

Revista de la Escuela Normal No. 3 de Toluca

Publicación gratuita
Año 13 Núm. 25 Enero - Junio de 2018.

ISSN: 1870-6576

Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

maestro



Competencias esenciales para la intervención docente

Temachtiani

Los retos actuales del ser y quehacer docente

Alfredo Del Mazo Maza
Gobernador Constitucional

Alejandro Fernández Campillo
Secretario de Educación

Roque René Santín Villavicencio
Secretario Ejecutivo del Consejo Editorial
de la Administración Pública Estatal

Consejo Directivo

Violeta Iris Hernández Guadarrama
Encargada del Despacho de la Dirección
de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca

Ma. del Carmen Salgado Acacio
Subdirectora Académica

Edmundo Darío Soteno Tahuilán
Subdirector Administrativo

Comité Editorial

José Antonio Mondragón Rosales
Director Editorial

María del Rosario Bernal Pérez
Indexación

Antonio Cuadros Medina
Difusión y comunicación

Alma Espinosa Zárate
Redacción y estilo

Bernardo Cruz Bello
Traductor

Brenda González Segundo
Diseño

Ángel Eduardo Clemente Fabela
Diseño

Israel Arzaluz Sánchez
Obra artística

Miguel Ángel Hernández Vences
Ilustración

Temachtiani

© Primer semestre: Secretaría de Educación del Gobierno
del Estado de México, 2018

ISSN: 1870-6576

Folio. 25351

TEMACHTIANI, año 13, núm. 25, Enero - Junio de 2018, es una publicación semestral editada por la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca, a través del Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. Pino Suárez Sur núm. 1100, Col. Universidad, Toluca, México, C.P. 50130, Tel./Fax 2-12-34-16, 2-12-21-97, <http://normal3toluca.tripod.com/>, editorialn3@gmail.com, normal3toluca@edugem.gob.mx Editor responsable: José Antonio Mondragón Rosales. Reservas de Derechos al Uso Exclusivo Núm. 04-2017-032116433900-102. Autorización Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal CE: 205/05/03/18. Este número se terminó de imprimir en diciembre de 2016, en los talleres gráficos de VEI Visión e Impresión, S.A. de C.V., ubicados en Nogal núm. 51, colonia Santa María la Ribera, delegación Cuauhtémoc, Ciudad de México, C.P. 06400. El tiraje consta de 2,000 ejemplares.

Todos los artículos aquí incluidos fueron revisados y seleccionados bajo la modalidad de pares ciegos.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización de la Escuela Normal Núm. 3 de Toluca.

Comité Científico Internacional

Dr. Miguel Ángel Sobrino Ordóñez
Investigador Tiempo Completo
Universidad Autónoma del Estado de México

Dr. Said Bahajin
Investigador Cátedra UNESCO
Embajador de la Universidad Jaume I, Castellón, España

Dra. Sofía Herrero Rico
Investigadora Cátedra UNESCO
Universidad Jaume I, Castellón, España

Dra. Gabriela Guillén Guerrero
Profesora Investigadora
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Mtra. Marcela Duarte-Herrera
Profesora Investigadora
Universidad de Santiago de Cali, Colombia

Dra. Vanessa Corsetti Gonçalves Teixeira
Investigadora
Universidade Estadual Paulista, Brasil

Mtra. Isabel María Álvarez
Investigadora
Ministerio de Educación de Argentina

Mtra. Martha Liliana Arciniegas Sigüenza
Profesora Investigadora
Universidad Nacional de Educación, Ecuador

Comité Científico Nacional

Juan Bello Domínguez
Investigador UPN-CDMEX

Rufo Estrada Solís
Investigador Escuela Normal No. 3 de Toluca

Rubén González Mora
Investigador Escuela Normal No. 3 de Toluca

David Manuel Arzola Franco
Investigador CID-Chihuahua

María Esther Núñez Cabrero
Investigadora BENM-CDMEX

Diana Magdalena Hernández Cruz
Asesora DGEB-Estado de México

Fernando Carreto Bernal
Investigador UAEM-Estado de México

Jesús Adolfo Trujillo Olguín
Investigador UACH-Chihuahua

Jorge Servín Jiménez
Investigador ISCEEM-Estado de México

Martha Ogilvie Meza Coello
Investigadora
Escuela Normal Rural Mactumatza-Chiapas

Arturo Barraza Macías
Investigador UPN-Durango

María de la Luz Jiménez Lozano
Investigadora UPN-Torreón

Irma Inés Neira Neves
Investigadora BECENE-San Luis Potosí

Marco Antonio Gamboa Robles
Investigador
Escuela Normal de Especialización-Sonora

Heriberto Prieto Zamudio
Profesor Bachillerato, Puebla

Mtro. Mario Eduardo Gómez Rivera
Investigador DGEB, Estado de México

FOEM
FONDO EDITORIAL ESTADO DE
MÉXICO

latindex

Sistema Regional de Información en Línea para
Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal

Colaboradores

Mauricio Hardie Beuchot Puente.

Filósofo y humanista mexicano, reconocido como uno de los principales pensadores contemporáneos de Iberoamérica. Es fundador de la propuesta llamada Hermenéutica Analógica. Investigador titular de tiempo completo del Instituto de Investigaciones Filológicas (IIFL) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Desde 1990 es miembro de la Academia Mexicana de la Historia, de 1997 a la fecha es miembro de número en la Academia Mexicana de la Lengua² y de 1999 a la fecha es miembro de la Academia Pontificia de Santo Tomás de Aquino.³ Es doctor honoris causa por la Universidad Anáhuac del Sur. Fundador del Seminario de Hermenéutica del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM. Investigador emérito de CONACyT, por mantener la categoría más alta del Sistema Nacional de Investigadores.

Caridad Hernández Pérez

Facultad de Educación Infantil en Cuba. Departamento de Educación Especial, Profesora. Jefa de la Disciplina Formación Pedagógica General. Coordinadora de Proyecto de Investigación: Inclusión y Atención Educativa a la Diversidad en la Educación Infantil Cubana. Retos para la formación del maestro.

Zenayda Esperanza Matos Machado

Facultad de Educación Infantil en Cuba. Departamento de Educación Especial, Profesora. Jefa de la Disciplina de Didácticas Especiales. Miembro del Proyecto de Investigación.

Celia Yunet Prado Lafita

Facultad de Educación Infantil en Cuba. Departamento de Educación Especial, Profesora. Investigadora de Neurodesarrollo en el Proyecto de Investigación.

Juan Bello Domínguez

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctor en Sociología. UNAM. Profesor Investigador de la Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Nacional Autónoma de México. Autor de artículos publicados en revistas y libros especializados sobre Educación Inclusiva, Educación Indígena y Educación Intercultural

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla

Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Estudios Latinoamericanos. UNAM. Profesora Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional/Universidad Nacional Autónoma de México. Autora de artículos publicados en revistas y libros especializados sobre Educación Inclusiva, Educación en Estudios Latinoamericanos y Educación Intercultural.

Leticia Carranza Peña

Doctora en Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; posgraduada en Gestión de Conflictos Educativos, por la Universidad Oberta de Cataluña (UOC), en Barcelona, España; maestra en Educación para la Paz y maestra en Ciencias de la Educación. Con 29 años de servicio y supervisora escolar de la zona 009 de Bachillerato Tecnológico, en el Estado de México. Ponente en congresos nacionales e internacionales. Articulista en diversas revistas.

Vianey Monroy Segundo

Doctora en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Reconocimiento del Perfil Deseable ProDEP 2015. Docente Investigadora en la Escuela Normal de Atlacomulco "Profesora Evangelina Alcántara Díaz". Labora en Educación Normal desde 2006. Las líneas de investigación que desarrolla son la Identidad Profesional y la Docencia Principiante.

Moisés Fuentes Flores

Licenciatura de Especialización de Normal Superior en español, Saltillo Coahuila, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación y Humanidades en la Universidad Autónoma de Coahuila, forma parte del Cuerpo Académico de la Escuela Normal Oficial Dora Madero. Docente investigador, asesor y director de tesis. Ha participado en diversos congresos.

Ana María Dávila Cuevas

Licenciatura en Educación Física, Escuela Normal Oficial Dora Madero, Maestría y Doctorado en Ciencias de la Educación y Humanidades por la Universidad Autónoma de Coahuila. Integrante del Cuerpo Académico de la Escuela Normal Oficial Dora Madero.

Francisco Enrique García López

Licenciatura y Maestría por el Instituto de Estudios Universitarios, A.C, Puebla. Coordinador de Planeación Institucional. Responsable del PROFEN 2009-2014, Organizador del 1er y 2do Foro de Educación Normal del 2010-2012.

Sergio Hugo Hernández Belmonte

Licenciado en Educación Primaria. Maestro en Planeación Educativa y en Educación Básica. Doctorante en Investigación Educativa. Profesor Investigador en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM).

Coordinador del Colegio de Panorama Actual de la Educación Básica en México del Plan de Estudios 2012 para la Licenciatura en Educación Primaria. Integrante del grupo de investigación Hermenéutica, Educación e Interculturalidad. Cuenta con diversos artículos referentes a la formación inicial del docente, tácticas y vivencias de los maestros de primaria y la construcción del objeto de estudio en la investigación cualitativa.

Félix Suárez

Poeta, ensayista y editor. Obtuvo en 2017 el Premio Nacional de Literatura "José Fuentes Mares", en 2011 el Premio Literatura Estado de México, otorgado por trayectoria, la Mención honorífica del Premio Nacional de Ensayo Literario "José Revueltas" (2004), el Premio Internacional de Poesía "Jaime Sabines" (1997), el Premio Nacional de Poesía Joven "Eliás Nandino" (1987), y la Presea Sor Juana Inés de la Cruz en Lingüística y Literatura (1984).

Su obra se encuentra incluida en más de una veintena de antologías colectivas, entre ellas, la Antología general de la poesía mexicana. Desde 2012 a la fecha, se desempeña como Miembro del Comité Técnico y Editor en Jefe del Consejo Editorial del Gobierno del Estado de México.

Ángel Rafael Espinosa y Montes

Profesor de carrera en el área de pedagogía, en la FES Aragón, titular de las unidades de conocimiento: Investigación Pedagógica y Epistemología y Pedagogía y de Iniciación a la Investigación Pedagógica en la Facultad de Filosofía y Letras. Docente-investigador en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Integrante del seminario permanente de hermenéutica y educación con carácter internacional e interinstitucional, con sede en la UPN. Escribió en diversas revistas nacionales e internacionales, además de participar en libros siempre en torno a la educación; entre ellos, "Lecciones de epistemología; El proyecto de tesis: elementos, críticas y propuestas" y "Los derechos humanos y la educación: una mirada pedagógica en el contexto de la globalización", entre otros.

Índice

Editorial	4
La hermenéutica en la filosofía de la educación	8
Mauricio Hardie Beuchot Puente	
Necesidad de la formación del profesional en inclusión y la atención a la diversidad en la Educación Infantil	16
Caridad Hernández Pérez Zenayda Esperanza Matos Machado Celia Yunet Prado Lafita	
Educación Inclusiva. Miradas distantes, pluralidad de voces	28
Juan Bello Domínguez Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla	
Paz liberadora desde la transformación de conflictos y la convivencialidad	48
Leticia Carranza Peña	
El Reconocimiento en la Constitución de las Identidades Profesionales. Solicitud o negación del otro	58
Vianey Monroy Segundo	
El maestro facilitador del aprendizaje y el desempeño académico en las jornadas de práctica docente	66
Moisés Fuentes Flore Ana María Dávila Cuevas Francisco Enrique García López	
Tácticas docentes para la apropiación de la Reforma Integral de la Educación Básica	76
Sergio Hugo Hernández Belmonte	
Poesía	87
Félix Suárez Ángel Rafael Espinosa y Montes	
Reseñas	90
Fondo Editorial de Estado de México	
Políticas Editoriales	92



Editorial

Uno de los objetivos de la revista Temachtiani es reflexionar en torno a los retos actuales que interpelan el ser y quehacer docente. Realidad y persona, son los dos grandes desafíos a los que se enfrenta todo docente, dado que su formación permanente, la práctica educativa, la gestión escolar, los ambientes de aprendizaje, la pedagogía, la neurociencia, y la psicología, en general; siempre se ven interpelados y fundamentados por la noción que se tiene de realidad y persona.

El filósofo Xavier Zubiri no se equivoca al referir que el ser humano es un animal de realidades; es decir, vive en medio de una realidad múltiple que está en constante transformación: realidad social, política, económica, cultural, artística, científica, filosófica, humana, etc. Realidades que el ser humano ha creado para dar sentido a la vida y al mundo, para orientar su actuar y su propio ser. Somos en la realidad y buscamos transformarla para vivir en bienestar, paz, justicia, fraternidad y bien común.

Desde hace tiempo se habla de una realidad posmoderna, era del vacío o líquida como le gusta llamarle a G. Lipovetsky y Z. Bauman; una época anclada en el relativismo, el pensamiento débil, la deconstrucción, el escepticismo, materialismo, narcisismo, lo digital, la globalización, etc. Qué desde una visión sin juicios morales, es un reto y desafío, no sólo para su estudio, sino para aprender a vivir en esta realidad. A esto, añadirle la experiencia de una realidad lacerante: pobreza, guerra, injusticia social y económica, marginación y la poca tolerancia para la diversidad. Una realidad contradictoria y confusa. Y en medio de toda esta complejidad aparece la persona o el sujeto, que se hace, crece, se forma, y busca no sólo adaptarse a su época, sino tiene el hambre y sed de transformarla para vivir en plenitud.

La educación busca el ideal de transformación de la persona y la realidad en la que vive, no puede perder su carácter liberador, es un medio ideal para hacer estallar lo que Walter Benjamin llama el *continuum* de la historia, aquello que impide al hombre alcanzar su plenitud y la promoción de los derechos humanos; por eso la educación le forma con todo lo que es, dado que el ser humano no es unívoco o unidimensional, sino es un ser plural; no sólo le define la razón, la inteligencia o el pensamiento, sino también es imaginación, afecto, pasión, voluntad, libertad, creatividad, sentimiento, abierto a los demás, al mundo natural. Las ofertas educativas que se han denominado integrales, deben responder a la formación de todas las dimensiones humanas que conforman a la persona, no privilegiar unas más que otras, porque el ser humano no puede renunciar a nada de lo que él es, porque con ello: vive y da sentido a su realidad.

La educación no sólo capacita al ser humano para que ame el saber y sea generador de ciencia, sino le forma para comprenderse así mismo y encuentre respuestas a sus interrogantes. Se forma para elegir lo que quiere ser y hacer, tomar decisiones en cuanto a su persona y entorno, relacionarse con los demás, buscar el bien común, asumirse como diferente respetando los derechos de los demás, así como, buscar el progreso y desarrollo científico. Por eso realidad y persona son los desafíos para el docente, y si todo hecho educativo no toma en consideración ambas cuestiones, carece completamente de significatividad en la vida del educando, o sólo quedan como propuestas abstractas y sin sentido. La educación debe decir algo en la vida del ser humano.

El número 25 de la revista Temachtiani, centra su eje temático en herramientas de apoyo que son fundamentales en la formación docente y la práctica educativa, no como fin en sí mismo, sino con el propósito de enriquecer la visión de la realidad y el ser de los estudiantes; por ello, se reflexiona en torno a la aplicación de la herme-

néutica analógica en el tema de las virtudes, porque como le gusta decir al filósofo Mauricio Beuchot, la educación necesita de un formador que sea ícono de virtudes, porque busca un equilibrio entre el decir y el mostrar, y como la analogía se inclina por su naturaleza más a la diferencia, la enseñanza de la ética radica en el mostrar, en las acciones, no en el exceso de palabras, argumentos o teorías. Y es que las virtudes forman en el ser de la persona, en lo humano, base para todo tipo de formación. No basta educar para hacer cosas, saber cosas, o convivir, sino para ser, para actuar en una realidad social que demanda de decisiones a favor de la vida, del otro, de la inclusión, la opción por las diferencias, la equidad de género, de una transformación del entorno, y eso sólo lo hace la persona con un juicio práctico.

Trascendente es que Temachtiani siempre se ha preocupado por el tema de inclusión y convivencia; y en este número no podría ser la excepción; se presenta un análisis de la propuesta de la ONU sobre educación de calidad e inclusión desde la realidad educativa que se vive en Cuba, sobre todo enfocada en la formación inicial de los futuros docentes, que presenta Caridad Hernández, Zenayda Matos y Celia Prado. Desde nuestra realidad mexicana, Juan Bello y Mariana Aguilar reflexionan en torno a los retos y desafíos que tiene la educación inclusiva e intercultural hoy en día, nos invitan a replantear la política educativa imperante en nuestro país, para poder hablar con seriedad y coherencia de una propuesta pedagógica atenta a las diferencias, la diversidad, la multiculturalidad, la otredad, el respeto y la promoción de los derechos humanos que tanto nos hace falta. De ahí fundamental la invitación de Leticia Carranza en concebir la escuela como un entorno de paz, que suscite la convivencialidad, y así, el ser y actuar de los agentes educativos, se transforme en un estilo de vida, un ethos en la relación docentes-alumnos, alumnos-alumnos; con la finalidad de romper todas las barreras que impiden construir escuelas inclusivas, armónicas y pacíficas.

Además, se presentan artículos del resultado de ponencias presentadas en el 1er. *Congreso Nacional Formación Docente y Práctica Educativa. Retos y Perspectivas*, durante los días 6, 7 y 8 de junio del 2018 en las instalaciones de la Escuela Normal No. 3 de Toluca. Dichas aportaciones ofrecen líneas de acción a los docentes para revitalizar la intervención docente y generar condiciones favorables en el aula. Vianey Monroy realiza un excelente trabajo hermenéutico, aplicando el pensamiento de Ricoeur sobre la constitución de identidades en el ámbito educativo. Moisés Fuentes, Ana María Dávila y Francisco García reflexionan en torno al maestro como facilitador del aprendizaje y el desempeño académico en las jornadas de práctica docente, con énfasis en lo fundamental qué es para una institución educativa apostar por el trabajo colaborativo. Moisés Fuentes asume como un desafío la Reforma educativa del 2018 y ve la necesidad de generar tácticas docentes para la apropiación de la Reforma Integral de Educación Básica, sin olvidar sus límites y alcances de la misma. Mención aparte tiene la bella poesía de dos eminentes personalidades: Félix Suárez y Ángel Rafael Espinosa y Montes.

Temachtiani a partir del no. 26 vivirá una transformación o cambio de época, apostará por darle una identidad científica y académica más rigurosa, que la empodere como una revista que aporta al estado del arte en el tema de Educación; ser vanguardista e innovadora. La Escuela Normal No. 3 de Toluca del Estado de México, abre sus horizontes para que su revista trascienda en la vida académica de los docentes, investigadores y docentes en formación. Agradecemos al Fondo Editorial del Estado de México, el apoyo y confianza que tienen a la revista. El trabajo colaborativo de ambas instituciones ha logrado una calidad y garantía editorial de primer nivel.



Icaro V
Linograbado



Renovable

Linograbado

La hermenéutica en la filosofía de la educación

Mauricio Hardie Beuchot Puente
mbeuchot59@gmail.com

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio.* 25351

Sumario

Introducción

El concepto de virtud retorna a la pedagogía

La retórica como arte didáctica

La hermenéutica analógica

en la pedagogía

Conclusión

Resumen

En el estado del arte de la filosofía de la educación, el tema de las virtudes éticas vuelve a retornar, si en el humanismo y la paideia griega fue un elemento fundamental para la formación del ser humano, hoy, la pedagogía retoma el tema de la virtud, especialmente la phrónesis; de ahí que la hermenéutica analógica sea el instrumento idóneo para dar equilibrio a la rigidez y al relativismo excesivo del actuar.

Palabras Clave

Filosofía de la educación, ética, virtud, phrónesis, hermenéutica analógica.

Summary

Introduction

The concept of virtue returns to pedagogy

Rhetoric as a didactic art

Analogical hermeneutics

in pedagogy

Conclusion

Abstract

In the state of the art of the philosophy of education, the issue of ethical virtues returns, if in Humanism and the Greek paideia it was a vital element for the education of any human being, today, pedagogy retakes the subject of virtue, especially that of phronesis; hence analogical hermeneutics is the ideal instrument to bring balance between rigidity and excessive relativism of acting.

Keywords

Philosophy of education, ethics, virtue, phronesis, analogical hermeneutics.

Introducción

En este trabajo quisiera conectar la filosofía de la educación con la hermenéutica; más concretamente, con una hermenéutica analógica. Esta herramienta conceptual tiene como elemento fundamental la idea de la analogía, que es lo mismo que proporción, ya que el *ana-logon* es el que tiene un equilibrio proporcional. Y en ese equilibrio proporcional consisten las virtudes, sobre todo las éticas o morales, pero también las epistémicas o intelectuales. Por eso hablaré primero del retorno de la noción de virtud en la pedagogía actual, pues la literatura más reciente de filosofía de la educación, sobre todo en la línea de la filosofía analítica, acusa una presencia de la noción de virtud que antes se antojaba imposible.

Esa pedagogía en virtudes puede verse beneficiada por la hermenéutica, que, sobre todo después de Gadamer, se ha colocado en la línea de la virtud tal como era entendida en la Grecia clásica. Implica la noción de proporción, la cual en griego era analogía, por lo que deseo hablar de una hermenéutica analógica, precisamente, que puede ser un buen apoyo y complemento para esa pedagogía. Comienzo, pues, primero, con la inesperada presencia de la noción de virtud entre nosotros, en la filosofía de la educación más reciente, pero que proviene de la Antigüedad clásica.

El concepto de virtud retorna a la pedagogía

Recordemos que en la Grecia clásica se concebía la educación como formación de virtudes (Beuchot, 1998 p15). Éstas eran hábitos que servían al hombre para moverse tanto en la vida práctica como

en la teórica. Por eso había virtudes éticas, como la templanza, la fortaleza y la justicia, y virtudes teóricas, como el arte, la prudencia, la inteligencia, la ciencia y la sabiduría. La más central era la prudencia, la cual era una virtud teórica, pero concernida con la vida práctica, y ella era como el modelo de todas las demás.

El arte o *techne* daba reglas de procedimiento, para hacer bien lo que se hace o fabrica. La prudencia o *phrónesis* dirigía el actuar moral, y se distinguía del arte en que no tenía reglas, daba una especie de sensibilidad para actuar adecuadamente. Y se distinguía de la inteligencia en que versaba sobre lo particular y mudable, mientras que la inteligencia versaba sobre lo universal y estable: los principios. La ciencia no hacía otra cosa que aplicar esos principios para obtener deducciones en un campo específico, en un área científica, como la medicina o la matemática. Y la sabiduría era el conocimiento por los principios más altos y por las inferencias más rigurosas, de modo que conjuntaba en sí misma el intelecto y la ciencia; de la primera tenía el captar principios, los más elevados, y de la segunda tenía el hacer deducciones, las más exactas.

Pues bien, la idea de virtud vuelve en la actualidad, y no sólo en la ética, sino en la filosofía de la ciencia y en la filosofía de la educación. Sobre todo en la línea de la filosofía analítica, por ejemplo en el caso de David Carr (Carr, 1991); pero también en la línea de la hermenéutica, gracias a Hans-Georg Gadamer, el gran hermeneuta de los últimos tiempos, quien estudió mucho a los griegos, como gran filólogo clásico que fue, además de filósofo y discípulo de Heidegger (H.-G. Gadamer, 1977, p. 51). Es la misma hermenéutica reciente la que ha traído una vez más la noción de virtud a la filosofía, y no puede estar exenta de ello la filosofía de la educación.

Por lo demás, en la Grecia clásica se colocaba la educación superior en torno a dos disciplinas: la retórica y la filosofía (Maurro, 1998, p. 272). Había pugnas entre ellas, o más bien, entre rhetores y filósofos, pero lograron algunos acuerdos, sobre todo el que se debe a Aristóteles, según Cicerón, a saber, que la retórica se nutre de la filosofía, la retórica es como el vehículo y la filosofía como el contenido. O, parodiando la célebre frase de Kant, la filosofía sin retórica es ciega, pero la retórica sin filosofía es vacía.

