las IFD.

Conclusiones

En la actualidad, persiste el debate sobre las competencias por las implicaciones que subyacen al propio concepto en su versión

restringida, dado que se cuestiona el hecho de fomentar la competitividad entre los seres humanos, contrario a las tesis humanistas que plantean la importancia de la solidaridad, el trabajo en equipo y las alternativas de solución desde quienes viven los procesos sociales. Las tendencias actuales en educación y formación profesional, están sustentados en el enfoque basado en competencias lo cual constituye más que una moda, la oportunidad para revisar los resultados de la formación integral de las personas.

Ubicar el desarrollo de competencias en el ámbito educativo, particularmente en el nivel



superior requiere de una postura amplia anclada a los elementos que la constituyen: capacidades, movilización, recursos cognitivos, contextos específicos. La función de la docencia no se circunscribe a la enseñanza en el sentido de transmisión de conocimientos; como práctica social requiere de una adecuada comunicación, de docentes empáticos tomando en cuenta, que en los posgrados de las IFD, los estudiantes también son profesores, es decir puede hablarse de una relación pedagógica entre iguales, pues viven situaciones semejantes a los docentes de las instituciones de nivel superior. Esta es una distinción peculiar importante de la interacción pedagógica.

El acercamiento teórico a las competencias hace posible identificar la preocupación de académicos e investigadores de vincular la teoría con la práctica. Siendo una tendencia actual, en este trabajo se hace un esfuerzo por configurar una propuesta que retome estos elementos así como las experiencias y conocimientos que surgen de los procesos de evaluación de la docencia que han permitido identificar aciertos y dificultades para constituirse en estrategias de mejoramiento educativo.

Un elemento central que se identificó en la construcción de procesos de evaluación fue la participación de docentes y estudiantes, la técnica del grupo de expertos brindó la posibilidad de incorporar la visión de los participantes y de esta manera conjuntarla con los referentes teóricos y los modelos de la RIED.

Es importante resaltar que las competencias construidas, hacen alusión al contexto y cultura institucional, a los procesos de planeación, desarrollo de la enseñanza, evaluación de aprendizajes, formación continua, interacción

pedagógica, comunicación educativa, es decir comprenden situaciones que dimensionan la complejidad de la práctica docente y que hacen necesario incorporar la visión de otros actores para integrar una evaluación integral del desempeño docente.

Las etapas realizadas en este estudio constituyeron una serie de acciones, análisis y reflexión en sí mismas, pero al mismo tiempo dieron pauta para la realización e interrelación de las etapas subsecuentes. En lo concerniente a la caracterización de la docencia en las IFD, los rasgos del perfil docente permitieron dar rostro a los docentes en tanto seres sociales que en la trayectoria conforman su identidad profesional la cual se refleja en la forma de desarrollar la docencia.

Esta experiencia docente se reflejó en el grupo de expertos: sus aportaciones para la identificación de las competencias docentes, denotan sus conocimientos, saberes y visiones acerca del significado de la docencia en las instituciones de educación superior y particularmente en los posgrados en los que han desempeñado diversas funciones administrativas, de gestión, académicas y docentes. Referente a la evaluación por institución educativa, existen diferencias significativas en los resultados obtenidos en una institución respecto de las dos restantes, en la mayoría de las competencias. Esto denota que aun y cuando se tienen programas de estudio similares, perfiles docentes semejantes, la evaluación de las situaciones de docencia que comprenden las competencias, es diversa dado que una característica de la práctica docente es su dimensión personal que la hace única, aun con las semejanzas pedagógicas y didácticas de su realización.



Siendo esta una primera etapa de validación, las conclusiones pueden considerarse preliminares, en ese sentido, las posibilidades reales del instrumento responden inicialmente a la descripción integral de los aspectos generales evaluados y de las comparaciones establecidas. Por ello:

- ▶ El instrumento tiene validez desde el punto de vista conceptual y de contenido, porque las situaciones de docencia planteadas, evalúan eventos significativos en la práctica docente de los profesores de posgrado que son externados mediante desempeños docentes.
- ▶ El instrumento puede ser utilizado para los fines de evaluación de estas tres competencias docentes.
- ▶ Las opciones de aplicación y los criterios para su operación son sencillos y de fácil comprensión. Es un instrumento autoadministrable
- ▶ El instrumento puede emplearse en investigaciones posteriores, con el propósito de afinarlo y adecuarlo a necesidades de otros contextos de este nivel educativo. Conforme se avance en su aplicación, relacionando este primer acercamiento con otros contextos educativos, podrán adecuarse las características de su aplicación y las escalas de medición que permitan realizar juicios valorativos desde otras perspectivas.
- ▶ Los resultados del piloteo constituyen un punto de partida para identificar áreas de oportunidad desde las cuales, a través del análisis y reflexión de los docentes que desempeñan su función en los

posgrados, es posible generar estrategias de formación encaminadas a mejorar el desempeño docente tomando en cuenta las condiciones institucionales y las políticas de educación superior que hoy en día se hacen presentes en la vida académica de las IFD.

Una limitación de este trabajo es que no se trabajaron todas las competencias que por su esencia se llevan a cabo en otros espacios fuera del aula y esta característica deriva en formas de evaluación distintas: autoevaluación, evaluación de coordinadores y pares como refieren Loredo y Rigo (2001). Arribar a la construcción de las competencias docentes en los posgrados de las IFD, de una manera colegiada, considerando las diferencias de las dinámicas institucionales, permitió el enriquecimiento de la discusión y reflexión sobre la práctica docente, lo cual constituye una gran riqueza porque se conjuntaron semejanzas y visiones que permiten el fortalecimiento y colaboración interinstitucional.

Indudablemente que la definición de competencias docentes y su evaluación, requieren de su ubicación contextual y de la participación de los colectivos docentes para lograr el reconocimiento de saberes y al mismo tiempo la identificación de conocimientos, habilidades y actitudes que pueden mejorar vinculando la experiencia docente con procesos de desarrollo y formación profesional.

Bibliografía

- García, C. B., Loredo, E. J., Luna, S. E. y Rueda B. M. (2008) *Modelo de evaluación de competencias docentes para la educación media y superior*. En: IV Coloquio Iberoamericano sobre evaluación de la docencia. Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y RIED. México.



- Gorodokin, I. C. (2008) *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN. 1681-56531). México.
- Hernández, F. et al. (2005) *Aprendizaje, competencias y rendimiento en educación superior*. Editorial la Muralla, España.
- Ibañez, C. (2007) *Metodología para la planeación de la educación superior. Una aproximación desde la Psicología Interconductual*. Colección Manuales de Prácticas. Universidad de Sonora. División de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. México.
- Loredo E. J. y Rigo L. (2001) *La evaluación docente en un contexto universitario: una propuesta formativa y humanista, en Evaluar para comprender y mejorar la docencia en la educación superior*. Cultura universitaria/ serie ensayo, primera edición. México.
- Marín, U. R. (2003) *El modelo educativo de la UACH. Elementos para su construcción*. UACH, México.
- Medina M. P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*, México, Plaza y Valdés.
- Mertens, L. (1997) *Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos*. México, CONOCER-CINTRFOR/OIT.
- Rueda, B. M. (2008) *La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas en México*. IV Coloquio Iberoamericano sobre la evaluación de la docencia. Memorias. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigadores Sobre la Universidad y la Educación. Red de Investigadores sobre Evaluación de la Docencia. México.
- Vargas, F. (2002) *Competencia en la formación y competencia en la gestión del talento humano. Convergencias y desafíos*. CINTERFOR/OIT, www.cinterfor.org.uy
- Zabalza, M. (2007) *Competencias docentes del profesorado. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008) *Enseñar competencias comporta partir de situaciones y problemas reales*. En: *11 Ideas clave: como aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó, 4ª reimpresión 2008. Barcelona España. ISBN: 978-84-7827-500-7





REDIECH

Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Con la participación financiera del Fondo Mixto de Fomento a la Investigación Científica y Tecnológica de CONACYT-Gobierno del Estado de Chihuahua,

la REDIECH fomenta la investigación educativa

Actividades

- Consolidación de la REDIECH
- Fortalecimiento de los vínculos con la Red Mexicana de Investigación de la Investigación Educativa (REDMIIE)
- Publicación de la revista de Investigación de la REDIECH
- Foro permanente de Investigación Educativa
- Compilación y publicación de escritos científicos
- Diagnóstico estatal de la investigación educativa

¿Le interesa participar?

Mayores informes
www.rediech.org



Chihuahua
Gobierno del Estado





Chihuahua
Gobierno del Estado
Secretaría de Educación,
Cultura y Deporte