Así, pues, según Aristóteles, la retórica debe estar de acuerdo con la filosofía, como instrumento que es de esta segunda. Es el instrumento para darle repercusión, capacidad suasoria. Pero hay algo en el que ambas coinciden, y eso nos hace ver que allí se encuentra el objeto principal de la educación, a saber, la formación del juicio. En otras palabras, es la formación del criterio, pues enjuiciar es, en griego, *krínein*, del que viene criterio, y esto es lo que posibilita una actitud crítica, culmen e ideal de toda educación.

En cuanto a la filosofía, ella tenía por sobre todo el cometido de brindar *phrónesis* y *sofía*, esto es, prudencia y sabiduría. Y en ambos casos se trataba de la formación del juicio. En la razón práctica, el juicio prudencial o *phronético*; en la razón teórica, el juicio sapiencial. E incluso había ocasiones en que se manejaba una analogía entre ambos juicios: el juicio prudencial era a la razón práctica lo que el sapiencial a la teórica.

Así pues, la finalidad prioritaria era formar en la *phrónesis*. La prudencia, como lo hace ver Aristóteles, es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, al modo como la sabiduría lo es de lo abstracto, universal y atemporal (Aristóteles, 1983). Por eso la prudencia corresponde a la ética y la sabiduría a la metafísica.

Pues bien, la *phrónesis* enseña cómo comportarse en el caso concreto, en el momento preciso. Tiene incluso que ver con el tiempo, pues depende del *kairós*, del momento oportuno, de la oportunidad u ocasión, sin la cual todo se cae. Es el saber de los medios. Del medio proporcional en el que consiste la virtud, por eso la prudencia era la puerta y llave de las virtudes; sin ella no se podía concebir a alguien como virtuoso. Pero también era el saber de los medios con respecto a fines, para conseguir objetivos. Eran los medios que nos proporcionaban los fines, o que hacían la acción proporcional o conducente a dichos objetivos. Por eso tenía el esquema del silogismo práctico.

Tan importante era la *phrónesis* o prudencia, que marcaba la adultez del individuo. De acuerdo a la prudencia que se conseguía, era la madurez o el crecimiento que se había alcanzado.

Ahora bien, la prudencia no se podía enseñar con reglas ni con recetas. Si acaso con algunos principios. El propio Aristóteles, en el cap. 5 del libro VI de la *Ética* a Nicómaco, se dedica a dar ejemplos de lo que hacen los *phrónimoi*, los prudentes. Como indicando que sólo se puede aprender con algunos principios generales, y, sobre todo, con ejemplos, paradigmas o modelos, y con mucho ejercicio. Y acaba definiéndola así: “No queda, pues, sino que la prudencia sea un hábito práctico verdadero, acompañado de razón, sobre las cosas buenas y malas para el hombre” (Aristoteles, 1983, VI, 5, 1140b 6-8). Por eso requiere de la deliberación, del sopesar los pros y los contras de la acción.

Sobre la idea de virtud, que ahora vuelve mucho a la literatura de filosofía de la educación, David Carr insiste en que a muchos pedagogos les causa problema el que no hay receta ni reglas para enseñarlas (Carr, 1991, p. 8-9). Y los griegos siempre vieron las virtudes como algo que sólo se puede aprender atendiendo a ejemplos y haciendo mucho ejercicio, esto es, con modelos y con práctica.

Pero ahora ha llegado a darse esto hasta en la filosofía de la ciencia. Ya no se considera la ciencia como un conjunto de enunciados, sino como un conjunto de prácticas. Es el legado de Wittgenstein, que recogen Thomas Kuhn y sus seguidores. Wittgenstein deja el concepto de paradigma (L. Wittgenstein, 1988, § 50 ss.). Todo se aprende siguiendo un paradigma y buscando con él parecidos de familia. Así, un paradigma científico es un autor muy seguido en determinado tiempo (a través de su manual, como los Principia de Newton), y se trata de parecerse a él, de conseguir con él parecidos de familia (T. Kuhn, 1986, p. 34).

Por eso un discípulo de Wittgenstein, Gilbert Ryle, escribió un artículo genial

con la idea de que la virtud no se enseña, pero se aprende, en el sentido de que no se pueden dar reglas ni recetas para ello, pero sí aprenderla por medio de paradigmas y ejercicio, es decir, con la práctica (G. Ryle, 1982, p. 402 ss.).

Esto se da tanto en el plano de la razón teórica como en el de la práctica. Ya vimos que en la práctica sucede esto; pero también en la teórica, ya que actualmente se habla de virtudes epistémicas, como lo hace Ernesto Sosa, de la Universidad de Brown (E. Sosa, 1992, pp. 251 ss.). Con él he discutido la potencialidad de estas virtudes epistémicas, según las cuales, primordialmente hay que enseñar al alumno actitudes como la parsimonia en la experimentación, la agudeza en la intuición o intelección y el rigor en la demostración, al paso que se le enseñan los contenidos científicos.

Volviendo a la razón práctica, si ella tenía la prudencia como instrumento principal, era el juicio prudencial el que se tenía que formar. Era como enseñar a hacer el silogismo práctico, en el que una premisa expresa la finalidad que se intenta, otra el medio que sirve para alcanzarla, y la conclusión es la curva de acción que se tiene que seguir para ello. Es decir, el término medio silogístico es aquí el medio para el fin, y el medio silogístico es el núcleo o pivote del argumento en cuestión.

La retórica como arte didáctica

En este punto de la prudencia era donde la retórica coincidía con la filosofía, ya que la filosofía tenía como cometido enseñar tanto virtudes epistémicas como virtudes éticas. Pero sobre todo las éticas, pues sin ellas se desquiciaba el saber y también la praxis, principalmente la política.

En efecto, la *phrónesis* tenía como partes la deliberación (*bouleusis*) y la decisión o consejo (*prohairesis*), que era el juicio prudencial. De hecho, Aristóteles dice: “Y, así, podría decirse en general

que el prudente es el que sabe deliberar” (Aristóteles, Et. Nic., VI, 5, 1140a31-32). Pues la deliberación consistía en sopesar los pros y los contras de los medios para la acción, hasta determinar el o los que fueran más conducentes al fin. Esto se hacía en la ética, en el derecho y en lo militar, por ejemplo. El buen estratega era un militar prudente, el buen jurista era jurisprudente, y el buen filósofo tenía prudencia ética, al modo como había una prudencia del gobernante y otra del súbdito, etc.

Y la deliberación, así como era una parte de la prudencia, también era una especie de la retórica. Precisamente aquella que enseñaba a encontrar buenos argumentos para señalar los pros y los contras de algo, y poder elegir lo mejor. Sobre todo en lo tocante a la sociedad.

Siempre se llegaba a un juicio. Este juicio prudencial era difícil, porque se construía sin reglas, casi sin conceptos, más bien con el tacto y la fineza. Hannah Arendt dice que tal juicio prudencial aristotélico coincide con el juicio reflexionante de Kant, precisamente en la Crítica del juicio, sólo que el gran filósofo alemán lo refiere a la estética, en la que el juicio de gusto no tiene concepto, pero tiene que coincidir con lo que es la belleza, la cual gusta a la generalidad o a la mayoría. Pero Hannah Arendt dice que es aplicable a la política, pues en ella no siempre tenemos claro lo que se ha de hacer para conseguir el bien común (H. Arendt, 1993, p. 221). Es algo que vemos en el juicio reflexivo de ese otro gran filósofo político que fue John Rawls.

La educación del ciudadano residía en el aprendizaje de la deliberación. Era ciudadano el capaz de deliberar, para elegir a alguien para los puestos, o para ser elegido con vistas a ejercer un puesto él mismo. Por eso vemos que la retórica griega nace en Sicilia, hacia el 485 a.C., después de la tiranía de Gelón y Hierón, esto es, cuando hay democracia y se puede dialogar con argumentos. Porque sólo en la democracia tiene sentido hacerlo (R. Barthes, 1982, p. 12). En la tiranía no hay diálogo ni discusión; tampoco argu-

mentos, o sólo uno: la imposición por la fuerza: “Porque yo mando”.

Era tan trascendente esto, que por eso Sócrates, Platón y Aristóteles se opusieron a los sofistas, que fueron quienes enseñaban la retórica como un medio de seducción, casi de engaño. La retórica se debía transmitir, pues, no para dar un instrumento de pesca, de seducción, para que los demás mordieran el anzuelo, sino para buscar la verdad. Ésa era la diferencia entre la retórica sofística y la socrática.

Con ello se nos manifiesta que la *phrónesis* tenía que cultivar en el ser humano la fineza o sutileza, el *esprit de finesse* al que se refería Pascal, distinto del *esprit de géométrie*. En Giambattista Vico era su oposición a la crítica cartesiana y su defensa de la tónica clásica (M. Beuchot, 2009, pp. 327 ss). Y con ello podemos entender por qué Hans-Georg Gadamer, el gran hermeneuta moderno, haya pensado que la virtud de la hermenéutica es la sutileza, la subtilitas.

Pero también se comprende que el propio Gadamer haya sostenido que la *phrónesis* o prudencia es el modelo o esquema de la hermenéutica misma (H.-G. Gadamer, 1994, p. 317). Uno se preguntaría qué tiene que ver la *phrónesis*, que es una virtud ética, con la hermenéutica, que es la disciplina de la interpretación de textos. Pero sí tienen que ver, tienen parecidos y correspondencias, ya que la *phrónesis* es la sabiduría de lo concreto, particular y contingente, y eso no es sino tener sentido del contexto, de la situación y de la oportunidad, del caso.

Esto se ve en el jurista, que aplica la ley, la cual es general, al caso, que es particular, y tiene que ajustar la ley al caso, sin cometer injusticia. Por eso requiere de la prudencia, de la jurisprudencia, para tener tino al aplicar la ley, sobre todo cuando hay lagunas. Y hasta se hablaba de otra virtud, la epiqueya o equidad, que es la habilidad de aplicar la ley al caso sin lastimar, sino procurando el bien de todos.

Tanto en el caso del derecho, en el que se da la prudencia legislativa, como en el caso del gobierno, que tiene la prudencia del gobernante y la del gobernado, y en el caso de la ética, que es la prudencia personal, en cuanto nos ayuda a movernos en comunidad, se trata siempre de la prudencia como lo que hace que se pueda decir de alguien que está formado, que tiene madurez, que ha logrado ser un ciudadano.

La hermenéutica analógica en la pedagogía

Si la *phrónesis*, que hemos tratado de describir, es el modelo de la hermenéutica, ésta requiere de la analogía. En efecto, la *phrónesis* es proporción, tanto la proporción que es el término medio de las acciones como el saber proporcionar los medios a los fines. Y la proporción se dice en griego analogía, por lo cual la analogía es elemento primordial en la *phrónesis* y, por lo mismo, en la hermenéutica. Se tiene que buscar una hermenéutica analógica como la más adecuada para la educación (M. Beuchot, 2007, pp. 91 ss).

La analogía, que los latinos tradujeron como *proportio*, no es la mera semejanza, que eso es muy trivial, sino el sentido de la proporción, el saber proporcionar las acciones a las situaciones y los medios a los fines. Es lo que se busca con la deliberación, que tocaba a la retórica, pues para ello no se da una lógica formal estricta, sino una teoría de la argumentación tópica, como supo verlo ese gran hermeneuta, educador y filósofo que fue Vico, no en balde profesor de retórica en la Universidad de Nápoles. El objetivo de la educación es formar el juicio, el criterio, esto es, enseñar a deliberar. Y esto es un ejercicio proporcional, analógico.

La analogía se coloca entre dos extremos, que son extremos muchas veces viciosos, y que hay que evitar si queremos alcanzar la virtud. Uno es el de la univocidad, de la exactitud absoluta, que solamente puede pensarse

como ideal regulativo, muchas veces inalcanzable, solamente orientador. El otro es el de la equivocidad, que llega a un relativismo tan excesivo, que nos derriba y nos hunde en el escepticismo.

En cambio, la analogía intenta sacar lo mejor de ambos extremos. De la univocidad, trata de rescatar el afán de rigor, pero quitando la pretensión de rigidez excesiva. Y de la equivocidad, trata de rescatar la apertura, pero eludiendo el desplome en el relativismo excesivo. Es una postura intermedia y moderada, incluso mediadora, en una dialéctica frágil pero suficiente.

Una hermenéutica analógica se inclina más a la equivocidad que a la univocidad. Por eso se preocupa por privilegiar las diferencias, pero sin caer en la diferencia absoluta de algunos posmodernos. No renuncia a la exactitud, pero la mira de manera sólo tendencial, sabiendo que nunca se alcanza plenamente en el ámbito de las ciencias humanas o sociales (M. Beuchot, 2009, pp. 31 ss.).

Y con esto es la que mejor sirve a la filosofía de la educación, ya que nos hace pensar en una pedagogía que no se extralimita en la enseñanza científica y tecnócrata de los contenidos sin orden sintético, sino que da cabida a la enseñanza de lo humano, sobre todo de la ética, a través del cultivo de la *phrónesis*, del juicio prudencial.

Continuamente encontramos, pues, que la educación tiene como fin sacar (*educere*) del alumno la capacidad de juicio, tanto teórico como práctico. Se tiene que centrar en la formación del juicio, en la construcción del criterio. Como hemos dicho, juicio es en griego *krísis*, de donde viene criterio, y es el que permite ejercer la crítica. Porque es la única forma en que podemos promover una educación crítica, sobre todo en la educación superior, y pienso singularmente en la filosófica, por mi experiencia, ya larga, como profesor de filosofía.

Una hermenéutica analógica nos lleva a educar el juicio, a formar el cri-

terio en los alumnos. Ya de suyo la hermenéutica tiene que ver con el juicio. El *Peri hermeneías*, de Aristóteles, se traducía como “Tratado del juicio” o “del enunciado”, y abarcaba el circuito comunicativo completo, de emisión y recepción, y en ambos nos comunicamos con juicios. La pregunta es un prospecto de juicio, y la respuesta a ella es el juicio que se anda buscando. Y también se traducía como “De la interpretación”, porque el juicio interpretativo es propio de la hermenéutica.

Y el juicio es otra proporción, otra analogía, ya que se trata de proporcionar o concordar el predicado con el sujeto, hacer bien la atribución, de modo que el juicio sea verdadero. En eso consiste la formación del juicio, el normar el criterio, para que se obtengan juicios apropiados, tanto respecto de la razón teórica como de la razón práctica. Sólo así se podrá cultivar una apropiada actitud crítica en el estudiante, pues toda crítica se ejerce de acuerdo a algún criterio.

Por eso vemos renacer la educación como formación de virtudes. Ya no se trata de llenar a los alumnos con un montón de contenidos, como si fueran sacos o vasijas. Las virtudes dan a esos contenidos la coherencia y sistematicidad que los hace útiles y adecuados. La virtud es, en efecto, hábito, y es conocimiento hecho cualidad de quien lo posee y lo ejerce. Mas para ello se tiene que practicar y ejercitar. La virtud es la que hace que el conocimiento se haga connatural al hombre que lo tiene, y de esta manera lo puede ejercitar con la naturalidad que es propia de lo que está bien asimilado y, además, es significativo. Sólo así podremos dar una educación significativa para el hombre. Sólo entonces tendrá sentido.

Mas las virtudes no se enseñan con recetas, ni tienen reglas fijas. Tienen principios. Se adquieren siguiendo modelos, imitando paradigmas, y ejercitando el saber más allá del mero aprendizaje de conocimientos inertes, con la praxis. Se hace vida del ser humano, lo dinamiza para que pueda ejercer. Pero se adquie-

re con la imitación y el ejercicio práctico. Esto desespera a muchos educadores o pedagogos, que están acostumbrados a cierto conductismo simplista y a los recetarios mecanicistas.

Aquí se trata de buscar la integración del conocimiento en el hombre, de manera dinámica y viva, como un organismo, aunque sin llegar al organicismo de los románticos. Por eso se requiere de una hermenéutica analógica, para que evite el univocismo de los que todavía pretenden enseñar de manera mecánica pero sin sentido, de forma no significativa; pero también para evitar el equivocismo de los que ahora pretenden enseñar de manera puramente intuitiva. Si esto último es característico del romanticismo, lo otro es peculiar del positivismo. Una educación romántica, organicista, equívoca, es tan inaceptable como una meramente positivista, mecanicista, unívoca. Ambas nacen muertas, y lo que es peor, matan al hombre, porque lo privan de educación, que es la formación de hábitos o virtudes, y el hábito es una segunda naturaleza.

Hay, pues, en la formación de virtudes, tal como aquí se propone, un procedimiento icónico, es decir, que procede por modelos o paradigmas. Si en la filosofía de la ciencia más reciente se ha usado la noción de paradigmas, y se ha procedido por imitación de los mismos, y se considera que es la manera de formar científicos, mucho más debe acogerse esto en la filosofía de la educación, que en ese punto encuentra un nexo estrecho con la ciencia misma. La epistemología, gnoseología o teoría del conocimiento es la que debe guiar al pedagogo o educador, en cuanto que educar es enseñar a adquirir el conocimiento. Y, si no se conoce la dinámica del conocer, mal se la podrá reproducir en el alumno y llevarlo a él mismo al conocimiento.

El pedagogo tiene que ser un epistemólogo, conocer la teoría del conocimiento. Y ésta está basada en el juicio. Es algo que supo ver muy bien Kant, quien en su *Crítica del juicio* salvó lo que quedaba después de la *Crítica de la razón*

pura o teórica y de la Crítica de la razón práctica. Aquí sólo he querido insistir en algo que era sabido desde la Antigüedad. Si el maestro quiere enseñar bien, tiene que poseer la teoría del conocer, la gnoseología o epistemología, para poder reproducir en el alumno el conocimiento que ha producido en sí mismo.

Conclusión

Con base en lo anterior, vemos cómo la educación ha tenido desde la Antigüedad como propósito la formación del juicio, el normar el criterio, para que se pueda dar en el estudiante una actitud crítica conveniente. De hecho, toda la crítica del conocimiento o gnoseología se ordena al juicio, el juicio es el núcleo. Pues los conceptos se ordenan a la composición del juicio, y los argumentos no son otra cosa que concatenaciones de juicios dispuestos de tal manera que de unos se sigan por inferencia los otros. El juicio ponderado o proporcionado es lo que constituye el núcleo de la teoría del conocimiento y,

por lo mismo, es la clave de la pedagogía y de la filosofía de la educación.

Y en esto puede ayudar la hermenéutica; pero tiene que ser en forma de hermenéutica analógica, pues la hermenéutica es teoría del juicio, como lo fue el *Peri hermeneias* de Aristóteles; pero también requiere de la proporción, en la cual consiste la analogía. Ella enseña a ser proporcionados. Es, también lo que tiene por cometido la *phrónesis* o prudencia, la cual se basa en el equilibrio proporcional, esto es, en la proporción, la cual se dice en griego *analogía*. La *phrónesis* es, según Gadamer, el modelo o esquema de la hermenéutica; y la *phrónesis* es proporción, la cual, a su vez, es analogía, de todo lo cual nos resulta que tiene que llegarse a una hermenéutica analógica para que esto se realice. Es la garantía de que se va por buen camino, en la formación del juicio, en la construcción del criterio, que son los fines principales de la enseñanza y, por lo mismo, de la pedagogía y de una sana filosofía de la educación.

Referencias

- Arendt, Hannah, *Between Past and Future*, New York: Penguin Books, 1993.
- Aristóteles, *Ética Nicomaquea*, México: UNAM, 1983.
- Barthes, Roland, *La antigua retórica*, Barcelona: Eds. Buenos Aires, 1982.
- Beuchot, Mauricio, "La formación de virtudes como paradigma analógico de educación", en *La vasija*, n. 2 (1998), pp. 15-24.
- Beuchot, Mauricio, *Phrónesis, hermenéutica y analogía*, México: UNAM, 2007.
- Beuchot, Mauricio, "Aspectos de la retórica de Giambattista Vico", en H. Beristáin – G. Ramírez Vidal (comps.), *Ensayos sobre la tradición retórica*, México: UNAM, 2009, pp. 327-334.
- Beuchot, Mauricio, *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de la interpretación*, México: UNAM-Itaca, 2009 (4a. ed.).
- Carr, David, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London – New York: Routledge, 1991.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Salamanca: Sígueme, 1977.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método II*, Salamanca: Sígueme, 1994.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE, 1986 (7a. reimpr.).
- Marrou, Henri-Irenée, *Historia de la educación en la Antigüedad*, México: FCE, 1998 (2a. ed.).
- Ryle, Gilbert, "¿Puede enseñarse la virtud?", en R. F. Dearden, P. H. Hirst, R. S. Peters (comps.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid: Narcea, 1982, pp. 402-414.
- Sosa, Ernesto, *Conocimiento y virtud intelectual*, México: FCE, 1992.
- Wittgenstein, Ludwig, *Investigaciones Filosóficas*, Barcelona: Crítica – México: UNAM, 1988.

Necesidad de la formación del profesional en inclusión y la atención a la diversidad en la Educación Infantil

Caridad Hernández Pérez
caridadhp@ucpejv.edu.cu

Zenayda Esperanza Matos Machado
zenaydaemm@ucpejv.edu.cu

Celia Yunet Prado Lafita
celiaypl@ucpejv.edu.cu

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio. 25351*

Sumario

Introducción
Desarrollo
Conclusión
Referencias.

Resumen

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas en el año 2015, impuso nuevos retos en el cumplimiento de un desarrollo sostenible de las naciones por una educación de calidad para todos, lo que genera elevadas exigencias a la formación del profesional de la educación infantil. Es necesario reflexionar en torno a las principales posiciones teóricas y conceptuales, históricas, actuales y futuras de la formación en la primera infancia en el abordaje de la complejidad de la inclusión y la atención a la diversidad, así como el diseño de una estrategia científico metodológica, psicopedagógica y didáctico-curricular que permita una educación de calidad para todos, ante el acelerado avance de la ciencia, la tecnología, los estudios de las neurociencias, la kinesiólogía educativa, el diseño universal de aprendizaje que en manos de los maestros permitirá atender la diversidad de educandos con equidad e inclusión social y educativa.

Palabras claves: formación, inclusión, atención a la diversidad

Summary

Introduction
Body
Conclusion
Bibliography

Abstract

The 2030 Agenda of the United Nations, in 2015, imposed new challenges in achieving a sustainable development of nations, for a quality education for all; which generates high demands for the professional training for childhood education. It is necessary to reflect on the main theoretical, conceptual, historical, current and future positions of education in early childhood, on addressing the complexity of inclusion and attention to diversity, as well as on the design of a scientific- methodological, psychological-pedagogical, and didactic-curricular, that allows a quality education for all, in light of the rapid development of science, technology, neuroscience studies, educational kinesiology; the universal design of learning that in hands of teachers will permit to address the diversity of learners, with equity and social and educational inclusion.

Keywords: training, inclusion, attention to diversity

Introducción

La Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), impuso nuevos retos a los gobiernos en el cumplimiento de un desarrollo sostenible. El objetivo 4 plantea una educación de calidad para todos. Esto significa inclusión, equidad y justicia social para cada uno de los educandos. Este planteamiento genera elevadas exigencias a la formación del profesional en la educación infantil, de ahí que las universidades sean las encargadas de brindar actualización cultural, tecnológica, científica y pedagógica a sus profesionales en formación de pregrado y posgrado.

En Cuba, la educación tiene un carácter universal e inclusivo a partir del año 1959, su actual concepción y perfeccionamiento es el resultado de la experiencia acumulada, de la ardua labor de capacitación y formación de los recursos humanos, en la misión de contribuir a la educación y formación integral de los educandos desde las primeras edades. La formación inicial y permanente se ha privilegiado a partir del momento en que Cuba optó por una sociedad educada, instruida, humanista, y hoy se eleva a planos superiores de una universidad más tecnológica, científica, más comprometida con el desarrollo social y personal. (Díaz y Ferrer M.T 2015; MES, 2018)

El abordaje de esta problemática lleva necesariamente una mirada hacia el trabajo de todos los actores sociales: instituciones, sociedad, familia, escuela, educadores, directivos; en su actuación y compromiso con la puesta en práctica de los resultados de su acción cotidiana, el apoyo de la ciencia, la educación y el desarrollo humano para afrontar con igualdad, inclusión y equidad una mejor vida para todos.

La dinámica en la evolución de los diferentes programas de formación, revelan las necesidades de lograr periodos más cortos, integrales, que los prepare desde lo personal y lo profesional, dominar las funciones básicas de su rol profesional y proyectarlas en su modo de ser, pensar y actuar. (Ferrer T.M, 2015). Hoy más que nunca es necesario profundizar en los núcleos teóricos, metodológicos y prácticos de la formación del maestro en temas de inclusión y la atención a la diversidad de los educandos, desde los resultados científico-tecnológicos de avanzada y su introducción en la educación integral de las nuevas generaciones, a partir del empoderamiento de los maestros como mediadores de este proceso.

El actual Tercer Perfeccionamiento (ICCP, 2018) pone de manifiesto la voluntad política, el desarrollo científico-pedagógico alcanzado en la formación de los recursos humanos, su concepción humanista, biopsicosocial del hombre, la unidad entre la instrucción y la educación, lo individual y lo grupal, el seguimiento al diagnóstico de los educandos, las familias, maestros, el encargo social que también otras instituciones sociales y educativas tienen con la creación de las mejores condiciones para el proceso de formación y desarrollo de la personalidad de los niños, desde una educación cada vez más inclusiva, equitativa y de justicia social.

Esto obliga a realizar un análisis de la educación desde la primera infancia en la compleja unidad biopsicosocial, la inclusión y la atención a la diversidad de educandos, lo que fortalece, consolida y resignifica las relaciones entre las categorías del neuro-desarrollo infantil y el avance acelerado de la ciencia, la tecnología; en particular, los estudios de las neurociencias aplicadas a la educación, el diseño universal del aprendizaje y la introducción de estos resultados en la práctica social, en este caso en la formación de los profesionales de la educación infantil: preescolar, primaria y especial.

Estos temas convocan a la necesidad de perfeccionar la formación de los maestros en los avances de la ciencia inherente al objeto de su profesión y su responsabilidad con el desarrollo científico tecnológico de formar personas que contribuyan al mejoramiento de la sociedad. Se asumen estos análisis con un enfoque dialéctico, basado en la sistematización teórica y práctica de evidencias, la experiencia profesional en la formación, la docencia, investigaciones en proyectos, socialización en eventos y publicaciones nacionales e internacionales.

En adelante, se presenta el análisis de cuatro ideas esenciales referidas a posiciones teóricas y conceptuales, modelos, tendencias, recursos, apoyos de un alto valor teórico y metodológico para asumir y comprender el tema de la formación de los maestros en tiempos de inclusión educativa como una exigencia mundial de las Naciones Unidas en la actualidad y para la Revolución Cubana una exigencia de siempre.

Desarrollo

Las Naciones Unidas, han desarrollado iniciativas con el objetivo de sensibilizar a los países para que de manera formal se comprometan a brindar a sus pueblos una Educación para Todos, se ratifican

los planteamientos de: la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), el Año internacional de los Impedidos (1981), el Programa de acción mundial para los impedidos (1982), la Convención sobre los derechos del niño (1989), las Normas Uniformes de la ONU

sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad (1993), la Declaración de Salamanca (1994) y el Marco de Acción de Dakar (2000).

La Convención de los Derechos de las personas con discapacidad en el 2006 proclama que personas individuales requieren de soluciones individuales, razonables y adaptaciones ajustadas a la individualidad, necesidad de un modelo universal de aprendizaje, que dé acceso a todas y cada persona con y sin discapacidad. Las personas con discapacidad tienen derecho a los ajustes y la necesidad de buscar un diseño universal que dé respuestas a todos y a cada caso individual sin exclusión y se proponen acomodaciones razonables para el aprendizaje. (*Whitney H. Rapp (2014) Universal Design for Learning in Action.; 100 Ways to Teach All Learners. Brookes Publishing Co, Baltimore.*)

El Informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI reclama a los sistemas educativos una mayor atención a los educandos, acorde a los diferentes modelos culturales, intelectuales y exige de los sistemas educativos, una mayor conjugación de esfuerzos para ajustar la respuesta educativa a estas concepciones humanistas, pedagógicas y didácticas existentes. La problemática de la atención a la diversidad tiene su base en la inclusión educativa, requiere un análisis obligado desde los procesos de formación del maestro en la educación infantil, elemento significativo para garantizar una formación integral.

Se torna tema obligado el debate entre la equidad, la igualdad, la calidad de la educación, los estudios investigativos en el pregrado y posgrado en las universidades con una mirada diferente. Las instituciones de la educación superior en sus procesos de formación de los profesionales de la educación infantil, tienen un elevado encargo social en la actualidad, primero en el mejoramiento humano, la persona; y luego, en los modos de actuación del profesional, para alcanzar una formación integral, capaz de contribuir con el proceso de media-

ción de la formación y desarrollo de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes en las instituciones educativas de preescolar, primaria y especial.

La formación inicial y permanente del maestro como profesional constituye una problemática de gran actualidad y relevancia nacional e internacional, para lograr los objetivos de la Agenda 2030 relacionados con una educación de calidad, en este marco, formación inicial resulta ser un periodo de suma importancia porque es donde se desarrollarán las bases del futuro desempeño del maestro, es el momento en que se enfrenta a las primeras experiencias sistematizadas en el aprendizaje de su rol como profesional competente, precisamente uno de los elementos son los conocimientos y habilidades para identificar las potencialidades y necesidades del neurodesarrollo de los niños.

En este período la formación debe estar orientada a lograr la integralidad del futuro profesional. De la relación armónica que se logre entre los saberes básicos que el estudiante debe integrar en su desempeño (conocer, hacer, convivir y ser) dependerá en una buena medida la calidad de la formación. Sin embargo, en la práctica se evidencian carencias de conocimientos, habilidades, dominio de procedimientos y de valores para comprender las concepciones del neurodesarrollo en una unidad biopsicosocial; emprender y solicitar las ayudas necesarias, detectar los factores de riesgo en el desarrollo, las alteraciones del desarrollo infantil, su evaluación e intervención, las orientaciones a la familia, al maestro, a la institución educativa.

El profesional de la educación es una figura imprescindible para alcanzar prácticas inclusivas, equitativas y de justicia social en el aula, la escuela y en su vínculo con la comunidad, lo que requiere de comprensión, preparación, compromiso, como protagonista de la realización y el éxito de cualquier proyecto educativo. Por tanto, la formación materializa la política educativa de cualquier sistema educativo y su calidad

dependerá del trabajo y de la formación de sus educandos; precisamente es ahí donde se garantiza una formación integral de este profesional, como persona, como mediador del desarrollo de sí mismo y de la personalidad de los otros.

Los estudios actuales, nacionales e internacionales, revelan resultados de un alto valor teórico y metodológico para el análisis y proyección de inclusión y atención educativa a la diversidad, desde la formación del maestro en el cumplimiento de los objetivos del desarrollo sostenible. Estos se relacionan con la heterogeneidad de la naturaleza humana, su diversidad, el ajuste de la respuesta educativa con intencionalidad; la planificación con un nivel de especialización para poder brindar a cada educando lo que requiere: la sistematicidad, la constancia e intensidad, el asesoramiento, la intervención, la cooperación, el seguimiento, la evaluación, la dirección del proceso y las relaciones dinámicas entre el sujeto que aprende y el maestro que enseña con respecto al resto de los componentes del proceso pedagógico. (Hernández P.C, 2016)

A partir de lo anterior se destacan en estos estudios las investigaciones científicas que evidencian que el aprendizaje de los educandos está relacionado cada vez más con el acceso a la información, sus experiencias, vivencias y formas de hacerlo, de cómo se diseña, ejecuta y controlan cada uno de los procesos que acontecen en la escuela, significados por la necesidad de fundamentos biológicos, psicopedagógicos, metodológicos, didácticos, organizativos e higiénicos que conforman al proceso pedagógico.

La atención a la diversidad concibe la organización de todo el sistema de influencias educativas, a partir del fin y objetivos de cada nivel educativo, los recursos, apoyos y ayudas acorde a las necesidades, potencialidades y demandas de los educandos, así como las condiciones del contexto educativo, escolar y comunitario donde se encuentren estos, lo que puede significar un ajuste y reajuste de los componentes del proceso pedagógico.

La diversidad humana es parte de la propia naturaleza del hombre, sin embargo, la atención educativa a la diversidad tiene que ver con la manera de cómo el sistema de educación organiza y concibe este proceso dentro de la educación formal, para que de manera científica pueda responder a esta demanda social. Es un proceso que plantea elevadas exigencias a los sistemas políticos, económicos y sociales, constituye además fundamento de la inclusión educativa, en la medida que concreta en cada uno el acceso, la permanencia y el éxito en la educación. (Ferrer M.T. 2015, Hernández PC. 2016).

Al reconocer las diferencias de sexo, culturas, historias de vida, niveles de desarrollo, estilos de aprendizaje y formas de comportarse en los educandos, lo pone en el centro y relación con el resto de los componentes del proceso, también se reconocen las diferencias de los maestros y de los disímiles contextos donde se produce el proceso educativo, la situación social del desarrollo, la dinámica histórica de los sujetos, en coherencia con todo el sistema de influencias educativas, su accesibilidad en los educandos y la permanencia.

La accesibilidad concibe un sistema de elementos estrechamente vinculados a los métodos de enseñanza, al diseño de los locales, al uso de los múltiples medios, que permita desde el uso de variados medios por la escuela: diferentes opciones de aprendizaje para todos, acorde a las experiencias de la diversidad de educandos, las características específicas y la existencia de diferentes opciones para el aprendizaje. Esto requiere de maestros preparados, capaces de promover en la escuela un espacio para todos, una enseñanza y aprendizaje que alcance a cada uno de sus educandos, sin excluir, sin segregar.

Al respecto son significativos los análisis y reflexiones de investigadores y académicos en torno a la necesidad de incluir un diseño universal que perfeccione la escuela y los modos de actuación de sus participantes (familia, escuela y

comunidad), sin prejuicios, sin obstáculos en barreras físicas y psicológicas, que introduzca una didáctica flexible relacionada en todos los componentes del proceso pedagógico, los planes de estudio generales e individuales, el currículo específico y el sistema de apoyos necesarios. (Degenhardt, S., 2018)

La formación inicial y permanente del maestro de la educación infantil prepara a los estudiantes para dirigir el proceso docente educativo de los educandos que asisten a la educación preescolar, primaria y especial, sin embargo hoy las exigencias a elevar la calidad de la educación más inclusiva, equitativa, acorde a la diversidad de los educandos, familias y maestros, hace énfasis en que este maestro de hoy y de mañana debe ser gestor de un proceso que sale del aula, de la escuela, e involucra a todos en la comunidad.

Ante estos planteamientos surge la necesidad de promover en el maestro la cultura de conocer sus límites, saber buscar ayudas, ofrecer las orientaciones necesarias a las familias, al aprendizaje de sus educandos, a tener disposición para movilizar los recursos en función del acceso al aprendizaje, a la vida de sus educandos. Esto se plasma en las investigaciones científicas de grupos de doctorantes de diferentes regiones del mundo y lleva a plantear que la preparación del maestro, su formación continua y permanente se encuentra en un proceso de desarrollo continuo, que debe contextualizarse al momento histórico concreto, que desde lo teórico y práctico privilegie la introducción de resultados científicos, nuevas herramientas y recursos para satisfacer las demandas sociales. (Hernández P.C. y otros, 2016).

Los intentos por organizar una escuela que se estructure para todos, incluya y atienda a la diversidad ha pasado por diferentes modelos educativos en el mundo hasta la actualidad, algunos tienen su expresión en Cuba: el acompañamiento de un maestro general con un maestro especial (inclusivo, maestro de apoyo), la asistencia a determinados días en los

que se realizan las clases en determinados locales, con pequeños grupos, la conformación en la escuela regular de un grupo reducido de educandos que son atendidos por especialistas acorde a sus necesidades a partir de su solicitud y el otro que coexiste hoy, es el de educación especial para periodos cortos donde se potencien el desarrollo de determinados saberes, habilidades y luego transiten a la escuela básica.

Este modelo de educación especial se discute mucho si debe existir o no, si son utilizables en todo el tiempo o si debe ocurrir solo en un periodo de uno a dos años, donde se atienden algunas asignaturas, pero no a lo largo de la vida (Degenhardt, 2018). Precisamente, se constituye en una modalidad en Cuba, como una escuela que siempre ha sido inclusiva como lo es la concepción de la educación y la formación de los profesionales.

Esta modalidad reconocida como política educativa, se amplía su concepción inter y transdisciplinar y se asume como centro de recursos y apoyos para la atención a los niños, adolescentes y jóvenes con y sin discapacidad en todo el sistema educativo nacional. Cada vez más existen apoyos y ayudas para las personas con discapacidad, estos no son el fin de la rehabilitación, sino el medio para alcanzarlo; se trata de buscar cada vez más oportunidades que potencien su desarrollo integral, que se logre una verdadera inclusión para todos en la vida personal, familiar, cultural, económica y política.

La escuela de hoy y de mañana ante estas exigencias contará con un maestro, que tiene en el centro del proceso al maestro que enseña y el educando que aprende, está en vínculo estrecho con la administración y la dirección docente-metodológica, científica y académica; relaciones con especialistas e instituciones encargadas de atender las necesidades de salud, necesidades educativas y especiales como el talento, la discapacidad, los problemas de la conducta, las acciones terapéuticas, de rehabilitación. Un sinfín de relaciones

donde se establecen diversos vínculos estrechos con la escuela, otras instituciones responsables y comprometidas con la educación de las personas.

El maestro de hoy tanto de la escuela primaria como especial tiene una gran responsabilidad: asumir las exigencias de ambos modelos educativos. La sistematización teórica y práctica revela la necesidad de profundizar en la preparación de los maestros, desde su formación inicial y permanente, concepción y comprensión del neurodesarrollo infantil, la expresión de las variabilidades del desarrollo de cada niño, de las vías de acceso al aprendizaje, al conocimiento del mundo que le rodea, a la estimulación, la potenciación del sistema nervioso central con un marcado enfoque histórico-cultural, respecto a la neuroplasticidad del cerebro, la unidad de lo biológico y lo social, la zona de desarrollo próximo, entre otros, los cuales hoy a la luz de estas exigencias y el desarrollo de las neurociencias toman su real significación y tiene que ver precisamente con la unidad de análisis: el neurodesarrollo.

Los estudios de las neurociencias en Cuba (Convenio Institucional CNEURO-UCPEJV) hacen valiosas aportaciones a la educación infantil. En estos estudios se pudo determinar que entre un 5% y un 10% de los niños cubanos se encuentran afectados (Reigosa-Crespo y cols., 2012). Esto significa que, aproximadamente 250,000 niños entre 6 y 14 años en el país padecen estos trastornos con algún nivel de severidad. La existencia de alrededor de un cuarto de millón de niños cubanos en esta situación pone en riesgo el capital mental de nuestra nación, lo cual es condición necesaria para lograr el objetivo de una sociedad futura plena y basada en el conocimiento.

En el momento de la concepción de la vida del ser humano, continúa un profundo proyecto a desarrollar, en lo genético y lo social, donde se producirá una amplia gama de procesos que culmina con la construcción de una compleja estructura, el sistema nervioso, que alcanzará umbrales en el conocimiento y la conciencia,

el dominio de la palabra y el pensamiento, de sí y de los otros, su desarrollo dependerá de factores externos e internos.

Relacionar qué se ha investigado y conocido, pero sobre todo lo que se ha comprobado en estos últimos años y su aplicabilidad en la educación es una tarea ardua pero necesaria desde la formación, en las próximas décadas será absolutamente necesario este contenido en el ámbito de la pedagogía y de las prácticas educativas. Cada vez más se demuestra que el aprendizaje es un proceso que se da en el cerebro y sus subsistemas, por medio del cual se organiza la información sobre la realidad objetiva y subjetiva, externa e interna.

Al someter a investigación el concepto de neurodesarrollo se observa que su abordaje en diferentes Referenciass es diverso y polémico pues lo muestran desde una posición en la edad infantil, lo limitan en el desarrollo motriz del niño. El Libro Blanco de la atención temprana, (2000) ampliamente consultado, lo aborda como un proceso dinámico de interacción entre el organismo y el medio que da como resultado la maduración orgánica y funcional del sistema nervioso, el desarrollo de las funciones psíquicas y la estructuración de la personalidad.

Además otros como Cortese A (2010), en su material del diplomado internacional de Inteligencia Emocional plantea que el neurodesarrollo es algo más complejo que una recapitulación de la filogenia, es una recapitulación del cosmos, desde que la vida se inició en el planeta, los primeros átomos, el caldo primigenio que dio origen a todo ser viviente, las moléculas, el ADN, la complejidad del cerebro en los diferentes estadios evolutivos, la mente humana, todo responde a un orden cósmico, que se expresa en la inteligencia y sus infinitas potencialidades desde los organismos unicelulares hasta los sistemas más sofisticados que componen la naturaleza humana.

Las neurociencias educacionales en Cuba asumen el neurodesarrollo como los cambios que ocurren en el cerebro y

los sistemas sensoriales desde el nacimiento y a lo largo de la vida, por efecto de la maduración y la interacción con el medio, que se asocian y expresan en una amplia gama de conductas y capacidades adquiridas (Torres R, (2017). Otra mirada complementa cuando se destaca que este desarrollo puede ser normal o patológico en la persona durante sus primeros años de vida, en particular el desarrollo del sistema nervioso, que concluirá con la plena autonomía en la edad adulta (Mas, José, 2018)

Los autores anteriores coinciden en reconocer el papel de la unidad entre lo biológico y lo social para reconocer el papel que tiene el medio social en el desarrollo, las particularidades y la amplia gama de expresiones. El conocimiento de esta dinámica permite la comprensión de cómo los factores del medio modelan y modifican el cerebro y a su vez las implicaciones de los mismos en el desarrollo cognitivo. Estos estudios confirman la naturaleza de lo histórico-cultural del desarrollo humano. El maestro se convierte en un artesano que modela el cerebro de sus educandos, que desde la formación va tejiendo, diseñando, incorporando estos conocimientos, con una mirada intencional desde los componentes de la formación y los fundamentos de las disciplinas científicas que recibe. (Prado C., 2018)

El Centro de Neurociencias de Cuba ha venido trabajando en los últimos años en un Programa de Atención al Neurodesarrollo que incluye tanto las herramientas para la detección y evaluación como la metodología para la implementación del programa de modo que sea sostenible. El programa se organiza en tres fases: de pesquisa, de evaluación neuropsicológica y de intervención; los cuales de conjunto se han implicado en el proyecto, el análisis, modificaciones y preparación al maestro desde la escuela y la formación inicial y posgraduada (Proyecto de Investigación, 2018)

El maestro pasa muchas horas con el niño, lleva un registro de las dificultades y de las estrategias que ha

empleado con él, hayan sido exitosas o no. Tiene mucha información acerca de las fortalezas y debilidades de todos sus educandos. También en los maestros está la diversidad como son: el nivel de formación profesional, los años de experiencia y el estilo de trabajo con los niños. Muchas veces, el maestro que tiene mayor experiencia docente y mejor formación, demora más en reportar que su educando tiene problemas y debe ser atendido por otro profesional.

Lo anterior ocurre porque la mayoría de las veces no se proporciona al maestro la herramienta adecuada que le permita detectar tempranamente las conductas fácilmente observables en clase independientemente de la experiencia que tenga el maestro; en otras palabras, una herramienta que permita dirigir adecuadamente la observación del niño en clase, que le permita identificar los factores de riesgos en el aprendizaje y la conducta de sus educandos.

Estas investigaciones revelan cómo el maestro puede detectar con mucha precisión cuáles niños presentan dificultades y cuáles no, mediante las habilidades científicas investigativas que posee y que le permitan detectar aquellos signos de riesgo que se dan en el proceso de enseñanza- aprendizaje, desde la clase y las diversas actividades en que se pueden manifestar estas alteraciones (lectura, escritura, cálculo entre otros). Son significativos los cuestionarios de signos de riesgo de dificultades en el aprendizaje de todos sus alumnos.

Si bien es cierto que no son capaces de detectar los diferentes trastornos por la cantidad de signos de riesgo, lo más importante en esta etapa es que aparentemente existen pocas probabilidades de que un niño con riesgo de trastornos del aprendizaje pueda pasar inadvertido y confundirse a los ojos del maestro, con un niño de aprendizaje típico, porque la cantidad de signos de riesgo presente en estos dos grupos es muy diferente. Una vez identificados los educandos en riesgo, el sistema de atención al neurodesarrollo le proporciona al maestro una

guía de intervenciones que el maestro puede desarrollar en clases y que van dirigidas fundamentalmente a facilitar el acceso al currículo, explotar los recursos que tiene la situación grupal de clase y flexibilizar el ambiente de aprendizaje de ese niño.

Fase de Evaluación Neuropsicológica. Habitualmente en un programa de pesquisa temprana, los niños que presentan riesgo en la primera fase, pasan a una fase de confirmación o no de la presencia del trastorno, por lo que más que una fase de evaluación, se hace generalmente una fase de diagnóstico. Las herramientas de esta fase están dirigidas a obtener un perfil neurocognitivo de los niños que presentaron riesgo de trastornos del aprendizaje o riesgo de TDAH en la fase anterior. Para ello se emplea el enfoque de las neurociencias educacionales.

La evaluación neuropsicológica se realiza sobre algunas capacidades básicas seleccionadas según los siguientes principios: tienen circuitos neurales bien definidos y que han sido revelados por los estudios de neuroimágenes, una influencia demostrada en el aprendizaje escolar y son sensibles a la intervención. Como resultado de esta se le entrega al maestro la batería para la evaluación, las tareas que incluye y los procesos que evalúa (CNEURO, 2017).

Estos estudios le imponen retos y exigencias a la formación docente en la introducción de resultados científicos y tecnológicos en el currículo (en sus tres niveles: base, propio y optativo/electivo) y en los componentes de la formación. Para ello se ha trabajado en diferentes sesiones de capacitación conjunta entre los neurocientíficos e investigadores de las neurociencias educacionales y profesores del proyecto de investigación: “La inclusión y atención educativa a la diversidad. Un reto para la formación del profesional de la educación infantil”, adscrito en la Universidad de Ciencias Pedagógicas”.

Las acciones realizadas se concretan en: análisis en comisiones de

carrera de los planes de estudio, proyección y ejecución de programas del currículo propio, como el programa de potenciación del neurodesarrollo impartido en el cuarto año de las carreras de la educación infantil, creación de grupos científicos integrado por profesores y estudiantes, determinación de líneas de investigación que garanticen la profundización, actualización y la formación permanente en esta temática, análisis del criterio neurocognitivo en la concepción de la formación, de las estrategias curriculares, que promuevan la transversalidad, atención a las familias que asisten al laboratorio para la potenciación del neurodesarrollo de sus hijos, recursos didácticos que permiten al maestro particularizar la enseñanza de sus alumnos según la diversidad.

Esta sistematización permite revelar las posibilidades de integración curricular de estos estudios en el nuevo plan de estudio E de la educación superior, que se concretarían en los fundamentos neurocognitivos del diseño curricular en el tronco común en las carreras de educación preescolar, primaria y especial de la educación infantil (Cuba, 2018); los análisis críticos y reflexivos de las neurociencias a la educación, los seminarios de preparación e intercambio con científicos y profesores de la formación de la educación infantil. Estos análisis se respaldan y son avalados por la propia investigación y resultados de otros proyectos de investigación en el mundo y en Cuba. (Calzadilla, O. 2017)

La no obligatoriedad de la modalidad de escuela especial precisa entonces la atención en la escuela primaria de educandos que pueden presentar dificultades para aprender o algún otro tipo de discapacidad. La necesidad de que el currículo contemple esta diversidad de educandos en el salón de clases debe ser un elemento prioritario y esta premisa debe estar concebida desde la planificación del sistema de clases, sin embargo, existen varias fallas a las que se ha enfrentado el maestro y su solución es aún poco eficaz. Dentro de las que más se aprecian, se identifica

la atención a las diferencias individuales de los escolares, pero a partir de las necesidades de cada uno en detrimento de la utilización de estrategias diversificadas para el aprendizaje y la planificación de las actividades para la mayoría del grupo y no para todo el grupo. (Cruz I., 2018). Se requiere de un enfoque universal en la dirección del proceso pedagógico.

Por otra parte, se reconoce que el ser humano es un ser biopsicosocial, pues cada individuo es único e irrepetible y tiene la posibilidad a partir de las condiciones biológicas que posee, lograr niveles de aprendizaje y educación mediados por la enseñanza como guía del desarrollo. En esa dirección se establecen estrategias de intervención, pero se desatienden elementos desde la neurociencia relacionados con la variabilidad cerebral que hacen posibles diferentes modos de acceder al aprendizaje, expresar lo que saben, motivarse e implicarse en su propio aprendizaje.

Ante esta problemática la comunidad pedagógica debe buscar métodos y enfoques que favorezcan un proceso de enseñanza aprendizaje que contemple la diversidad de educandos en el aula. En esta dirección toma cada vez más adeptos el Diseño Universal de Aprendizaje, que se presenta como un enfoque fundamental, de carácter didáctico en función de una educación y oportunidad de aprendizaje para todos. En esta dirección van apareciendo cada vez más seguidores de su implementación en la inclusión educativa y la atención a la diversidad (Cenarec, 2016; Hernández P.C., 2017; Degenhardt, 2018).

Este enfoque pone el foco de atención en el diseño del currículo escolar para explicar por qué hay educandos que no llegan a alcanzar los aprendizajes previstos. Se determinan los objetivos, los medios y las tareas se elaboran los materiales, además de que busca reducir al mínimo las barreras y maximizar el aprendizaje para cada uno de los educandos, cuida la accesibilidad, los apoyos, los retos en el educando y el contexto.

Aparecen en este diseño, oportunidades de los avances científicos y tecnológicos que han permitido dar alternativas a las barreras derivadas, los avances en las ayudas técnicas y materiales específicos, el uso de diversos recursos tecnológicos, medios audiovisuales en las escuelas ha permitido identificar el potencial de estos recursos para dotar de flexibilidad a los contextos y procesos de enseñanza al permitir ajustes, cambios o usos diferenciados de estos recursos que responden a las diferentes necesidades.

El tercer elemento que sustenta este enfoque son las investigaciones sobre el cerebro, las redes de aprendizaje y las aportaciones de la tecnología de la imagen que permiten visualizar o recoger imágenes de la actividad cerebral que se produce cuando una persona realiza cualquier tarea de aprendizaje, como puede ser leer o escribir. Esta tecnología permitió identificar tres redes diferenciadas que intervienen en los procesos de aprendizaje: red de reconocimiento (el “qué” del aprendizaje), red estratégica (el “cómo” del aprendizaje), y la red afectiva (el “por qué” del aprendizaje, su implicación) (CAST, 2008, Cenarec, 2016). Cada una de estas áreas aporta elementos significativos para comprender la diversidad de educandos desde la dinámica de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, para lograr más equidad, más oportunidad a cada uno para el aprendizaje.

Con frecuencia se observa cómo hay educandos a los que les motiva trabajar individualmente mientras que a otros solo les motiva trabajar en grupo, a los que les motiva ser los líderes y los que prefieren que haya alguien que le diga lo que tienen que hacer o trabajar junto a otros. Uno de los cambios que se está produciendo en los contextos educativos, de gran importancia en la sociedad, pero con menor reflejo en la escuela es la presencia de las tecnologías de la información y de la comunicación. Pese a que se acometen acciones para su implementación se siguen manteniendo patrones de uso “tradicionales”.

Las TIC tienen características específicas que las convierten en elementos con gran potencial para transformar los procesos de enseñanza aprendizaje. Resulta en una gran plasticidad para poder transformarse y presentarse en diferentes formatos y medios. El mismo contenido que está irrevocablemente fijado en un medio tradicional puede ser presentado de manera flexible en un medio digital, cambiarse o adaptarse. Algo verdaderamente útil para un docente en cualquier aula, este proceso requiere de un cuidadoso proceso de planificación para responder a la diversidad. A continuación, se presentarán algunas exigencias didácticas:

Comunicar los objetivos de la clase, actividad. Tener objetivos ayuda a los estudiantes a saber qué están tratando de lograr. Por ello, cuando se utiliza el diseño universal para el aprendizaje, siempre se aclara cuáles son estos objetivos. Un ejemplo de ello es poner los objetivos de lecciones específicas en un lugar visible del salón de clases. Los estudiantes también podrían anotarlos en sus cuadernos. El maestro menciona los objetivos cuando está dando la actividad.

Opciones de tareas. En la clase tradicional puede que al estudiante solo se le permita una manera de completar la tarea asignada, podría ser un ensayo o una hoja de ejercicios. Con el UDL pueden existir múltiples opciones. Por ejemplo, a los estudiantes se les permite crear un podcast o un video para demostrar lo que saben. Incluso pueden dibujar un cómic. Las posibilidades para completar las tareas son infinitas, siempre y cuando los estudiantes cumplan los objetivos de la lección.

Espacios de trabajo flexibles. Este enfoque promueve un ambiente de aprendizaje flexible. Es por ello que en un aula de clases se ofrecen lugares de estudio flexibles a los educandos. Estos incluyen espacios para trabajar individualmente en silencio, grupos de trabajo pequeño o grande y enseñanza grupal. Si los educandos necesitan evitar el rui-

do, pueden usar audífonos o auriculares mientras trabajan independiente.

Retroalimentación regular. Con este enfoque los educandos reciben retroalimentación, casi todos los días, sobre su desempeño. Al final de una lección, los maestros pueden que hablen con cada estudiante individualmente sobre los objetivos de la lección. Se fomenta que ellos reflexionen sobre las decisiones que hicieron en clase y si lograron sus objetivos. Si no los lograron, se les estimula a que piensen sobre lo que podría haberlos ayudado a lograrlos.

Texto digital, en audio, impreso plano o en Braille. El enfoque reconoce que, si los educandos no tienen acceso a la información, no pueden aprenderla. Así que todos los tipos de estudiantes tienen acceso a los materiales informativos en el aula de clases. Los estudiantes tienen muchas opciones para leer, incluyendo material impreso, digital, texto a voz y audiolibros. En lo que se refiere al texto digital, también tienen opciones para agrandar el texto y modificar el color y contraste de la pantalla. Los videos son subtítulos y hay transcripciones para los materiales de audio.

Todos estos resultados investigativos abordados por los referentes asumidos integran la necesaria relación formación del profesional, inclusión y atención a la diversidad de los educandos en la educación preescolar, primaria y especial, acorde a la dinámica de los componentes del proceso educativo de la infancia, plantean un gran desafío a la formación del maestro en la actualidad.

Conclusiones

La formación de los profesionales de la educación infantil tiene un elevado encargo social en el logro de los objetivos del desarrollo sostenible formulado por las Naciones Unidas, con una riqueza teórico, conceptual y metodológica capaz de comprender la diversidad humana y de los recursos de las ciencias pedagógicas

para transformar las dinámicas de las prácticas educativas en la escuela actual y la comunidad, con mayor equidad, inclusión, justicia social y educativa.

La educación para todos significa que todos los educandos estén en el sistema educativo, que todos aprendan y lleguen al máximo de su desarrollo, que se tengan en cuenta las diferencias y buscar modelos, metodologías y recursos y apoyos diversos que den respuestas a esa diversidad de los educandos con historias de vida, experiencias, vivencias y condiciones de educación en las familias y la escuela. Ser

conscientes de la diversidad implica tener que dar respuestas, asumir la diferencia como un derecho, una oportunidad para aprender de todos y cada uno.

Las experiencias de prácticas educativas inclusivas y exitosas requieren ser cada vez más compartidas, socializadas en espacios de intercambios científico-metodológicos, investigaciones, publicaciones y encuentros científicos en las instituciones educativas, entre los maestros, directivos, las familias, instituciones locales y comunitarias a nivel local, territorial, nacional e internacional.

Referencias

- Calzadilla Pérez, O. La integración de las neurociencias en la formación inicial de docentes para las carreras de la educación inicial y básica: caso Cuba. Revista Actualidades investigativas en Educación. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i2.28709>. Mayo 2017. Costa Rica.
- Cenarec. Diseño Universal de Aprendizaje, Costa Rica, 2016
- Cortese, A. Material del Diplomado Internacional de Inteligencia Emocional, 2016. España
- Cruz I. El Diseño Universal de Aprendizaje para la inclusión de escolares con Retardo en el Desarrollo Psíquico. Algunas consideraciones. Colectivo de autores de Retardo en El desarrollo Psíquico. La Habana. 2018
- Degenhardt S. La formación del maestro en tiempos de inclusión educativa. Conferencia impartida en Congreso Internacional Universidad 2018. La Habana, Cuba, 2018
- European Agency for Development in Special Needs Education. Perfil profesional del docente en la educación inclusiva. 2012
- Ferrer M. T y M. L. Díaz, "La formación del profesional de la educación en el contexto cubano actual: un reto para la inclusión educativa o socioeducativa". Congreso Internacional, CELAEE, 2015.
- Hernández C Inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro. Congreso Internacional de Docencia, La Habana, Cuba, 2016
- Hernández C. Proyecto de Investigación: Inclusión y atención educativa a la diversidad en la educación infantil cubana. Retos para la formación del maestro. UCPEJV, La Habana, 2018
- Horruitiner, P. La Universidad Cubana: el modelo de formación. Editorial Félix Varela. 2006.
- ICCP. Documentos del actual perfeccionamiento de la educación. La Habana, Cuba, 2018
- MES. Perfeccionamiento del sistema de gestión del proceso de formación integral de los estudiantes universitarios en el eslabón de base. Editorial Félix Varela. La Habana. Cuba. 2013
- Prado C. El estudio del neurodesarrollo, una necesidad para la formación del profesional de la Educación Infantil. Ponencia. Evento El gusto por la Ciencias. UCPEJV, La Habana, Cuba, 2018
- Terré O. La educación necesaria: aspectos convergentes sobre inclusión educativa y la atención a la diversidad. En: Formación docente y Prácticas inclusivas, IFODES, México, 2015
- Torres R. Neurociencias Educativas. Conferencia impartida en la Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona, La Habana, Cuba, 2017.
- Torres R. y V. Reigosa. Los trastornos del neurodesarrollo en la edad escolar. Su abordaje en el Centro de Neurociencias de Cuba. CNEURO, 2015
- MES. Programas de las Carreras de Licenciatura en educación Preescolar, Primaria, Especial y Logopedia, UCPEJV, La Habana, Cuba, 2018
- UNESCO. Objetivos Del Desarrollo Sostenible. AGENDA 2015.
- Vigotski L.S. Obras completas. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1989
- Whitney H. Rapp. Universal Design for Learning in Action: 100 Ways to Teach All Learners. Brookes Publishing Co, Baltimore), 2014.

Educación Inclusiva. Miradas distantes, pluralidad de voces

Juan Bello Domínguez
www.jbello.org

Mariana del Rocío Aguilar Bobadilla
marianadelrocioa@outlook.com^o

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio.* 25351

Sumario

Voces diletantes

Educación Inclusiva.

¿Visibilización o Reconocimiento?

Educación Inclusiva e Intercultural.

Multivocidad de la Práctica Educativa

Fuentes de consulta

Resumen

El objetivo último de la política educativa en el contexto de la justicia social es universalizar la educación, alfabetizar a toda la población y ampliar las oportunidades educativas. El discurso, los marcos normativos y curriculares proyectan una visión sobre la desigualdad como el escenario social naturalizado y la diferencia, que fractura el tejido social. La cobertura universal de la educación básica, también implica permear la práctica educativa con los universales en la perspectiva de un pensamiento único. El diseño de los planes y programas hacen de la educación una empresa monumental que responsabiliza a la escuela, las autoridades y el docente del cumplimiento de sus objetivos, que no siempre están en sintonía con la población destino.

En este escenario ¿cuáles son los desafíos que tiene el docente para configurar su práctica en contextos de desigualdad y diversidad? ¿cómo implementar el programa educativo desde una orientación intercultural e inclusiva?

Palabras clave: Educación inclusiva, Educación intercultural, Reconocimiento, Derechos humanos, Política educativa

Summary

Dilettant voices

Inclusive education.

Visibility or recognition?

Inclusive and Intercultural Education.

Multivocality of the Educational Practice.

Reference Sources

Abstract

The ultimate aim of educational policies in the context of social justice is to universalize education, provide literacy instruction to all population and broaden educational opportunities. The discourse and the normative and curricular framework project a vision of inequality as the naturalized social scene, and the difference that fractures social fabric. Universal coverage of basic education also implies to permeate educational practices with the universals in the perspective of one only thinking. Curriculum and syllabus design make education a monumental enterprise that hold schools, authorities and teachers responsible for achieving its objectives, which are not always in tune with the target population.

In this scenario, what are the challenges that teachers have to configure their practice in inequality and diversity contexts? How can the educational program be implemented from an intercultural and inclusive approach?

Keywords: intellectual abilities, academic performance, learning.

Voces diletantes

En nuestras sociedades, morar en el presente a veces parece tener un carácter depredatorio, como si —en la incertidumbre de todas las cosas— nos entregáramos a ventajas casuales por temor a que situaciones análogas no se repitan. En algunos casos esto lleva a concebir la existencia individual como un bricolage de experiencias diversas, provisionales y rectificables. Se está abierto a la irrupción de lo nuevo y de lo imprevisto (una vez que están preventivamente “normalizados”) pero menos implicado en proyectos de construcción del provenir que no sean meramente técnicos. (Bodei, 1998).

En el marco global el posicionamiento histórico tiene como punto de referencia la visibilización de los diferentes que, en su manifestación sociopolítica se relaciona con la emergencia de otros fenómenos sociales asociados a la diversidad cultural. La explicación de esta emergencia encuentra su argumento en la invisibilización y la constante subordinación manifiesta en marginación, discriminación y exclusión por condición de diferencia y desigualdad, en este contexto la tarea consiste en arribar a una propuesta antropológica de la educación inclusiva desde el sujeto, del ser humano.

El contexto en el que se gestan las políticas culturales y educativas, el análisis de la política y la práctica educativa en su trayecto histórico precisan de plantear interrogantes, siendo la crítica, indispensable, para reconocer la relación entre el pasado y el presente; el interés social frente al interés individual; las prácticas de poder político- económico frente a prácticas sociales de diversa índole.

El antes, el ahora y el después se disipan en lo indistinto, a favor de un presente que no coincide ya con el horaciano *carpe diem*, que estaba signado por el ideal del valor intrínseco que se atribuye a cada instante de la vida en el que se está en sí mismo, en el que no se está arrastrado fuera de sí por la vana espera del futuro y por el lamento del pasado. (Bodei, 1998, p. 15).

El planteamiento base para el diseño de la política educativa es de carácter catastrofista, parte de diagnósticos negativos en donde todo lo pasado no sirve y, hay que construir algo “nuevo” que responda a las necesidades del presente, éste se reproduce invariablemente, para dejar lo obsoleto en el pasado y poder ir en la búsqueda del progreso.

El punto de articulación de sentido, nuestro presente, aparece debilitado y desguarnecido: el peso del pasado, que en las sociedades tradicionales funcionaba como catalizador, se ha vuelto más ligero, en tanto que la percepción social del avance hacia el futuro, que había ani-

mado a las sociedades modernas, se ha vuelto más débil [...] (Bodei, 1998, p. 16).

En las políticas sociales, educativas y culturales destaca la mediación y la legitimación cumplida por la construcción y control del discurso de carácter “neutral”, como efecto relacional y realidad de mediación hacia el cambio, con el propósito de superar los “problemas” que fracturan el tejido social. Este discurso sustenta el modelo de atención de la diversidad en la educación y la política educativa, evidenciando el afán por visibilizar la diferencia desde lo obvio, lo visible. “Algunas fronteras solo se pueden cruzar con grandes dificultades, o no se pueden cruzar; otras existen en la mente de las personas; otras son decididamente visibles en el exterior...” (Hannerz, 1997, p. 216).

El reconocimiento, la asimilación y la integración en la acción educativa, desde la orientación de las políticas compensatorias, marca el desplazamiento de la indiferencia a la diferencia, de la visibilización al reconocimiento, este proceso requiere la comprensión del reduccionismo de la mirada oficial, que permite evidenciar, no solo el cuestionamiento de las diferencias frente a lo “normal”, y el empeño por acceder a los “estándares” mínimos indispensables para responder a las necesidades de la sociedad actual. En cambio, la cultura es un asunto de tránsito de significados, el carácter relacional se expresa en la configuración de procesos y organizaciones culturales que dan cuenta de la estructura social (Hannerz, 1993). En tanto, la perspectiva normalizadora de las políticas educativas y culturales pone en juego las identidades y el sentido de pertenencia sociocultural.

La crítica de las políticas sociales, culturales y educativas precisa de cuestionarse sobre: ¿Cuáles son los propósitos de la visibilización en el marco del Modelo de Atención de la Diversidad en la Educación? ¿Cuál es la distancia entre las políticas de reconocimiento y el reconocimiento? ¿Visibilización o Reconocimiento? ¿Di-

ferencia sociocultural o desigualdad? ¿Cuál es el papel y la acción educativa en el Modelo de Atención de la Diversidad en la Educación? ¿Qué implicaciones tiene el Modelo de Atención de la Diversidad en la Educación en el contexto del reformismo educativo?

Las políticas culturales constituyen un factor importante para la determinación de los elementos que contribuyen a construir el discurso de la identidad nacional en los ámbitos de la cultura y la educación. Este aspecto de redefinición de contenidos culturales, que no discriminen, es siempre más fácil formularlo que ponerlo en práctica. No debemos ignorar los errores cometidos por colectivos sociales y personas pertenecientes a grupos hegemónicos que, en su afán por liberar a otras comunidades y grupos sociales marginados y excluidos; solían colaborar todavía más a colonizarlos; trataban de convertirlos en sus iguales, haciéndoles renegar de su idiosincrasia, de su cultura, modalidades de convivencia, de gobierno, producción, comercialización, etc. También sucede con frecuencia que, personas y grupos ajenos a ellos, definan la cultura y las formas de vida de esos colectivos con los que se quiere colaborar.

Si los totalitarismos se afirman, si el *homo hierarchicus* suplanta al *homo equalis*, ello depende también del hecho de que [...] la individualidad, ya débil patrimonio de unos pocos, sufre una metamorfosis kafkiana al revés, dirigida a hacer emerger al “hombre nuevo” del capullo de la animalidad. Cuando los individuos son reducidos a *tabula rasa*, rebajados al grado cero de la humanidad, privándolos del privilegio exclusivo de la palabra articulada, se los obliga a obedecer meras órdenes, simples mandatos que preceden al lenguaje [...] Se desata entonces nuevamente el reflejo condicionado de la sumisión a un Nosotros, más antiguo —como bien sabía Nietzsche— que la conciencia individual. (Bodei, 2006, p. 440-441).

En esta perspectiva, el individuo está por encima de la sociedad y en las sociedades individualistas, en donde impera el principio de igualdad entre los individuos, manifiestan la tensión propia de los procesos de individuación en contextos socioculturales diferentes y desiguales, y las contradicciones de la “vuelta de tuerca” que representa la ascendencia de la clase dominante con sus hábitos, discursos y lenguajes que se imponen a las clases dominadas. El principio universal de la igualdad basado en el individualismo se expresan en un modelo institucionalizado del reconocimiento.

La constante exigencia y presión ejercidas por parte de estos grupos sociales, inicialmente en América Latina los pueblos indios, a los que se sumaron en una suerte de fragmentos para conformar el mosaico de la diversidad cultural; condujo al diseño y promoción de las políticas de reconocimiento étnico por parte de los organismos internacionales; políticas que han sido acompañadas de una legislación que, de manera relativa, es favorable a sus intereses; no obstante, estos esfuerzos junto con la normatividad han sido el marco a partir del cual se ha visto fortalecida su organización para continuar su larga lucha. Sin embargo, no hay que olvidar que ese mosaico multicultural está en condición de subordinación permanente en la conformación de nuestras sociedades.

Uno de los logros en la lucha política ha sido el reconocimiento y aceptación del pluralismo¹ en las sociedades nacionales. La constatación de que existe una multiplicidad de grupos sociales y personas diferentes, cada uno portador de una cultura distintiva; se reconoce desde lo obvio, de “lo que se ve”, punto de partida del Modelo de Atención de la Diversidad Cultural.

Si los sujetos deben abandonar y superar las relaciones éticas en que originalmente se hallan porque no encuentran plenamente reconocida su

1. Los conceptos: pluralismo y multiculturalismo, en el marco de las modificaciones constitucionales, refieren el reconocimiento de los pueblos indígenas y sus derechos.

identidad particular, entonces la lucha que de ahí se deriva no es un conflicto por la autoconservación física, es más bien uno de índole práctica que estalla entre los sujetos, un acontecimiento ético, en tanto que tiende al *reconocimiento* subjetivo de las dimensiones de la individualidad humana. (Honnet, pp. 28-29).

La existencia de la conciencia de la diferencia: asumir que soy diferente a los otros por una serie de razones, desde la lógica racional, no existe. Lo imaginario también es parte constitutiva de lo real porque construye lo real, define lo real. La conciencia de la diferencia tiende a regular la relación con otros seres humanos, establece un puente hacia la interacción. Este derecho se fundamenta en el reconocimiento de que las sociedades son culturalmente diferenciadas.

[...] la libertad de la autorrealización se mide [...] no por la distancia que el individuo puede conseguir respecto de su mundo de vida cultural, sino por el grado de reconocimiento que puede encontrar para sus objetivos libremente elegidos en su entorno social; la intensificación de la individualidad personal está determinada aquí no por la medida del distanciamiento respecto de todos los vínculos normativos, sino por el grado de aceptación comunicativa, o incluso de aliento, de las desviaciones individuales. (Honnet, 2011, p. 23).

Esta concepción del reconocimiento toma distancia de la visibilización. Visibilizar es diferente a reconocer, el reconocimiento implica dar cauce a los procesos de individualización en el marco de las relaciones entre individuos y grupos sociales en relaciones de tensión, pero también de reciprocidad. En términos de la conexión social entre sujetos, el encuentro en la alteridad es determinante para el reconocimiento del otro.

La alteridad es el complemento necesario de la identidad: nosotros somos quienes somos, y como somos, en función de quienes o como *no somos*. Toda comunidad implica clausura, un juntarse que es también un cerrarse hacia fuera,

excluir. Un “nosotros que no está circunscrito por un “ellos” ni siquiera llega a existir (Sartori, 2001, p. 48).

Las políticas de reconocimiento marcan una primera coyuntura de inclusión, la ciudadanía. Inicialmente, la ciudadanización tuvo sustento en el principio de igualdad y se acompañó de derechos y obligaciones, para los grupos sociales anteriormente marginados y excluidos, éste es un momento coyuntural. Con base en los principios de igualdad y libertad se establece el reconocimiento en términos de ciudadanía, y junto con ello, la construcción de una concepción sobre los excluidos, ésta última determina las políticas sociales para su atención.

[...] a Hegel se le presenta una dificultad específica, por la necesidad de tener que describir los contenidos normativos de la primera socialización, de manera que pueda surgir un proceso simultáneo de crecimiento de formaciones colectivas y de incremento de la libertad individual; porque sólo sin la andadura histórico-universal del “devenir de la eticidad” puede entenderse como imbricación de socialización e individuación, puede entonces aceptarse el resultado como forma de sociedad que encuentre su conexión orgánica en el reconocimiento intersubjetivo de la particularidad de todos los singulares (Honnet, 1997, p. 26).

No obstante, en las políticas sociales, la concepción de los excluidos desde su diferencia y desigualdad, convierte a los sujetos de derecho, en sujetos de caridad.

¿Quién es el sujeto de derecho [...] apunta a la discusión sobre la identidad de las personas o de las comunidades históricas. Ricoeur llega en su reflexión a una respuesta que descansa en la noción de sujeto *capaz*. La noción de capacidad es central en su exposición, pues constituye el referente último del respeto moral y del reconocimiento del hombre como sujeto de derecho (Durán, 2004, p. 207).

La condición de desventaja social hace que las políticas sociales establezcan su objetivo en la provisión frente a

la privación, en donde la diferencia y la desigualdad se confunden como una sola dimensión. En tanto la reivindicación del reconocimiento tienen la mirada puesta en el sujeto. En “Estructura dialógica e institucional del sujeto” Ricoeur cuestiona:

¿Qué le falta al sujeto capaz del que acabamos de recorrer los niveles de constitución para ser un verdadero sujeto de derecho? Le faltan las condiciones de actualización de sus aptitudes. Éstas tienen una necesidad de una mediación continua de formas interpersonales de alteridad y de formas institucionales de asociación para llegar a ser poderes reales [...] El examen debe alcanzar no sólo a la necesidad de una mediación, que puede llamarse mediación del otro en general, sino la necesidad de desdoblamiento de la alteridad misma, en alteridad personal y alteridad institucional (2003, p. 43).

Las sociedades son diversas, la particularidad emerge y las define, los procesos de individuación tienen lugar en las relaciones sociales en la alteridad, en la tensión entre el reconocimiento y la hegemonía sobre el *otro*; entre el reconocimiento y las políticas de reconocimiento que aproximan un modelo para la configuración del sujeto y la contención de la alteridad.

Las políticas de reconocimiento con relación a la ciudadanía y los derechos humanos ejercen un sentido de mediación institucional de la alteridad, sin embargo son rebasados por una concepción más amplia:

[...] como lo expresa La Declaración de las Naciones Unidas de 1948, los derechos humanos presuponen que todos los seres humanos son “iguales en dignidad y derechos”. La creencia en los derechos humanos como única base de legitimidad presupone por consiguiente la igualdad normativa entre todos los seres humanos. (Tugendhat, p. 116).

De manera posterior a las políticas sociales de corte económico, se desarrollaron las que se refieren a los derechos

y libertades individuales, así como a los derechos humanos y los derechos sobre la diversidad cultural, el avance en materia normativa es notable, así queda establecido en las convenciones y la legislación correspondiente.

Aún cuando falta mucho por hacer, sobre todo, volver la norma una realidad, en el contexto de las políticas sociales se pueden observar enfoques distintos sobre los derechos humanos. Estos enfoques están relacionados con las nociones de igualdad, libertad y justicia, a saber:

Existe una corriente filosófica que mantiene que el énfasis que se da al término de igualdad radica en una confusión entre igualdad y generalidad. Supuestamente, cuando en las listas de los derechos humanos se utiliza la expresión “Todos”, es decir todos los ciudadanos o todos los seres humanos tienen esos derechos, se trataría en realidad de una referencia a lo general y no a la igualdad. Esta alegación es falsa. Cuando se dice que *todos* tiene esos derechos, eso siempre ha tenido el sentido de que ya no serán sólo *algunos*, [...] dice en su artículo 2 que todos tiene derechos “sin distinción de cualquier tipo, como raza, color, sexo, lenguaje, religión, opinión política, origen, nacional o social. Por consiguiente, cuando se dice aquí “todos”, esto tiene el sentido de que son estas distinciones las que se están rechazando, y esto significa precisamente que se está proclamando la igualdad de todos en relación con estos derechos fundamentales, y es por eso que se llaman “derechos humanos” (Tugendhat, p. 117).

Los derechos humanos marcan otro punto de inflexión para la inclusión. En un primer momento los derechos humanos se asocian con la igualdad y la libertad, base sobre la que los organismos internacionales han llevado a cabo una serie de reuniones que han tenido como productos; acuerdos, convenios y documentos normativos relacionados con los derechos sobre la diversidad cultural y la educación, en tal caso, sobre las distinciones que se rechazan.

Los derechos civiles (los referentes al ser humano) y los derechos políticos quedan establecidos entre los siglos XV al XVIII en el marco de procesos de liberación, la formación de los Estados nacionales. La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) surge en el marco de la posguerra debido a que el nivel de vida de las personas se vio tocado con una tendencia al empobrecimiento por la especulación, los costos de producción y la escasez. El contexto global es el marco para los llamados derechos sociales y económicos (relacionados con las condiciones y satisfactores de vida), y también llamados derechos culturales (relacionados con la solidaridad).

Los derechos humanos se erigen como un mecanismo de justicia y medio para articular las políticas públicas y los principios en los que se basan las sociedades libres: igualdad, libertad y justicia, su implementación tiene lugar en las políticas públicas de carácter social, en donde el concepto de igualdad es reemplazado por las políticas del igualitarismo.

La crítica al igualitarismo [...] se encuentra estrechamente ligada a otro malentendido que consiste en la suposición de que el sentido del igualitarismo consistiría en la distribución de los recursos materiales. La cuestión de la distribución de los recursos económicos dentro de una sociedad, o también dentro de la sociedad mundial, es una temática muy especial y es un error pensar que el igualitarismo es eso. El igualitarismo consiste en la convicción de que en un Estado legítimo todos los ciudadanos tienen iguales derechos fundamentales (Tugendhat, p. 117-118).

Con base en la orientación de esta investigación, asumimos la igualdad como uno de los pilares de la sociedad y el igualitarismo como una noción en el ejercicio de la política pública. El principio organizador, basado en la desigualdad, mantiene el pacto social mediante el vínculo entre la igualdad y la justicia. En una sociedad en la que el principio de igualdad es desplazado por el igualitarismo. Con relación al con-

cepto de justicia sucede algo similar, la concepción de dar a cada quien lo que corresponde, se dirime entre la justicia distributiva y la justicia social.

La justicia distributiva, concebida como justicia proporcional, presume igualdad. Lo justo es lo igual, pero si las personas no son iguales, tampoco deberán tener partes iguales, no todos tienen mérito en las mismas cosas, así que lo justo es proporcional (Aristóteles, 2005). Para Kant, el principio de igualdad tiene una base jurídica y la justicia, en tanto manifestación pública, distribuye y define (2003, 2007). En ambos casos, la igualdad es compatible con la desigualdad porque se asocia con el mérito y las necesidades. “El *igual* respeto a él como a los otros *conduce* a un tratamiento desigual. La repartición igual sería injusta” (Tugendhat, p. 131).

El caso de la justicia social, con base en la imparcialidad, tiene como principios las disposiciones sociales que determinan las ventajas con el propósito de establecer las participaciones distributivas correctas. Tiene como punto de partida la desigualdad en la estructura social e implicaciones en la definición de los criterios institucionales para asignar derechos y deberes fundamentales, oportunidades económicas y condiciones sociales en diversos sectores sociales (Rawls, 2006).

La justicia distributiva y la justicia social, no cuestionan la desigualdad, sino la condición de desventaja, y en esa orientación el diseño y la gestión de las políticas sociales establecen acciones para el cauce de la igualdad ciudadana, en donde se incluye el reconocimiento.

[...] no hay injusticia en que unos pocos obtengan mayores beneficios, con tal de que con ello se mejore la situación de las personas menos afortunadas. La idea intuitiva es que, el bienestar de todos depende de un esquema de cooperación sin el cual ninguno podría llevar una vida satisfactoria, la división de ventajas debería ser tal que suscite la cooperación voluntaria de todos los que toman parte

en ella, incluyendo aquellos peor situados (Rawls, 2006, p. 27).

El multiculturalismo rompe la regla de la igualdad porque ésta tiene que ver con cierta ideología ligada a un consenso económico; la codificación de la igualdad ante la ley para crear homogeneidad, es la "igualación" de todos los individuos considerada como igualdad ante la ley. "Aquí nos topamos con las mismas distinciones con que nos habíamos encontrado al principio en los derechos humanos que dicen que estas distinciones son inválidas. Y ahora podemos aclarar por qué lo son: lo son porque no pueden justificar ante aquellos de los cuales se dice que tienen menos valor" (Tugendhat, p. 130).

La idea de establecer un pluralismo jurídico deriva en ordenamientos jurídicos parciales como una especie de feudalización del ordenamiento jurídico hacia derechos departamentalizados en otras condiciones. ¿Cómo ordenar estos derechos en el marco de la normatividad existente? ¿De qué manera hacerlos coexistir, cuáles son los puntos de coincidencia y tensión?

Otro momento coyuntural de la inclusión se encuentra en el contexto de atención a la diversidad cultural sustentado en el paradigma de la justicia social, que se concreta en la implementación de las políticas sociales compensatorias y focalizadas.

La pregunta es: ¿por qué razón parece intuitivamente justo darle más recursos al lesionado o darle más al que se esforzó más? La respuesta es que en ambos casos se trata de una compensación. La repartición es desigual porque se recompensa una desigualdad anterior, y esto significa que la distribución desigual es justa precisamente por *restituir la igualdad* (Tugendhat, p. 131).

En este entramado normativo para el reconocimiento, en términos de la justicia social, la desigualdad y la discriminación corren en paralelo porque ambas precisan de una justificación, aún cuando

tienen puntos de partida que son injustificables. "La formulación de los Derechos Humanos conforma un código de estos derechos al éxito que se enfrentan al mundo en su totalidad. Signifiquen lo que signifiquen, éstos tienen que reformularse de acuerdo con los nuevos tiempos" (Sloterjik, 2004, p. 78).

En América Latina, encerrada en procesos históricos dentro de sus propias fronteras, las políticas de reconocimiento encuentran una mirada prejuiciada sobre la ciudadanía en democracias dependientes que obstaculizan el acceso universal a los derechos humanos. El reconocimiento de los derechos de los pueblos indios constituyó un punto de inflexión porque marca la pauta en las políticas culturales y educativas que definen el Modelo de Atención a la Diversidad en la Educación que se implementa en la región adoptando distintos enfoques en su trayecto histórico.

El reconocimiento en las políticas educativas se sustenta en un enfoque racional que lleva a invisibilizar y excluir lo que no es "racional", [...] en esta declaración suya sobre el ser humano; su injusticia consistía y sigue consistiendo en la exclusión de la mayoría del perímetro de lo mejor que los constituye" (Sloterjik, 2004, p. 79).

Los puntos para el debate se encuentran en el principio de igualdad, los derechos humanos frente a la desigualdad; así también la discursividad entre la visibilización y el reconocimiento. Esto es, la discusión pendiente sobre la igualdad y la discriminación en una perspectiva ética.

La posmodernización de la cultura y de la ética política ha profundizado esta lógica al naturalizar el orden institucional [...]

La nueva cultura política en América Latina [...] reacciona frente a ella y a su ética del sometimiento a las instituciones, sucedáneo de la ética de la responsabilidad por su mantenimiento, objetiva y subjetivamente legitimadora de la exclusión social (Acosta, 2008, p. 167) .

En el diseño de las políticas culturales y educativas, las nociones se funden en el discurso de la inclusión, en donde las categorías de análisis son reemplazadas por nociones acordes a la construcción discursiva que naturaliza la desigualdad y la discriminación. Las políticas para la inclusión, con sus

acciones focalizadas y medidas compensatorias, colocan las estrategias relacionadas para hacer frente a la pobreza y las acciones para atender la diversidad cultural en la educación mediante la implementación de los planes y programas educativos en la institución escolar.

Educación Inclusiva. ¿Visibilización o Reconocimiento?

En el antiguo juego de la política “Estado” (del bienestar) nacional” el objetivo era la mayor seguridad posible para todos. ¿Sigue siendo así? El objetivo político de la era “socialdemócrata” (Ralph Darendorf, 1970) consistía en alcanzar un alto grado de igualdad social sobre el telón de fondo de la homogeneidad nacional. ¿cuánta diferencia cultural, cuánta desigualdad social se puede, se debe tolerar? (Ulrich Beck, 2004).

El contexto global marca la reformulación de las políticas públicas con el estado mínimo como escenario en curso, observa una estrecha relación con la reducción del gasto social y una cada vez más limitada intervención en cuestiones relacionadas con la actividad económica y el mercado. Las políticas públicas han cambiado, desde lo que significó la perspectiva de los modelos de desarrollo y crecimiento económico en el marco del Estado benefactor y su desplazamiento hacia el Estado mínimo. Una parte significativa del repertorio de las políticas sociales, no se define por los gobiernos de manera específica, sino que se derivan de los acuerdos y convenios que se signan a nivel regional o de los organismos internacionales, los cuales ponen énfasis en la eficiencia y eficacia en la selección de las áreas o sectores prioritarios para la aplicación de los recursos, el éxito en la ejecución de las políticas se asocia con el cambio de una situación determinada.

El discurso sobre la igualdad, que no del principio de igualdad, en las políticas sociales, culturales y educativas se asume en el carácter de la justicia social. En 1990 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) establece que el Estado debe poner en el centro el Desarrollo Humano, refiere la necesidad de ampliar las oportunidades de los individuos, a

saber: el acceso a ingresos como medio para adquirir bienestar humano, una vida prolongada, conocimientos, libertad política, seguridad personal, participación comunitaria y derechos humanos. Sirva este planteamiento para ilustrar que el punto de partida es una sociedad desigual por definición, cuya desigualdad no requiere ser justificada porque el principio organizador de la sociedad se erige sobre esa premisa.

En una sociedad desigual, las políticas sociales se orientan hacia la justicia social mediante estrategias que amplíen las oportunidades y el acceso al bienestar como elementos básicos para la inclusión.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo Humano (PNUD), en su primer informe estableció Indicadores claves, la medición del desarrollo humano debía centrarse en tres elementos esenciales de la vida humana. El primer componente clave es la longevidad, asociada con una nutrición adecuada y una buena salud como base para una mayor esperanza de vida; el segundo componente clave, son los conocimientos que refieren el acceso a la educación de buena calidad para llevar una vida productiva; el desarrollo humano básico precisa del alfabetismo; y, el tercer componente clave consiste en el manejo de los recursos para lograr nive-

les decentes de vida, esto depende del acceso a la tierra, el crédito, el ingreso y otros recursos (PNUD, 1990).

El desarrollo humano tiene como punto de partida la conformación de las sociedades en la desigualdad y está vinculado con la privación, establece tres componentes que tienen como ejes el acceso y la ampliación de oportunidades, esto es, la provisión en el contexto de un estado de bienestar que transita al estado mínimo. La noción de Desarrollo Humano distingue tres enfoques:

1) El de bienestar social considera a los seres humanos más como beneficiarios del proceso de desarrollo, que como participantes en éste. El énfasis está en las políticas de distribución, en lugar de las estructuras de producción.

2) El de necesidades básicas centrado en la provisión de bienes y servicios, en lugar de hacerlo en el aspecto de las oportunidades del ser humano.

3) El desarrollo humano vincula la producción y distribución, así como la expansión y uso de las capacidades humanas. (PNUD, 1990).

La noción de desarrollo humano, en su definición, integra los enfoques señalados. El énfasis está en los componentes clave, y tiene como propósito transformar las capacidades humanas para elevar los indicadores de desarrollo mediante logros que evidencien niveles de progreso.

El vínculo entre libertad y desarrollo, sin embargo va mucho más allá de conexiones constitutivas. La libertad, se afirma, es no solamente el fin último del desarrollo, sino también un medio crucial de efectividad [...] La capacidad real que tiene una persona para alcanzar logros está bajo la influencia de las oportunidades económicas, las libertades políticas, las facilidades sociales y las condiciones habilitantes de buena salud, educación básica así como el aliento y el cultivo de iniciativas. Estas oportunidades son, en gran parte complementarias, y tienden a

reforzarse en su alcance y utilidad respectivos. Es por estas interconexiones que el ente libre y sostenible emerge como un medio de desarrollo efectivo (Sen, s/f, p. 10).

Uno de los componentes clave del desarrollo humano es el conocimiento y en la lógica de las capacidades, la *Declaración mundial de educación para todos* (UNESCO, 1990), en concordancia con el PNUD, establece la satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje (NEBA's) de todos los niños, jóvenes y adultos.

Como necesidades básicas de aprendizaje se definen aquellos conocimientos necesarios que todo individuo debe tener para hacer frente a las necesidades que le plantea su entorno social y las dificultades que le presenta su medio ambiente, y que el sistema educativo debe ayudar a adquirir [...] Estas necesidades son el piso y no el techo de las aspiraciones educativas (UNESCO, 1990, p. 11).

Las NEBA's son un elemento básico para el desarrollo humano, sin embargo, destacan entre las metas: criterios de rendimiento, logro y resultados, las categorías prioritarias (pobres, personas impedidas), y la formulación de términos para comprobar y medir los avances mediante indicadores que se ponderan con los recursos destinados, en el marco de las políticas compensatorias y focalizadas.

La llamada Educación para Todos (EPT) está alineada con la noción de Desarrollo Humano, en particular con el segundo componente clave: el conocimiento. Establece los criterios de inclusión en términos de la universalización de la educación, alfabetización de la población y la ampliación de la cobertura.

[...] conseguir el deseado nivel de acceso a la educación y el necesario mejoramiento del rendimiento escolar [...] la idoneidad, la calidad y la equidad no son incompatibles con la eficacia [...] Respecto de algunos programas, la eficacia requerirá aumentar los recursos. Sin em-

bargo, si los recursos existentes pueden ser utilizados por un número mayor de individuos o si los mismos objetivos de aprendizaje pueden alcanzarse a un costo más bajo por alumno, se podrá aumentar la capacidad de la educación básica para alcanzar las metas de acceso y de rendimiento de los grupos actualmente desasistidos. (UNESCO, 1990, p. 10).

La ruta de la inclusión educativa se establece con relación al acceso y la ampliación de oportunidades educativas, se acompañan de indicadores de ingreso,

permanencia y eficiencia terminal en la institución educativa, frente al abandono escolar, ausentismo, rezago y reprobación.

Para 1996, los informes de la comisión mundial de cultura (UNESCO, 1996^a y 1999) y de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996), además de ser congruentes con la postulados del PNUD y la Declaración mundial de educación para todos, orientan a la educación como factor de inclusión, en una perspectiva integracionista (Ver Cuadro N° 1).

Cuadro N° 1 La educación como factor de inclusión

Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI (UNESCO, 1996).	Comisión mundial de cultura (UNESCO, 1996^a y 1999).
Diversificar la política educativa para que no constituya un factor de exclusión.	Vinculación cultura, desarrollo y educación.
Socialización y desarrollo personal que combine la integración y el respeto a los derechos humanos.	Cultura de una ética global que atienda la democracia, los derechos humanos, la protección de las minorías y la fractura del tejido social.
La educación como factor de cohesión social y de identidad nacional..	Coexistencia de varias tradiciones culturales en un mismo espacio social y una mayor penetración de la experiencia y las prácticas culturales, que promueven intercambios culturales recíprocos con influencia desigual, lo cual tiene que ver con el poder y su desigual distribución.
La escuela promueva la integración de grupos minoritarios, cuya personalidad debe respetar.	
La escuela inicie la educación para una ciudadanía consciente y activa.	Integración de las actividades económicas, la educación y la cultura para mejorar las rentas y el bienestar de la población
La educación a lo largo de la vida basada en cuatro pilares: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos, Aprender a ser	Mecanismos sociales y políticos que permitan la expresión de la diversidad cultural como principio de equidad y respeto de los derechos humanos.

Fuente: Elaboración Propia con base en UNESCO 1996, 1996^a, 1999.

Las políticas sociales y las medidas compensatorias tuvieron implicaciones en la política educativa y en la educación como factor de inclusión. En esta perspectiva, la educación indígena y la educación especial se configuraron en torno al enfoque integracionista mediante una combinación del esquema segregacionista con la llamada educación regular

[...] las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en de-

finitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (UNESCO, 1994).

El debate sobre la educación intercultural en contextos multiculturales y la atención a la diversidad cultural se extiende hacia los programas educativos “regulares” en todos los niveles, incluso a otros ámbitos en los que se identifican las políticas del interculturalismo y la inclusión educativa.

El enfoque integrador en la educación para la atención de las necesidades educativas especiales, marca el cambio hacia el enfoque de la inclusión, con fundamento en el derecho a la educación para todos y dirigida de manera especial a los grupos marginados y vulnerables, rubro en el que se ubican los destinatarios de esta educación entre los que se encuentran personas con alguna discapacidad, las que provienen de etnias o culturas no dominantes, de minorías lingüísticas, las que viven en contextos aislados o de pobreza, los niños de familias migrantes, sin certificado de nacimiento, portadores de Virus de Inmunodeficiencia Humana (VHI)/Sida, afectados por conflictos armados, la violencia o desplazados. (UNESCO, 2008, p. 7).

En la década de los noventa del siglo pasado, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) realizó el balance sobre la EPT en el Foro Mundial sobre Educación que se llevó a cabo en Dakar, Senegal. Informó el estado de la educación básica a nivel mundial y los retos para definir las estrategias a seguir. El informe presentó cifras alentadoras con relación a los objetivos y metas establecidos diez años atrás en Jomtiem, con relación a la universalización, la alfabetización y la ampliación de la cobertura. Cobra relevancia el incremento, en términos generales, de la matriculación de niños en edad escolar en la Educación Básica y su impacto en los índices de pobreza y marginación. También se evidenció la persistencia de problemas que por décadas aquejan a países como el nuestro: “Las personas residentes en

comunidades pobres, rurales y remotas, o pertenecientes a minorías étnicas y poblaciones indígenas, han registrado pocos avances o ninguno durante el último decenio” (UNESCO, 2000, p. 13). Es importante señalar el vínculo que establece entre la diversidad sociocultural y la marginación que se manifiesta en algunos sectores sociales y requieren la atención sobre ambas circunstancias.

El nuevo siglo trajo consigo la aprobación de los últimos instrumentos normativos relacionados con la diversidad cultural en la ONU: la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia emite la *Declaración y Programa de Acción de Durban (2001)*; la *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (2001)*; la *Convención Internacional sobre la Protección y Promoción de la Diversidad y de las Expresiones Culturales (2005)*, y la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007)*, ésta es la normativa sobre los derechos culturales.

En general, las expectativas de las personas representativas dependen de la distribución de derechos y obligaciones hecha en la estructura básica. Las expectativas están conectadas: al aumentar las perspectivas del hombre representativo de una posición, posiblemente aumenta o disminuimos las perspectivas de hombres representativos de otras posiciones (Rawls, 2006, p. 76).

Esta normativa se vio reflejada en la temática anual de la EPT y en la noción de diversidad cultural, que fue incorporando nuevos elementos, haciendo de la diversidad socio cultural, una diversidad fragmentada identificada desde lo visible: su diferencia, además de asociarla con la pobreza. Esto hace un escenario complejo para la educación como factor de inclusión con la tendencia a ofrecer respuestas a la exclusión estructural en el ámbito educativo mediante la discriminación positiva y no del reconocimiento.

En América Latina para los años noventa, el paradigma de la justicia social

gestionó estrategias de visibilización en la perspectiva de la equidad. En el caso de la educación básica se mantuvieron los proyectos históricos del Modelo de Atención a la Diversidad en la Educación: la Educación Indígena y la Educación Especial con los enfoques intercultural e inclusivo, respectivamente. En el caso de la educación regular se incorporaron en el marco curricular, programas especiales para la atención de la diversidad socio cultural fragmentada. Para el caso de la educación superior, derivado de las políticas compensatorias, se estableció un sistema de cuotas basado en la discriminación positiva, que determinó el acceso de estudiantes indígenas, afrodescendientes y con alguna discapacidad. ¿Esta es la forma de representar la diversidad que somos y el acceso al derecho a la igualdad?

La inclusión, en el marco de las políticas compensatorias, la discriminación positiva y la acción afirmativa, no se logra sólo como una medida, porque las relaciones asimétricas persisten.

... otro hecho problemático en todos los programas de acción afirmativa [...] Independientemente de su congruencia interna y del cumplimiento de los objetivos programáticos, éstos no son siempre apreciados positivamente por sus usuarios: los jóvenes indígenas, sus familias o sus comunidades cuestionan la posibilidad de auspiciar proyectos interculturales sin reducir la otredad a punto de destruirla, así como la oportunidad de transformar por esa vía las instituciones de educación superior en espacios de promoción de la equidad y respeto a la diversidad (Didou y Remedi, 2009, 65-66).

El carácter de la justicia social asocia la discriminación positiva y la acción afirmativa con la participación de los beneficios económicos de sectores pobres, marginados y excluidos de nuestras sociedades, en tanto que para la diversidad cultural se establecen protocolos para la convivencia en el ámbito educativo y la institución escolar, en donde las diferencias culturales transitan hacia la invisibilización.

[...] el intento primario del pluralismo es asegurar la paz intercultural, no fomentar la hostilidad entre culturas. Los *liberals* americanos que defienden el multiculturalismo hablan de una política del reconocimiento (*recognition*). Pero convenientemente olvidan precisar que un contexto pluralista postula un reconocimiento *recíproco*. Un reconocimiento que recibe a cambio un radical desconocimiento es antipluralista (Sartori, 2001, p. 86).

En el primer decenio del siglo XXI, el balance sobre el comportamiento del sector educativo refiere información polarizada, América Latina observa un avance en la positivización de los indicadores, menor al del decenio anterior e incluso manifiesta cierto estancamiento, sin embargo, continúa siendo la región más desigual del mundo. En este contexto, se mantiene como una prioridad la universalización de la educación básica y la ampliación en la cobertura de los niveles subsiguientes, que presentan una demanda importante por la presión que ejerce la expansión de la matrícula en educación básica.

En ese mismo período se plantea el Triángulo de la Educación Integradora en tres ejes:

* Entorno de Aprendizaje. Refiere una educación intercultural e inclusiva para los grupos más desfavorecidos, además del suministro de apoyos complementarios.

* Educación Accesible y Asequible. Establece reducción de costos indirectos y mayor inversión específica en infraestructura y servicios educativos.

* Derechos y Oferta de Oportunidades. La inclusión educativa en la perspectiva de la matriculación y estrategias para la reducción de la pobreza, la eliminación de la discriminación y la equidad en la asignación del gasto público. (UNESCO, 2010).

Este decenio, al igual que el anterior, fundamenta las acciones de la política educativa en la justicia social sobre la base de la desigualdad, la discriminación y la exclusión, en donde los

derechos humanos establecen nuevas normativas en tanto permanece y se incrementa la exclusión.

Si la humanidad es solo una, ¿por qué hay tantos principios diferentes en relación con la dignidad humana y con una sociedad justa, todos ellos supuestamente únicos y con frecuencia contradictorios entre sí? [...] La respuesta convencional a esta pregunta es que tal diversidad solo ha de reconocerse en la medida en que no contradiga los derechos humanos universales (Santos, 2014, pp. 22-23).

Los derechos humanos han sido desplazados por las oportunidades, el sujeto de derecho por el beneficiario, y la política pública convierte los programas sociales en una suerte de filantropía en donde victimiza y a la vez redime al excluido.

La importancia de universalizar la educación no se cuestiona, es la perspectiva de las nociones: de inclusión y exclusión en el ámbito educativo, que están en debate.

El desplazamiento del principio de igualdad por la equidad naturaliza el ordenamiento social basado en la desigualdad y la exclusión. La resemantización de estos términos, implica identificar los fenómenos de estudio y discriminar las consecuencias de los mismos, es el caso de la desigualdad y la pobreza, por ejemplo. La diferenciación de los fenómenos que tienen un origen sociocultural, de los que refieren una base económica, implica su atención en el ámbito que les corresponde, pueden vincularse pero, evidentemente son distintos.

En el 2005 la UNESCO desarrolla y actualiza el marco teórico y la metodología para la educación intercultural, es interesante cómo en el desarrollo discursivo, en el marco de la educación intercultural, basado en la perspectiva de la desventaja, plantea de manera conjunta la interculturalidad y la inclusión. Identifica tres paradigmas: Discriminación Cultural (enfoque monocultural, escuela excluyente/asimi-

lacionista) Transición Cultural (enfoque bicultural, escuela asistencialista) y Pluralismo Cultural (enfoque intercultural, escuela inclusiva) (UNESCO 2005b). Estos paradigmas se corresponden con la orientación de las políticas sociales, de reconocimiento y educativas en el trayecto histórico de la Educación Indígena. Asimismo, señala Vectores y Ejes que se corresponden y orientan el Modelo de Atención para la Diversidad Cultural en la Educación:

* Vector de Pertinencia. Se vincula con el Eje de Identidad Cultural en el que se relaciona la identidad con: los saberes previos, la diversidad y la relevancia cultural de los aprendizajes en la escuela. Parte de un currículo general al que se deben realizar adecuaciones para orientarlo al contexto y población destino de que se trate.

* Vector de Convivencia. Está relacionado con el Eje de Convivencialidad tiene como punto de partida el reconocimiento, se asocia con las competencias comunicacionales y relacionales en la orientación de asumirse como un sujeto de derecho, desarrollar la autoestima y el reconocimiento del otro en contextos multiculturales.

* Vector de Pertenencia (2005), Inclusión (2008). Se vincula con el Vector de Equidad y en consecuencia asume las metas de la educación inclusiva como son superar las barreras para el aprendizaje y la participación mediante programas de atención a la marginalidad económica, social, educativa y focalizada (UNESCO, 2008, 2005, 2005^a). Este vector se conforma por programas basados en la discriminación positiva para realizar la acción afirmativa y otros que, de manera conjunta con los primeros, mitigan los efectos de la desigualdad

La justicia social en el ámbito educativo desplaza el reconocimiento por la visibilización, y el principio de igualdad, por la equidad.

La libertad de autorrealización se mide [...] no por la distancia que el in-

dividuo puede conseguir respecto de su mundo de vida cultural, sino por el grado de reconocimiento que puede encontrar para sus objetivos libremente elegidos en su entorno social (Honnet, 2011 p. 23).

La discriminación positiva, en el marco de las políticas de reconocimiento, visibiliza la diferencia para desactivarla mediante la acción afirmativa, que es el caso de la inclusión. La deuda con el sujeto y su proceso de individuación se establece en la contención de la alteridad mediante procesos de asimilación cada vez más sofisticados.

Los límites o paradojas de esta ética y cultura política se hacen visibles cuando las estructuras y sus instituciones funcionales excluyen visiblemente a sectores de la humanidad o de la comunidad y, peor aún, cuando la perspectiva de su totalización implica una amenaza

cada vez más visible para la humanidad [...] (Acosta, 2008 p. 167).

En la presente década la educación intercultural y la educación inclusiva mantienen rutas separadas pero en el discurso de la política pública y sobre todo, en la práctica educativa se encuentran. Esto queda manifiesto en el discurso de la política educativa internacional y en los planes y programas nacionales vigentes y en los de la reforma en curso, en donde permanece la justicia social como sustento a partir de la orientación de dos ejes: Equidad e Inclusión.

La educación y la institución escolar establecen objetivos y metas históricas sobre las que se reeditan las políticas sociales, culturales y educativas para adecuarlas a los nuevos tiempos. La educación como factor de inclusión social se ha diversificado y ha tomado derroteros cada vez más ambiciosos:

Cuadro N° 2 La educación como factor de inclusión social

La educación como factor de inclusión	
Universalizar el acceso a la educación	Fomentar la equidad
Garantizar el acceso y mejorar la calidad	Eliminar obstáculos y estereotipos con relación al sexo
Modificar desigualdades y suprimir discriminaciones en el aprendizaje de grupos desasistidos:	
Pobres, Niños de la calle, Niños que trabajan	Poblaciones de zonas remotas, Rurales, Nómadas
Migrantes, Pueblos Indígenas, Minorías Étnicas, Raciales y Lingüísticas	Refugiados, Desplazados por la guerra y pueblos sometidos a un régimen de ocupación
Necesidades básicas de aprendizaje de Personas Impedidas en sus diversas categorías e igualdad de acceso	

Fuente: Bello y Aguilar, 2016, p. 33

Como se ilustra en el Cuadro N° 2 La educación como factor de inclusión social, así como los objetivos y metas históricos en el trayecto histórico se han ampliado y adjetivado, la mirada abarcadora incor-

pora todas las aristas que propician la exclusión como una promesa para los hoy llamados grupos prioritarios, que siempre son la población destino de las políticas de reconocimiento y para la inclusión.

Actualmente la política educativa establece como principios básicos la Inclusión y la Equidad. La educación inclusiva y la educación intercultural, en el contexto de las políticas compensatorias y focalizadoras, mantienen los criterios de reconocimiento e inclusión, y ambos enfoques son recuperados en las temáticas transversales de los planes y programas, así también las acciones para elevar la eficiencia y la eficacia en el ámbito educativo. En la perspectiva del modelo de atención a la diversidad en la educación ¿Cuáles son las implicaciones de la pobreza, la marginación y la exclusión en los procesos educativos en con-

textos multiculturales? En qué medida la institución escolar y los procesos educativos atienden los problemas derivados de la desigualdad y la condición de diferencia? ¿La educación intercultural e inclusiva pueden transitar de la equidad hacia la igualdad en las relaciones entre los actores sociales?

Este escenario plantea retos para el desarrollo de los procesos en la institución escolar, el ejercicio docente y las comunidades educativas. La inclusión educativa vía la matriculación precisa que la educación inclusiva e intercultural transite de la visibilización al reconocimiento en el cauce de la alteridad.

Educación Inclusiva e Intercultural. Multivocidad de la Práctica Educativa.

Creando con Max Weber que el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdidumbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significados (Geertz, 2003).

La construcción del discurso de la política pública incorpora términos de diferentes enfoques que los organismos internacionales y de financiamiento han desarrollado en su trayecto histórico, desde mediados del siglo XX a la fecha, éste marca la pauta para el diseño de las políticas educativas. En este contexto la educación intercultural e inclusiva, en el marco de la justicia social, enfrentan retos mayúsculos.

El empeño de la política educativa en la universalización, alfabetización de toda la población y la ampliación de la cobertura educativa conlleva a una periódica actualización, sustentado en el balance que ofrecen los indicadores sociales y educativos. Asimismo, la reforma educativa en turno, con base en un diagnóstico negativo, tiende a descalificar el modelo anterior para colocar el nuevo modelo como la vía para el logro de los objetivos y metas educativas.

No toda innovación es nueva ni novedosa, mucho menos debe ser considerada siempre como progresista.

Nuevas políticas pueden alimentar planteamientos poco innovadores y hasta regresar a posiciones tradicionales y poco progresistas. Es innovador solo aquello que permanece en el tiempo haciendo cambiar la realidad hacia objetivos que se supongan un progreso real, como no todo lo que merece conservarse hemos de calificarlo de conservador (Gimeno, 2013, p. 21).

La inclusión social, en términos de justicia social, que subyace en la inclusión educativa y la educación inclusiva plantea dos rutas para el ámbito educativo. La primera está relacionada con garantizar el acceso y la ampliación de oportunidades en la educación. “La escolarización como una forma práctica de llevar a cabo la educación, se sostiene y se le adjudican medios cuantiosos en las sociedades actuales porque esperamos beneficios de ella para los individuos y para la sociedad” (Gimeno, 2013, p. 33). Sobre la base de la desventaja social, la educación se concibe no solo como un factor de inclusión social, sino también, como un espacio de provisión, frente a

la privación de conocimientos que representa estar fuera del sistema educativo.

La segunda ruta está centrada en el modelo de atención a la diversidad en la educación, en donde, a partir de los planes y programas se derivan los programas de educación intercultural y educación inclusiva, además de proyectos para la atención de problemas emergentes (los temas transversales o temas de relevancia social).

El carácter de la justicia social en términos distributivos se vincula con la educación como factor de inclusión, en tanto el modelo de atención a la diversidad hace de la educación y el currículo un “cajón de sastre” en donde todo tiene cabida. En términos formales y discursivos puede tener cierta lógica pero, en los procesos y la práctica educativa lleva a cuestionar ¿qué es la educación? ¿cuál es objetivo de la educación? ¿la educación es un derecho humano o una oportunidad? ¿cuáles son los principios de la educación en contextos de desigualdad y diferencia? ¿Cómo se traducen en términos pedagógicos?

Esta configuración de la política educativa y de los planes y programas hacen de la educación una empresa monumental que responsabiliza a la escuela, las autoridades y el docente del cumplimiento de sus objetivos que no siempre están en sintonía con la población destino.

La diversidad del alumnado actual no encaja nada bien en unas instituciones escolares pensadas en uniformizar y para imponer un canon cultural [...]

[...] se pone de manifiesto cada vez con más facilidad en la medida en que día a día, hay mayor diversidad de estudiantes en las aulas, y ni los currícula obligatorios, ni los materiales curriculares los toman en consideración (Torres, p. 212).

Entre las limitaciones de la institución escolar está el impacto a mediano y corto plazo y su trascendencia fuera del

ámbito escolar. La pirámide (nuestro sistema educativo) no la hemos elegido, está ahí y no la podemos sustituir por otro modelo porque se requeriría un cambio radical de la sociedad, lo cual, cuando sucede, lo suele hacer poco a poco (Gimeno, 2013, p. 82).

La política educativa concibe como dispositivos de reconocimiento e inclusión a la educación intercultural y la educación inclusiva ha sido la respuesta para tratar de forma diferencial a colectivos percibidos como diferentes con la finalidad de interculturalizar tanto el currículo como la práctica en un marco de tolerancia y reconocimiento con base en los principios de discriminación positiva e igualdad de circunstancias de elección que aseguren la convivencia, es decir la reducción de tensiones.

[...] la convicción de que la lucha de los sujetos por el reconocimiento de su identidad comportaba una necesidad social interna de aceptación de instituciones que garantizaran la libertad. La pretensión de los individuos a un reconocimiento intersubjetivo de su identidad es la que, desde el principio, como tensión moral, se aloja en la vida social; la que en cada momento sobrepasa la medida institucionalizada en cuanto a progreso social [...] (Honnet, 1997, p. 13).

La inclusión educativa de los grupos sociales o personas diferentes y desiguales se establece con base en la concepción de la atención de la diversidad en la escuela y el aula, y promueve la interacción modelizada, en una perspectiva integracionista hacia el logro educativo basada en los aprendizajes relevantes. El desplazamiento de las relaciones en la alteridad impide que emerjan las diferencias propias de cada grupo social o persona.

El caso de la atención de la diversidad cultural y la pobreza en el ámbito educativo ofrece respuestas, pero no soluciones. En el primer caso, se ofrece la educación inclusiva y la educación intercultural para sectores de la población definidos (indígenas y personas con al-

guna discapacidad): los *diferentes*. En consecuencia, la educación intercultural y la educación inclusiva quedan reducidas a la modelización establecida en los marcos normativos y curriculares. ¿Quién realiza la gestión del modelo? ¿Cómo se implementa?

La gestión e implementación del modelo de atención a la diversidad en la educación en práctica educativa es una responsabilidad social y política que recae en el docente. Los docentes tienen el compromiso de conocer su ámbito profesional en todas sus dimensiones. En términos ideales los docentes habrán de discutir los documentos normativos que orientan su práctica profesional para explicar los fenómenos que se viven en el hecho educativo y las implicaciones que tiene en la escuela y en la sociedad en general.

La convivencialidad difiere diametralmente de los paradigmas de la interculturalidad y la convivencia, porque dejan de lado el principio de desigualdad en el que se sustenta al sistema y evaden la tensión que genera al buscar minimizarlo en el ámbito escolar. Las relaciones sociales no precisan de disminuir el conflicto, sino de promover las relaciones en la alteridad.

La práctica educativa se debate entre el carácter socializador y el factor de cambio ¿Cómo dar cauce a la alteridad? “La universalidad de la razón emerge en la ruptura de la subjetividad encerrada en sí misma que implica el cara a cara. Esta apertura generosa es la fuente de toda objetividad, consiste fundamentalmente en una puesta en común más que en una visión común” (Lévinas, 2002, p. 22). A diferencia de la política educativa que pretende nuevas formas de asimilación/homogeneización en la perspectiva de relaciones “tersas”. El principio de la alteridad es la puesta en común desde la diferencia, como punto de partida para el reconocimiento y del diálogo con el *otro*. En esta idea las estrategias modelizadas no caben porque el punto de partida es la práctica situada y la expresión de la alteridad como base de los procesos de socialización e individuación.

La institución escolar es el *locus* en el que se desarrollan procesos de socialización e individuación, ambos constituyen la base para la construcción del autoconcepto y la autonomía por parte del sujeto. ¿Cuál es el papel del docente para impulsar estos procesos?

[...] el objetivo normativo parece no ser ya la eliminación de la desigualdad, sino la prevención de la humillación o del menosprecio; las categorías centrales de esta nueva visión ya no son la distribución equitativa o la *igualdad de bienes*, sino la *dignidad* y el *respeto* (Honnet, 2010, p. 10).

Quizá la pregunta inicial deba ser ¿quién es el docente? ¿cómo vive su proceso de individuación? ¿ha sido reconocido en términos de reciprocidad? Cuando los sujetos se asumen como ciudadanos parten del conocimiento de que tienen derecho a decidir como parte del proceso de individuación social, donde él decide y participa en el ámbito de las instituciones sociales que adquieren carácter de instituciones de estado hacia procesos delegativos en una democracia en donde el derecho establece la separación entre el ámbito individual y el privado, es en este último que se incluyen las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales, con la finalidad de garantizar la prevalencia del orden existente.

La ética de la responsabilidad por el mantenimiento de las instituciones y de las estructuras a las que las mismas responden institucionalmente promueve una cultura política en que el sentido de la polis se ha desplazado de la comunidad de los seres humanos, a las instituciones y estructuras que pretendidamente la hacen posible. Lo cierto es que la humanidad en general o una comunidad en particular no puede afirmarse ni sostenerse sin estructuras ni instituciones. (Acosta, 2008, p. 167).

Frente a la naturalización de la política de conocimiento unidireccional emerge una visión alternativa, alejada del carácter

progresivo y lineal mediante metas humanas de convivencia y comunicación.

A diferencia de las directrices de la educación inclusiva, a saber:

- * Elaborar Políticas Inclusivas.
- * Desarrollar una Escuela para Todos.
- * Organizar el Apoyo a la Diversidad para crear Culturas Inclusivas.
- * Construir Comunidad mediante el establecimiento de Valores Inclusivos.
- * Desarrollar Prácticas Inclusivas.
- * Construyendo un Currículum para Todos.
- * Orquestar el Proceso de Aprendizaje y Movilizar Recursos (Booth y Ainscow, 2011, 2015).

El planteamiento normativo se acompaña de estrategias sugeridas para la implementación del modelo. Sin embargo, en términos del reconocimiento y la alteridad en las relaciones en la escuela y el aula, convendría pensar más que una pauta normativa, en proceso de reconocimiento para dar cauce a la alteridad.

Las tres esferas de reconocimiento son:

- * Amor. Reconocimiento recíproco.
- * Derecho. Reconocimiento jurídico.
- * Solidaridad. Consideración social (Honnet, 2011).

El principio de reconocimiento está relacionado con la siguiente idea: “La libertad se mide [...] no por la distancia que el individuo puede conseguir respecto de su mundo de vida cultural, sino por el grado de reconocimiento que puede encontrar para sus objetivos libremente elegidos en su entorno social [...]” (Honnet, 2011, p. 23).

La acción comunicativa reconoce las relaciones de dominación, reconoce que existe el adentro y el afuera, las relaciones humanas necesariamente son relaciones políticas determinadas por el poder en sus diversas expresiones, ejerce dominio, el hombre en la oquedad y conciencia de la exclusión es como asume su existencia, situado en el tiempo piensa la historia desde un presente y la plantea de un modo diferente, para sentar las bases para un futuro posible. Elabora un imaginario comunitario en el que todos estén incluidos, frente al ordenamiento vigente que potencia el individualismo en las relaciones humanas, a diferencia del proceso de individuación que se desarrolla una totalidad, este proceso es diferente de la individualización (Bello y Aguilar, 2016).

El modelo de la educación intercultural e inclusiva puede ser desplazado y transitar hacia el enfoque intercultural e inclusivo de tal forma, transitar de la transmisión de conocimientos, a la construcción del conocimiento. La concepción de construir de manera conjunta los conocimientos, es un proceso que revierte por la aproximación, lo particular universalizado como forma de pensamiento hacia procesos de apropiación en los cuales las tensiones entre la pérdida y reinscripción identitaria también se operan en procesos enmarcados en fronteras móviles, indeterminadas y porosas.

El planteamiento de que existe una pauta normativa y modelos para la práctica educativa, cambia en la perspectiva de una práctica situada en la que se puede adoptar la educación intercultural e inclusiva o, asumir el enfoque intercultural e inclusivo para la configuración de la práctica y el diálogo de saberes en contextos de desigualdad y la diferencia. Asumir un marco normativo y curricular que permita hacer una implementación situada y en la perspectiva de una educación intercultural e incluyente para y en la convivencia.

Referencias

- Acosta, Y. (2008) Filosofía latinoamericana y sujeto. Venezuela: Fundación Editorial el perro y la rana.
- Aristóteles. (2005) Ética a Nicómaco. Madrid: Ed. Alianza Ed., 4ª reimp.
- Beck, U. (2004) Poder y contrapoder en la era global. La nueva economía política mundial. España: Ed. Paidós.
- Bello, J. & Aguilar, M. (coords.) (2016) La educación inclusiva. Reflexiones desde Latinoamérica. México: Ed. Universidad Federal do Espírito Santo, Brasil/Universidad del Azuay, Ecuador/Corporación Universitaria Latinoamericana, Colombia/ Castellanos Editores.
- Bodei, R. (1998) Libro de la memoria y de la esperanza. Argentina: Ed. Losada.
- Booth, T., Ainscow, M. (2015) Guía para la educación inclusiva. Desarrollando en aprendizaje y la participación en los centros escolares. Madrid: OEI/FUHEM.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000) Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO/CSIE.
- Didou, S. & Remedi, E. (2009). Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina. México: Ed. Juan Pablos/DIE.
- Durán, E. (2004) Paul Ricoeur: el espacio ético de la justicia en Revista del Instituto de la Judicatura Federal, Núm 17, Enero.
- Geertz, C. (2003) La interpretación de las culturas. Barcelona: Ed. Gedisa, 12ª reimp.
- Gimeno Sacristán, José. (2013) En busca del sentido de la educación. España: Ediciones Morata.
- Hannerz, U. Borders en revista Internacional Social Science Journal, 154.
- Hannerz, U. (1993) Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana. España: Editorial Fondo de Cultura Económico, 3ª reimp.
- Honnet, A. (1997) La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales. Barcelona: Ed. Grijalbo Mondadori.
- Honnet, A. (2011) La sociedad del desprecio. Madrid: Editorial Trotta.
- Honnet, A. (2010) Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social. España: Katz Editores.
- Kant, I. (2007) Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Puerto Rico: Editor Pedro M. Rosario Barbosa.
- Kant, I. La paz perpetua. Biblioteca virtual universal.
- Lévinas, E. (2002) Totalidad e infinito. España: Ediciones Sígueme.
- PNUD. (1990). Desarrollo Humano. Informe 1990. Nueva York: ONU. <http://hdr.undp.org/es/informes/mundial/idh1990/capitulos/espanol/> 22 febrero 2011.
- Rawls, J. (2006) Teoría de la justicia. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Ricoeur, P. (2003) Lo justo. Madrid: Caparrós Editores, 2ª ed.
- Santos, B. S. (2014) Si Dios fuera un activista de los derechos humanos. España: Ed. Trotta.
- Sartori, G. (2001) La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. España: Ed. Taurus.
- Sloterjik, P. (2004) Si Europa despierta. Reflexiones sobre el programa de una potencia mundial en el fin de la era de su ausencia política. España: Ed. Pre-Textos.
- Tugendhat, E. (2007) Antropología en vez de metafísica. Barcelona: Ed. Gedisa.
- UNESCO. (1990). Declaración mundial de educación para todos y Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Nueva York: W.C.E.F.A. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf> 24 enero 2012.
- UNESCO. (1994) Declaración de Salamanca y el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad.
- UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de abril de 2000 Informe Final. Francia: UNESCO.
- UNESCO. (2008) Educación y diversidad cultural en la escuela. Lecciones desde la práctica educativa. Chile: UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2005) Discriminación y pluralismo cultural en la escuela. Chile: UNESCO OREALC/UNESCO Santiago.
- UNESCO. (2005ª) Diversidad cultural. Materiales para la formación docente y trabajo en el aula. Chile: UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago,
- UNESCO. (2005b) Políticas Educativas de atención a la diversidad cultural. Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Chile: UNESCO, OREALC/UNESCO Santiago.

Paz liberadora desde la transformación de conflictos y la convivencialidad

Leticia Carranza Peña
letycpena2013@hotmail.com

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio. 25351*

Sumario

- I. Introducción
- II. Planteamiento
- III. Justificación
- IV. Metodología de la investigación
- V Referentes teóricos
- VI. Análisis e interpretación
- VII. Conclusiones
- VIII. Propuesta Teórica.

Resumen

Las convivencias y los conflictos presentes en el Bachillerato son temas relevantes en el campo de la investigación. La importancia del trabajo que aquí se reporta, reside en la influencia de las interacciones sociales sobre el trabajo docente y el aprendizaje del estudiantado. La investigación se sustentó en bases filosóficas y pedagógicas; además, en los estudios de paz, convivencias y conflictos. Se integró un estado del arte, como referente para orientar el proceso. En el sentido metodológico, se incursionó a partir de la perspectiva cualitativa, el método de la Etnografía para la paz (Etnopaz) y las técnicas de observación, la entrevista y los grupos de discusión.

Se desarrolló la triangulación entre el soporte teórico, los hallazgos empíricos y la posición de la autora. Así, el análisis e interpretación se hicieron desde un marco categorial construido en relación con los objetivos y las preguntas de investigación. Los resultados revelan que apremia una liberación multidimensional pacífica, desde la visión de convivencialidad y de la transformación noviolenta de los conflictos. Al final se exponen las conclusiones y la propuesta de la Paz liberadora, vinculada a los ámbitos personal, social y ambiental, para atender la dominación múltiple.

Palabras clave: convivencialidad, convivencias escolares, Paz liberadora y transformación de conflictos.

Summary

- I. Introduction
- II. Approach
- III. Rationale
- IV. Research Methodology
- V. Theoretical References
- IV. Analysis and Interpretation
- VII. Conclusion,
- VIII. Theoretical Proposal.

Abstract

Peaceful coexistence and the conflicts present in high school are pertinent topics for research. The importance of this study lies in the influence of social interactions on the teaching and learning processes. This study was based on philosophical and pedagogical considerations, along with peace, coexistence and conflict studies. A state of the art was drawn up as a reference for guiding the process. In methodological terms, the focus was on a qualitative perspective, the ethnography for peace method (Etnopaz) and the techniques of observation, interviews and discussion groups.

A triangulation was developed between the theoretical basis, empirical findings and the author's position. Analysis and interpretation were therefore conducted using a categorial framework shaped around the research objectives and questions. The findings show a pressing need for a peaceful multidimensional liberation from a perspective of conviviality and the non-violent transformation of conflicts. The conclusions and the proposal put forward by A Liberating Peace, linked to the personal, social and environmental spheres, to address multiple domination are presented at the end of the study.

Keywords: conviviality, peaceful coexistence at school, Liberating Peace and conflict transformation.

I. Introducción

Como elaboración propia se pone a consideración la Paz liberadora, posibilidad viable a partir de la transformación de los conflictos y de la convivencialidad. La implementación de la propuesta plantea desafíos como los siguientes: giros epistemológicos,

planteamientos teóricos contextualizados, metodologías alternas y prácticas diferentes para atender la realidad socio-ambiental.

La Paz liberadora se adhiere al abanico teórico de las paces. Con la propuesta se superan la noción antropológica y la tendencia androcéntrica, para recuperar una dimensión ecointercultural de igualdad e inclusión. La liberación múltiple demanda cambios en la dinámica escolar y del aula; en las personas y en los colectivos; así como al interior de las condiciones familiar, comunitaria y medioambiental.

El reporte de investigación inicia con el planteamiento y la justificación. Son parte importante las bases metodológicas bajo la perspectiva cualitativa y la Etnopaz, para así ser congruentes con el campo teórico de la paz. En tal sentido, se aplicaron técnicas como: observación, entrevista y grupos de discusión, no como extractivismo informativo, sino como construcción co-participativa. También se aborda el referente teórico, con sustento en la filosofía y en la pedagogía, pero también en los estudios de paz, convivencias y conflictos.

Se exponen los análisis y las interpretaciones guiados por un marco categorial que facilitó la triangulación entre los hallazgos empíricos, las ideas teóricas y las reflexiones propias, para confeccionar tesis acordes al contexto cercano. Este documento consta de los siguientes apartados: planteamiento, justificación, metodología de la investigación, referentes teóricos, análisis e interpretación, conclusiones, propuesta y referencias. Mediante este texto se da a conocer un proceso inédito de un Centro de Bachillerato Tecnológico (CBT).

II. Planteamiento

En las dinámicas cotidianas de las escuelas de Educación Media Superior se observa lo que Muñoz nombra equilibrios dinámicos, para este caso, son un entramado de relaciones multicolores entre las convivencias pacíficas, los conflictos sin atender y las violencias. En ese orden de ideas, el planteamiento del problema giró en torno a la complejidad visible en las convivencias, en los conflictos que se desplegaban en un CBT del Estado de México y en la eventual escalada de éstos a violencia. La problemática se identificó en los conflictos atribuidos a la figura directiva; no obstante, al hacer la inmersión en campo se descubrió que se involucraban diferentes sectores de la comunidad escolar.

El acercamiento empírico sólo fue la punta del *iceberg*, al ingresar al terreno se identificaron asimetrías de poder que se traducían en violencias. Surgieron protestas y agresiones verbales de parte de otros integrantes. Del grupo docente emanaban inconformidad, discusiones, indiferencia y contra-hegemonías indivi-

duales y colectivas. Ante ese panorama, el objetivo general fue: Comprender las condiciones de las convivencias y de los conflictos en el CBT, para proponer formas de interacción pacíficas complementarias a las existentes. De igual manera se plantearon objetivos específicos. El desarrollo de los objetivos favoreció la respuesta a la pregunta principal: ¿Cuáles son las condiciones de las convivencias y de los conflictos en el CBT, para proponer formas de interacción pacíficas complementarias a las existentes? Derivadas de ésta, se incorporaron preguntas secundarias.

Al término de la investigación se lograron los objetivos y se dio respuesta a las preguntas planteadas, por lo que la investigación resultó pertinente. En las líneas siguientes se expone la justificación.

III. Justificación

La investigación relacionada con las convivencias y con los conflictos, presentes en el aula y en el espacio escolar, tuvo especial importancia por

la necesidad de construir convivencias armónicas en la preparación integral de la juventud y por la inquietud de indagar las formas en que la comunidad escolar del CBT abordaba los conflictos, lo cual influía en la escuela, en las familias y en el poblado donde se ubica el plantel.

Con este trabajo se contribuye a los estudios para la paz desde América Latina y se contextualiza en la realidad mexicana. También se aporta conocimiento desde un giro conceptual que supone rupturas. Se abona a la investigación para la paz, en clave positiva, donde convergen convivencias pacíficas, conflictos y, de modo eventual, violencias.

Así se intenta franquear la tendencia violentológica que evidenció Muñoz et al. (2003). Esta experiencia académica toma en cuenta la aseveración de que “El eslabón más débil de la cadena educativa mexicana es el tipo medio superior” (Martínez, 2012, p. 220). Se fija la atención en el Bachillerato porque no se ha investigado lo suficiente respecto a convivencias y conflictos. Con este esfuerzo recobran importancia las personas, los colectivos y el ambiente natural. Se justificó y aprobó la viabilidad del estudio porque respondía a necesidades focalizadas, partía de un planteamiento coherente y se contó con los medios para llevarlo a cabo.

IV. Metodología de la investigación

El perfil metodológico de la investigación se diseñó desde la perspectiva cualitativa, para aproximarse al fenómeno de las convivencias y de los conflictos en un CBT mexicano; éste contaba con tres grupos de estudiantes, dos directivas, dos orientadoras, personal horas clase, así como trabajadores administrativo y manual.

Fueron prioridad las relaciones intersubjetivas que se entrelazaban a través de vivencias específicas en la escuela, de la significación contextual que influye en la cotidianidad, de expresiones

verbales y no verbales, así como de las muestras solidarias, de aceptación, poder, resistencias, tramas, desencuentros y otros elementos.

El método de la Etnografía para la paz, conocido como Etnopaz, se aplicó para mirar las interacciones entre los sujetos. Armoniza con la teoría de la paz, con ello concuerdan los horizontes disciplinar y metodológico. Es necesario “realizar etnografías para la paz desde la perspectiva del pensamiento crítico decolonizado y propositivo” (Sandoval, 2013, p. 18). El autor expone la importancia de retomar teorías propias acordes a las realidades latinoamericanas. Un desafío fue adoptar nuevas maneras de investigar.

Se aplicó la observación de clases en los tres grupos y en otros momentos de la vida escolar. También se llevaron a cabo entrevistas a directivas, orientadoras, docentes, madres, padres y estudiantes, con el propósito de conocer puntos de vista que subyacían a las acciones. La selección de los estudiantes fue aleatoria. El interés y la disponibilidad determinaron el trabajo con docentes, madres y padres. Además, se desarrolló la técnica de grupos focales con 21 estudiantes.

V. Referentes teóricos

En el estado del arte se sintetiza el avance en los estudios de paz, convivencias y conflictos en el mundo; en México hay logros con escasos trabajos. La metodología es diversa, pero sobresalen los estudios de corte cualitativo. Gana terreno la intersubjetividad y predomina la mirada teórica. Un rubro incipiente son las investigaciones en micro-contextos. Sobresale la tendencia violentológica, dado que predomina el pensamiento en clave negativa, desde la violencia. Se presenta un campo de oportunidad para las mujeres, puesto que se publican más trabajos escritos por hombres. Faltan colaboración interdisciplinar entre investigadores e instituciones y mayor comunicación e intercambio. En

seguida se presentan las bases filosóficas, pedagógicas, de la paz, de las convivencias y de los conflictos.

Desde la filosofía, Enrique Dussel nombra a su movimiento Filosofía de la liberación, cuya propuesta es pedagógica y política. Frente a la dominación histórica y a la noción de periferia, propone la liberación, condición necesaria en la escuela y en el aula, debido a la prevalencia de prácticas dominantes que evocan al yo conquisto, bajo una tradición burocrática, estructural, centralizada, autoritaria y vertical.

Desde otra perspectiva, la crítica illichiana denuncia que hoy se presenta la necesidad de sobrevivir en un mundo amenazador; frente a esto, Illich propuso una categoría que explica así: “Llamo sociedad convivencial a aquella en que la herramienta moderna está al servicio de la persona integrada a la colectividad (...) en la que el hombre controla la herramienta” (Illich, 1978b, párr. 4). Advierte que la herramienta será convivencial, en tanto los seres humanos encuentren alegría y equilibrio en su manejo, sin dejar de ser austeros. En ese sentido, si las convivencias tienen beneficios comunitarios pueden ser pacíficas, pero se tornarán castrantes si con la herramienta se reprime, compite, silencia el malestar o subsana la escasez.

Illich convoca a recuperar el valor ético sobre el técnico; es decir, sugiere pasar de la productividad del tener a la convivencialidad del ser con un proceder humano, creativo, constructivo y consensual. En la escuela implica transitar de las tareas, trabajos, reglamentos, programas, reportes, estadísticas, exámenes, calificaciones, concursos y demás formas cuantitativas, hacia procesos horizontales centrados en los seres humanos. Además, Illich se adelantó en la visión positiva del conflicto, condición importante en el ámbito educativo, porque abre posibilidades para la convivencialidad.

La Filosofía para hacer las paces o “la reconstrucción de las competencias

humanas para vivir en paz” (Martínez, 2005a, p. 145), parte del concepto de filosofía como el paso del amor al saber en general, al amor de los saberes para hacer las paces. Para que la convivencia sea pacífica se reconocen, actitudes de respeto, cooperación, colaboración y tolerancia. Esta opción se edifica en los valores de libertad responsable, igualdad, solidaridad, actitud de diálogo y justicia. El autor asevera que “podemos organizar nuestra convivencia de manera pacífica” (Martínez, 2005a, p. 15), lo que favorece las relaciones escolares:

Se seguirá una educación para hacer las paces desde la perspectiva de nuestras experiencias cotidianas que consideran el aula y los lugares de aprendizaje para la paz, como comunidades de comunicación en donde hay que reconstruir las competencias de todos y todas las participantes para transformar los conflictos por medios pacíficos. (Martínez, 2005a, p. 22).

Martínez otorga relevancia a la comunicación y a la relación entre poder y saber; para él, ambos componentes son nudos de redes, unen otros conceptos, nociones y expresiones; se convierten en elementos que sostienen, en gran medida, la convivencia escolar y la que sucede en el espacio exterior. Amalgamar el giro epistemológico de Martínez con el giro decolonizador de Dussel puede ser la antesala de una ola ecointercultural, para arribar a la praxis de las convivencias y de los conflictos transformados de modo pacífico en la vida escolar y en la periferia de los planteles.

En la dimensión pedagógica, Paulo Freire provocó amplias reflexiones con la aseveración de que “la pedagogía de la esperanza (...) necesita anclarse a la práctica (...) para volverse historia concreta” (Freire, 1993, p. 8). Convivencia y pedagogía serán políticas, caracterizadas por la curiosidad, el entendimiento mutuo, la participación democrática, el debate, la discusión, los acuerdos y los saberes populares, para no instalarse en certezas o en totalidades.

Freire señala que el acompañamiento pedagógico que hagan el educador y la educadora, será esperanzador y favorecerá la convivencia escolar, porque implica “tornarse tolerante, transparente, crítico, curioso y humilde, para asumir auténticamente la práctica docente” (Freire, 1993, p. 77). Se pone énfasis en el profesorado por su doble responsabilidad formativa y autoformativa, es así que este autor indica que el opresor se deshumaniza al deshumanizar al oprimido.

Por su parte, Jares expresó que no hay posibilidad de vivir sin convivir, por eso articuló la Pedagogía de la convivencia, cuyos contenidos son: derechos humanos, respeto, diálogo, solidaridad, no violencia, laicismo, el carácter mestizo de las culturas, la ternura, el perdón, la aceptación de la diversidad, el compromiso con los más necesitados, la felicidad y la esperanza. Plantea también factores disgregadores de las convivencias: el odio, los maniqueísmos, la idea de enemigo, el miedo, los fundamentalismos, las mentiras, la corrupción y el dominio (Jares, 2006, pp. 20-40). Entonces la pedagogía adquiere otra dimensión, porque es impensable la enseñanza sin relaciones dialógicas y profundamente humanas.

Se convoca al profesorado a emprender una renovación de fondo, con la aspiración de “cambiar la cultura imperante de la competitividad y del menosprecio, por una cultura de la reciprocidad, la aceptación y la afirmación, a través del uso de metodologías, dinámicas y estructuras participativas” (Jares, citado en Santos, 2003, pp. 92-93). Esto se reflexionará y acordará en conjunto, para modificar las convivencias actuales en los diferentes espacios del Bachillerato y reivindicar la tarea formativa de los maestros, con base en un acompañamiento ético de incidencia social y toma de conciencia colectiva, desde la paz, las convivencias y los conflictos.

En torno a la paz, las convivencias y los conflictos, se retoman ideas de algunos autores. Lederach plantea que el

profesor y el estudiante son co-aprendices, co-generadores de conocimientos y co-participantes, lo que demanda una pedagogía diferente; lo anterior coincide con el pensamiento de Dussel y de Freire. Lederach sugiere una educación para la paz dialógica, cuyos componentes sean la participación, la integración y la cooperación, que implica comunicación. En consecuencia, en la educación para la paz la co-creación de la comunidad escolar es imprescindible.

En tanto, convivencia es “la acción de vivir juntos” (Ortega y Del Rey, 2006, p. 14), en torno a ciertas actividades; depende de cada ser humano, pero sobre todo de las construcciones colectivas. Las convivencias no se introducen a la escuela y al salón como algo ajeno; están ahí, son parte de las dinámicas en estos espacios ecológicos, complejos, plurales y cambiantes. Se construyen, se aprenden y se convierten en “palabra clave en el ámbito escolar” (Ortega y Del Rey, 2006, p. 14).

En la sociedad, “tradicionalmente se ha situado al conflicto como antítesis de la educación y la única forma posible de conjugar dicha relación era a través de la negación y estigmatización del primero” (Jares, 2001, p. 1). El conflicto aún se esconde, niega, elimina, calla o “combate” como negación de la convivencia, se considera algo indeseable que irrumpe en la tranquilidad. Por el carácter “nocivo” asignado se confunde conflicto con violencia, cuando el primero es un fenómeno “connatural con la vida misma, está en relación directa con el esfuerzo por vivir. Los conflictos se relacionan con la satisfacción de las necesidades (...) Desde la conflictología, el conflicto adquiere un valor universal que es abordado de manera integral” (Vinyamata, 2011, p. 278). El conflicto también se asocia a intereses, objetivos y motivaciones.

La transformación de conflictos se relaciona con la pacificación y la liberación múltiples; no interesa eliminar o controlar los conflictos sino, reconocer su naturaleza dialéctica. Los conflictos se

consideran fenómenos que transforman los acontecimientos, las relaciones humanas y a los actores que los abordan.

VI. Análisis e interpretación

Con una posición neutral, ni sólo psicológica ni del todo violentológica, se llevaron a cabo el análisis e interpretación de los hallazgos. Fueron posibles mediante la clasificación, la codificación, el uso de instrumentos y la claridad en las unidades de registro. Los datos se organizaron en las siguientes categorías: convivencias en la escuela y en el aula; conflictos, sus posibilidades formativas y transformativas; hacia la Paz liberadora y convivencias pacíficas desde la comunidad escolar.

La tarea consistió en dar significación a las relaciones dialógicas y de poder; de justicia y de exclusión; a las prácticas positivas y a las que provocan inconformidad, al dolor y a la frustración, frente a las cuales surgían contra-hegemonías, resistencias, una organización alterna, así como subgrupos para contrarrestar la centralidad de la acción dominadora diversa. Escaseaban las habilidades socio-emocionales y la ética del cuidado, por ejemplo, para llegar a ser una escuela sostenible en convivencias. Todo ello causaba afectaciones de consideración en la enseñanza, en el aprendizaje, en el desarrollo académico general y en los trabajos administrativos.

Se vislumbró una especie de fetichización en las convivencias y en los conflictos, debido al poder mágico que se confería al examen, a las calificaciones, a la exposición de temas, al castigo, a la suspensión, al registro de asistencia y al bolígrafo aprueba o descalifica. Si los docentes fueran constructores de prácticas pacíficas y embajadores de paz, las dinámicas de aprendizaje cambiarían. Se identificó una genealogía diversificada de los conflictos, además de una multi-causalidad; por lo tanto, se habla de la multi-etilogía de los mismos.

En el otro extremo, la imposición de prácticas pacíficas se traduce en violencias, por los usos ideológicos de la paz, que alerta Martínez (2005a), ya que en nombre de la paz se provocan guerras. En el CBT aplicaban un Plan de convivencia, pero predominaban relaciones dominantes que generaban conflictos; se perdía de vista la construcción de paces, sugerida por Lederach (1998), con presencia indispensable de tres tipos de actores: los líderes de las bases, los de grados medios y los máximos dirigentes.

Se minimizaban el empoderamiento equilibrado y el liderazgo comprensivo, cuando son elementos básicos para extender la convivencia escolar pacífica. Imponer el poder supone opresión. Algunos seres se convertían en periferia, puesto que se les excluía y cosificaba como instrumentos útiles al orden, a la norma, a la burocracia administrativa y a la demagogia. No sólo eran vulnerables sino vulnerados. Lo grave es que el estudiantado era el eslabón más débil de la cadena, además de que los jóvenes se dañaban entre sí. Lo anterior es una muestra de la tautología en el ejercicio de la violencia, al repetir lo que se repueba y denuncia.

Los conflictos en el aula emanaban de la trasgresión e imposición; en ese sentido, Dussel exhorta (1996) a que el docente sea crítico de la totalidad y ejerza su trabajo con dignidad para la liberación. Será discípulo al aprender de sus estudiantes. Freire (1993); también invita a no desconocer, subestimar o negar los saberes del estudiantado y a rebasar la transmisión de conocimientos. Esa posición convertiría al estudiante en un creador crítico, capaz de tomar distancia de la manipulación, del autoritarismo y de la imposición de una lectura del mundo. En el CBT se omitía la democratización de la enseñanza, en tanto el profesorado se agrupaba para hacer frente a la dominación y contravenir instrucciones directivas.

Se suprimía una educación para la paz, que humanizara más a la humanidad educativa que ahí concurría,

como salida ante las condiciones que laceraban a la mayoría en la escuela. Su concreción es pedagógica, de ahí que la acción educativa en el plantel y en el hogar, es pilar para crecer. Un hallazgo importante es que ningún grupo quedaba exento de la dominación y de los intentos de liberación, puesto que los conflictos se ramifican en muchas direcciones y llegaban hasta madres, padres, autoridades y pobladores del lugar. Pensar en una Paz liberadora, requiere maneras alternativas de atender los conflictos en colectivo. El tránsito de la dominación hacia la liberación, abarca movimientos contra la supremacía, resistencias, desobediencia, nuevas formas de organización e indignación comprensiva o amenazante.

En el CBT se hacía presente un fetichismo pedagógico y relacional, debido a los mitos, al culto y a la veneración de símbolos, en rituales “mágicos” tradicionales. También había crítica y cuestionamiento a través de la palabra interpelante y subversiva. Es aquí donde el profesorado deja de ser imitador de la violencia para evitar el ciclo dominador. Toma conciencia de su papel en la cultura liberadora. A continuación, se ofrecen algunas conclusiones producto de la investigación. No se cierran procesos, por el contrario, se provocan nuevas reflexiones. El propósito es fortalecer las teorías y prácticas de paz, las convivencias y la transformación noviolenta de conflictos.

VII. Conclusiones

Las dinámicas de convivencias pueden evolucionar en sentido favorable, si se aprende a transformar conflictos mediante formas alternas a las comunes y a construir convivencia donde se recuperen la comunicación, las percepciones, el reconocimiento, el empoderamiento común y la oportunidad en los conflictos.

En el CBT predominan las prácticas pacíficas, aunque surgen conflictos y esporádicos brotes de violencia. El

giro pacífico abre caminos hacia la praxis de convivencias armónicas, que contrarreste la fenomenología de la violencia, excluyente de los despreciados. La convivencia escolar se construirá en el paso del tener al ser y con la práctica de la libertad y la justicia. Una escuela convivencial se sustenta en la creación de grupo, relaciones interpersonales, acciones democráticas y consensos. En la escuela reconocen la simbiosis entre los conflictos y las convivencias, cuando llevan a cabo esporádicas sesiones de mediación, algún círculo restaurativo y determinados ejercicios dialógicos. Empero, estigmatizan el conflicto. La dominación llega a tal punto que los dominados no la ven, se invisibiliza, a la manera de la noción de *habitus* acuñada por Bourdieu (1999). La alarma se enciende cuando los sometidos reproducen la opresión, en un ciclo interminable.

Se crean micro-estados, muchas veces totalitarios, sobre la base de fobias y fobias, que develan agujeros negros cuando la convivencia se torna violenta, porque se rompe la comunicación y las buenas prácticas se consumen en la nada. En tal sentido, se sugieren equilibrios dinámicos, donde la convivencia sea un componente relacional auténtico. Los momentos de paz se rutinizan porque se observan como prácticas comunes sin trascendencia, en cambio la violencia se sobrevalora. En tal sentido, es necesario des-dicotomizar la violencia y la paz, lo bueno y lo malo, e incorporar la amplia gama de tonalidades convivenciales. Preparar para el ejercicio de prácticas pacíficas favorece la deconstrucción de conflictos mal abordados y de las violencias que tanto dañan.

La existencia humana mejora en condiciones pacíficas, con valores y actitudes positivas, acompañados de amor, ternura, cuidado y solidaridad, como señala Martínez (2012), bajo el ángulo humilde de ver la vulnerabilidad, la fragilidad y la terrenalidad de los sujetos, durante su paso por este planeta. De ese modo, eliminar el apartheid escolar

y de aula, hará recobrar la conciencia crítica y tomar distancia de autocracias tóxicas y asfixiantes.

Los estudiantes recurren a convivencias alternas ante la débil coordinación adultocéntrica que suele abandonarlos. Pero las paradojas en las demandas estudiantiles van de solicitar un mejor nivel académico a una menor exigencia de sus docentes para conservar su zona de confort. También hay incongruencia en ellos cuando señalan la violencia y la agresión de que son objeto, pero ejercen perjuicio a sus pares y a veces contra docentes, directivos, madres y padres. La alianza escuela-familia, es preponderante porque potencia las convivencias pacíficas en el CBT y en el hogar. Cuando se hermetizan las relaciones con madres y padres, surgen muros divisorios y se frena la comunicación.

Es necesario asociarse en grupos y colegiados compactos con la aplicación del diálogo, contratos sociales, redes de colaboración y acuerdos de convivencia. Tomar decisiones consensuadas, sin descalificar o aniquilar a las personas es un renglón pendiente.

Esta investigación es un modesto esfuerzo para desestructurar paradigmas, para replantear visiones y dismantelar conceptos. Se buscó la paz desde la paz misma, donde el cambio personal impulse al colectivo y viceversa, con horizontalidad inclusiva y un carácter integral e interdisciplinar. Se lograron los objetivos, lo que indica que el diseño inicial resultó pertinente, pero requirió flexibilidad en el trayecto. Algunas limitaciones durante el proceso fueron la escasez de tiempo y la lejanía del CBT del centro laboral.

A partir de las ideas previamente compartidas se somete a deliberación la propuesta teórica.

VIII. Propuesta teórica

El aporte al pensamiento latinoamericano es la Paz liberadora, con sentido huma-

nista, personal y colectivo, pero también ambiental. Se sostiene sobre dos pilares: la transformación de conflictos por vías pacíficas y la cultura convivencial, en los ámbitos social y natural.

Con esta propuesta se pretende contribuir a la decolonización de la supremacía etnocentrista y al impulso de contribuciones propias, desde la perspectiva de la paz positiva, no sólo planteada como ausencia de guerra, sino alineada a la justicia, la libertad, la equidad, el disfrute de derechos y la dignidad.

La liberación incorpora nuevas categorías, para desaprender el abuso de poder, las violencias múltiples, el culto a la autoridad dominadora, las jerarquías radicales y el daño a otras especies. Así, la paz liberadora es alcanzable mediante la convivencialidad, la transformación pacífica de los conflictos y la toma de conciencia humana, que incorpore a otros seres vivos; porque el respeto, la libertad y el cuidado no sólo se enfoca en las personas.

La Paz liberadora incluye las dimensiones: teórica, metodológica y político-práctica, para atender conflictos relacionados con seres humanos y naturales. La base será la ética con conciencia del ser y estar en la madre tierra, al reconocer sus implicaciones presentes y futuras. Integra la visión positiva de los conflictos y enfatiza las paces en plural. Se aspira a relaciones eointerculturales, desde la sostenibilidad que es social, económica y ecológica. Apunta a metodologías diversificadas para ir más allá de procedimientos absolutos y anquilosados. Invita a formar a los maestros como constructores de paz en la escuela.

Se reconocerá la diversidad, al pasar de los imaginarios que obnubilan las interacciones, a las condiciones reales mediante una democracia participativa en el aula. Termina el esfuerzo intelectual, con la divulgación de las reflexiones relacionadas con la complejidad social y planetaria, con la aspiración de convivencialidades holísticas y nuevas maneras de atender los conflictos para el bien común, presente y futuro.

Revistas

Sandoval E. A. (2013). Etnografía para la paz, la interculturalidad y los conflictos. Revista Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica. III (141), 11-24.

Sandoval, E. A. (Enero-junio, 2014) Educación, paz sustentable y duradera. Ra Ximhai, 10, 115-133.

Documentos

Muñoz, F., Molina, B. y Jiménez B. (2003), Actas del I Congreso hispanoamericano de educación y Cultura de Paz. Granada, España: Universidad de Granada.

Fuentes electrónicas

Jares, X. (2013). Congreso de Convivencia de Gasteiz. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=K79UQYxGqkE>.

Lederach, J. (2015). El pequeño Libro de la Transformación de Conflictos: Una presentación clara de los principios orientadores por un pionero en este campo. Los pequeños libros de justicia y construcción de paz. Recuperado de Good Books, intercourse PA, 17534. 800/762-7171. www.goodbks.comLibros

Bourdieu, P. (1999). Meditaciones pascalianas. España: Anagrama.

Dussel, E. (1974). Método para una filosofía de la liberación: Superación analéctica de la dialéctica hegeliana. Salamanca, Argentina: Ediciones sígueme.

Dussel, E. (1977). Introducción a una filosofía de la liberación Latinoamericana. Ciudad de México, México: Editorial Extemporáneos.

Dussel, E. (1996). Filosofía de la liberación. Bogotá, Colombia: Nueva América.

Fernández, A. (1997). Educando para la paz: Nuevas propuestas. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.

Freire, P. (1993). Pedagogía de la Esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo veintiuno.

Ilich I. (1978b). La convivencialidad. Barcelona, España: Virus editorial.

Jares, X. (1999). Educación y derechos humanos: Estrategias didácticas y organizativas. Madrid, España: Ediciones Xerais.

Jares, X. (2001a). Aprender a convivir. Vigo, España: Ediciones Xerais.

Jares, X. (2001b). Educación y conflicto: Guía de educación para la convivencia. Madrid, España: Popular.

Jares, X. (2006). Pedagogía de la convivencia, Barcelona, España: Graó.

Jares, X. (2012). Educación para la paz: Su teoría y su práctica. Madrid, España: Popular.

Lederach, J. Traducción de González M. y Paños, L. (1998). Construyendo la paz: Reconciliación sostenible en sociedades divididas. Bilbao, España. Bakaez y Gernika.

Lederach, J. (2000). El abecé de la paz y los conflictos: Educación para la paz. Madrid, España: Catarata.

Martínez, V. (2005a). Podemos hacer las paces. Reflexiones éticas tras el II-S y el II-M. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.

Martínez, V. (2005b). Filosofía para hacer las paces. Barcelona, España: Icaria.

Martínez, F. (2012). El futuro de la Educación Media Superior: Los retos de la universalización, en Zorrilla, et al. En La Educación Media Superior en México: Balance y Perspectiva. Ciudad de México, México: FCE.

Molina, B. y Muñoz, F. (Eds.) (2004). Manual de Paz y Conflictos. Granada, España: Universidad de Granada, Instituto de la paz y los conflictos y Junta de Andalucía.

Ortega, R., Mínguez, R. y Gil, R. (1996). La tolerancia en la escuela. Barcelona, España: Ariel.

Ortega R. y Del Rey. (2003). La violencia escolar. Barcelona, España: Graó.

Ortega, R. y Del Rey. (2006). Construir la convivencia. Barcelona, España: Edebé.

Sandoval, E. A. (2003). Guía para realizar prácticas de campo. Toluca, México: Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública, UAEM.

Sandoval, E. A. -Coord- (2015). Manual para estudiantes Mexiquenses. Aprender a convivir en una Cultura de Paz. Educación básica. México: Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México y Cátedra UNESCO en RIC/CP

Sandoval, E. A. (2016). Educación para la paz integral: Memoria, interculturalidad y decolonialidad. Bogotá, Colombia: ARFO.

Santos, M. -Coord-. (2003). Aprender a convivir en la escuela. Madrid, España: Universidad internacional de Andalucía y Ediciones Akal.

Vinyamata, E. (2011). Conflictología. Curso de resolución de conflictos. Barcelona, España: Planeta.

El Reconocimiento en la Constitución de las Identidades Profesionales. Solicitud o negación del otro

Vianey Monroy Segundo

vianey.monroy@escuelanormaldeatla.comulco.edu.mx

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente

Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018

ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio. 25351*

Sumario

- I. Fundamentos teóricos
- II. Metodología
- III. Resultados
- IV. Conclusiones

Resumen

En esta investigación se hace un análisis de la intersubjetividad en la constitución de la identidad profesional, es decir, se trata de responder a las preguntas ¿Qué papel juegan los otros en el propio proyecto ético-existencial? ¿Quiénes son esos otros? ¿Establezco una relación de solicitud o de violencia con ellos? Para acercarnos a las posibilidades de atender a estos cuestionamientos se abordan dos modalidades de la alteridad propuestas por Ricoeur (1996). La alteridad del otro y la conciencia, mismas que nos permiten comprender la estrecha relación que guardan la ipseidad como componente de la identidad, y la alteridad entendida incluso como fuente de conocimiento del sí.

La importancia de esta investigación radica en recuperar la experiencia de los docentes principiantes respecto a la constitución de su identidad profesional a partir de la mirada ética, que no se reduce a la moralidad de la obligación, sino que responde al deseo de autorrealización con y para los otros, en instituciones justas.

Palabras clave: reconocimiento, identidad profesional, solicitud, negación, biográfico-narrativa.

Summary

- I. Theoretical foundations
- II. Methodology
- III. Results
- IV. Conclusions

Abstract

This research analyses intersubjectivity in the constitution of professional identity. This means, it aims to answer the questions What role do the others play in the existential-ethical project? Who are those others?, do I establish relationships of solicitude or violence with them? To approach the possibilities of responding these questions, two modalities of alterity proposed by Ricoeur (1996) are addressed. The alterity of the other and consciousness, which allow us to understand the close relationship between ipseity as a component of identity; and alterity understood as a source of self-knowledge.

The importance of this research lies in retrieving the experience of the beginning teachers regarding the construction of their professional identity from the ethical perspective, which does not reduce to the morality of obligation, but responds the desire of self-realization with and for others, in fair institutions.

Keywords: recognition, professional identity, solicitude, denial, biographical-narrative.

I. Introducción

La concepción de identidad como apropiación de formas culturales de actuación social, así como la reactualización de tradiciones en las propias historias de vida de los docentes que les permite constituir su identidad por la referencia y pertenencia a grupos profesionales, nos remite a una postura que afirma que “las identidades profesionales se construyen por la vía de las experiencias estructuradas y estructurantes de las redes institucionales para el ejercicio de un saber” (Medina, 2000, p. 30).

La primera modalidad de la alteridad es La alteridad del otro, ésta exige la comprensión del sí como un agente que, al ejercer su poder sobre el otro, trata a éste como a un paciente de su acción; o bien, del sí como un paciente que es afectado por otro y puede llegar al extremo de convertirse en sufriente, en tanto se entiende al sufrimiento como una disminución del poder de obrar o del esfuerzo por existir, mismo que puede llegar a un menosprecio de sí o una detestación del otro (Ricoeur, 1996, p. 355).

La segunda modalidad de alteridad es la denominada Conciencia, en ésta el Otro hace un llamado, convoca al Sí, quien al escuchar la voz de la conciencia se asumiría como ser-conminado por el Otro. Esta segunda modalidad de la alteridad reconoce que lo otro no es sólo la contraparte de lo Mismo, sino que pertenece a la constitución íntima de su sentido (Ricoeur, 1996, p. 365). Es por ello que el estudio de la relación entre el docente principiante y los otros que aparecen en sus relatos autobiográficos, nos permitirán comprender el sentido que el sujeto otorga a su propio proyecto profesional, pues éste se reconoce afectado por el hecho de que el futuro docente se asuma como paciente o como agente.

La relación con el otro es imprescindible para la formación de la identidad, pues es a partir del reconocimiento del otro que el sujeto puede constituirse como un yo. En el caso de este estudio se presentan situaciones en que la alteridad recorre la línea que va del socio al prójimo, figuras que representan las relaciones jerárquicas y simétricas, mismas que se vinculan con las posibilidades de que estas relaciones se efectúen en términos de solicitud o de negación de la alteridad.

II. Metodología

En esta investigación se reconoce a la hermenéutica y la narrativa como procesos constructores de sentido de la experiencia humana. Se ha optado por la investigación a partir de narrativas biográficas, porque ésta constituye un vehículo para el mantenimiento, exploración y redefinición de la identidad. Para esta investigación se consideraron pertinentes las narraciones autobiográficas o relatos de vida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001).

Si bien es cierto, esta propuesta de investigación parte de un concepto de identidad como un proceso dinámico, inacabado, de constitución permanente; fue necesario hacer un corte analítico en la trayectoria docente de manera que fuera posible profundizar en una etapa del trayecto profesional caracterizada por una alta intensidad de experiencias y aprendizajes.

Las características singulares de la etapa profesional denominada “docencia principiante”, que algunos autores definen como la que transcurre durante los primeros tres años de ejercicio, aunque otros la extienden hasta los primeros cinco años de servicio profesional, motivaron nuestra decisión (Imbernón, 1997; Marcelo, 2009; Villanueva, 2010). En la investigación participaron cuatro docentes, con dos años de servicio en el

momento en que fueron entrevistadas; laboran en contextos urbano-marginal, urbano y rural. Beatriz, Diana, Jazmín y Elvira, cuyos nombres son ficticios. Profesoras que cursaron la Licenciatura en Educación Primaria en dos Escuelas Normales del Estado de México y aceptaron participar en esta investigación, luego de conocer los propósitos y la forma de trabajo que implicaría una investigación biográfico-narrativa.

El procedimiento de investigación empleado se retomó de la propuesta de Kelchtermans (1999) denominada tematización autobiográfica estimulada que tiene el objetivo de hacer que los maestros miren hacia atrás, reflexivamente, sus propias carreras y logren tematizar sus experiencias. Esta propuesta se inspira en la teoría sobre el método de historias de vida, los estudios de Huberman (2005) sobre la vida de los maestros y la teoría desarrollada sobre entrevistas narrativas. En este procedimiento metodológico se combinan varias técnicas de investigación: redacción de relatos autobiográficos, entrevistas narrativas, entrevistas con informantes clave y el análisis de documentos.

III. Resultados

A partir del análisis de los relatos, se da cuenta de cuatro formas de relación que se identificaron. Se presenta el recorrido

de las relaciones del sí con el otro desde la asimetría a la simetría y las posibilidades que este recorrido aporta para la identificación de las relaciones en que se da la negación o la solicitud.

Estas cuatro formas de realización, reconstruidas a partir de un arduo trabajo de retroalimentación entre la teoría y el dato son las siguientes: asimetría-solicitud, asimetría-negación del otro, simetría-solicitud y simetría-negación del otro. Estos cuatro campos permitieron analizar el proceso de constitución de las identidades profesionales de los docentes principiantes a partir de dos momentos presentes en los relatos; el primero de ellos se refiere a los recuerdos de su escolaridad, este momento intenta recuperar cómo vivieron la alteridad en su trayecto como estudiantes, antes de la elección profesional; y el segundo momento trata de la experiencia de la alteridad en su proceso de formación inicial en la Escuela Normal.

a) “Con mano firme”

En su trayectoria escolar, el docente principiante recuerda una situación que aunque parece contradictoria, es más bien ambivalente en el sentido de que lo que podría calificarse como una relación asimétrica de poder-sobre, se actualiza adquiriendo un nuevo valor ilustrado por la expresión “en beneficio del otro”. Esta aparente contradicción encuentra su realización en las relaciones asimétricas en las que los maestros castigan, incluso golpean a los estudiantes o llaman su atención con actitudes agresivas que además de causar dolor físico, son recordadas por los sentimientos de vergüenza ante los compañeros y enojo e impotencia por no poder defenderse de tales agresiones.

El sujeto ve disminuido su poder de actuar, esta situación adquiere un segundo valor cuando es llevada al campo del maestro quien, luego de su actitud de superioridad ante el otro, se disculpa y justifica su actuar; tal como lo relata la docente: “Había maestros que aventaban el borrador o los gises, y esas son las cosas que a mí no me gustan. Afuera ya

no, incluso afuera pedían disculpas cuando aventaban el borrador, un maestro decía ‘es que no entienden, ya me desesperaron, pero les estoy hablando y no entienden, es la única manera que veo para que me pongan atención’ y ya nos motivaba a seguir estudiando a todos”.

Esta actitud que busca una especie de reconciliación deriva en que su alumno, que ha sufrido la disminución de su poder de obrar ante la falta de reconocimiento del maestro, a pesar de ello encuentra que ese maestro que ejerce su poder-sobre, tiene intenciones que buscan el beneficio del estudiante, mismas que sólo es posible identificar en la transformación de este sujeto que se ha asumido como superior al alumno: “Muchas veces en el recreo se transformaban y ya no eran los ogros que pensábamos en el salón... Fuera del salón era nuestro amigo, nuestro compañero, ya dentro del salón se convertía en nuestro maestro”.

La interpretación que el mismo estudiante hace de la transformación de su maestro lo lleva a aceptar la justificación lanzada por el profesor e incluso a agradecer por los efectos de la relación jerárquica maestro-alumno. Esta forma de relación que implica “superioridad del beneficio”, según Aristóteles, es comparada con la relación entre un soberano y sus súbditos en la que “el rey hace bien a sus súbditos, si es bueno, y cuida de ellos, a fin de que prosperen” (2007, p. 1161a, 10-15).

Los maestros con “mano firme”, los “soberanos”, representan las formas de trabajo observadas por los docentes principiantes en su vida estudiantil, pues recuerdan a maestras que califican como “muy exigentes todas... con mano firme”. Esto representa el poder ejercido sobre el alumno quien recibe, de parte de la mano firme, desde regaños hasta castigos, mismos que, a pesar de reflejar una relación asimétrica que provocaría indignación, son reconocidos por el docente principiante como una actitud de responsabilidad que incluso es motivo de admiración.

b) “No me veía como a una alumna, sino como a un enemigo”

Esta forma de negación se identifica en las relaciones asimétricas, donde el sí, el docente principiante, niega al otro, ese otro representado por sus compañeros en su vida estudiantil o los niños con quienes empieza a convivir al ingresar en la Escuela Normal.

A su vez el sujeto se niega a sí mismo al considerarse incapaz de responder al llamado del otro, sea éste su compañero de clase o posteriormente su alumno. Interesa resaltar que, así como el docente principiante ha participado en relaciones asimétricas en las que el poder del maestro aplasta su capacidad de atestación y antes que haya una relación de persona a persona, hay una relación jerárquica de un ser que trata al otro como incapaz, sometido a la autoridad que dicta lo correcto; del mismo modo, hay situaciones y formas de relación en las que el docente se niega a sí y a los otros.

Una forma de realización de esta relación de asimetría- negación desemboca en el conflicto. En el afán de negación, el otro es visto como un enemigo contra quien hay que mostrar indignación y luchar, ya sea para evitar que nos elimine, que niegue nuestras capacidades, o bien, para lograr imponer las propias.

El docente principiante también ha sufrido la negación por parte de un otro; en los relatos sobre su trayectoria escolar ese otro es su maestro de primaria de quien recuerda no ser reconocido a causa de sus bajos recursos económicos que marcaban la diferencia con sus compañeros: “como ellos tenían dinero no los castigaban, eso era lo que a mí me fastidiaba a tal grado que en alguna ocasión le dije a mi mamá ya no quiero ir a la escuela”. El sujeto sufre acciones discriminadoras, de maltrato por parte de sus antiguos profesores, lo que provoca su enojo y “malos recuerdos” que se guardan de la primaria. El conflicto se origina no sólo en la relación maestro y alumno, sino que esta falta de reco-

nocimiento y de solicitud por parte del maestro de primaria afecta las relaciones entre los compañeros.

Las relaciones asimétricas y de negación del otro derivan en relaciones conflictivas en las que la agresión puede llegar a causar daños a la imagen de sí mismo, una especie de autodepreciación que tiene repercusiones en la constitución de la propia identidad, como lo señala Taylor (2009) nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por su ausencia o también por la mala percepción que de ella tienen los demás.

c) “En el salón, cada quien sus cosas”

En el tipo de relaciones institucionales, el maestro reconoce su responsabilidad ante el alumno, en tanto forma parte de su rol profesional. La relación que establece con los otros, sus alumnos, es una relación abstracta, anónima, pues está mediada por la institución. Cuando el docente principiante recuerda su trayecto escolar relata con cierta decepción experiencias con maestros que se mostraron apáticos, con quienes la única relación que se establecía era para pedir trabajos y calificarlos; la docente principiante reconoce otro tipo de relación que hubiera podido establecer con sus maestros: “Que nos ayudaran a resolver dudas o ejercicios, o que nos preguntaran lo que quisiéramos ser o si tuviéramos dudas que nos dejaran platicar con nuestros compañeros, que por lo menos tuvieran la decencia de saludarnos porque éramos personas que también sentimos. Que tuvieran un trato más cercano con nosotros. En el salón cada quien sus cosas, entrega de trabajos, calificaciones y ya, de ahí no pasaba”.

El maestro no tenía un “trato más cercano con nosotros”, reclama el docente principiante. El vínculo entre los sujetos es la asignatura que se imparte, los trabajos, las tareas, las calificaciones; los alumnos no son ni siquiera merecedores del saludo, como se escucha en la frase que muestra la indignación de una alumna ante este trato: “que por lo menos tuvieran

la decencia de saludarnos, porque somos personas que también sentimos”.

La analogía del “otro yo como yo” que es solicitada, reclamada por la alumna, no resuena en las actitudes del maestro, quien establece más bien una relación de sociedad en la que cumple una función y el otro, su socio, cumple también con la suya, en la lejanía y en la abstracción, pues aunque físicamente el otro sea accesible, su rostro no alcanza a interpelar a quien se mantiene pasivo ante su llamada y establece solamente los vínculos mediados por la institución. No se rompe la relación con el otro, pues es necesaria para el logro de su cometido profesional; sin embargo, ésta adolece de lo que Ricoeur llama el «maleficio de la objetivación», que representa el hecho de que las grandes estructuras sociales o las instituciones “están muchas veces impregnadas de una mentalidad inhumana a fuerza de ser anónima, como si la administración extendida a las cosas estuviera marcada por una extraña pasión cancerosa, la pasión del funcionamiento abstracto” (1990, p. 96). El autor también señala que las instituciones dotan a los sujetos de un instrumental y éstos tienden ser un medio de dominación y no de servicio, por lo que al final, lo social tiende a impedir el acceso a lo personal.

d) “Es donde se descubre el ser humano con el ser humano”

Cuando el docente reconoce al alumno como un semejante, que también tiene capacidad para decidir, opinar, actuar, etc. y cuando la situación del alumno logra interpelar al docente quien se asume responsable del otro atendiendo al llamado que le hace su vulnerabilidad, su condición humana, es posible decir que es capaz de dar una respuesta responsable a la llamada del otro. Esto representa el compromiso que el docente puede asumir ante las condiciones en que se encuentra el estudiante y su contexto.

El vínculo simetría-solicitud nos remite al establecimiento de relaciones dialógicas, mediadas por la escucha y la búsqueda de acuerdos. Se trata de

relaciones en las que el diálogo se da como “encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar... al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia” (Freire, 2002, p. 105). Por tanto, se trata de relaciones en las que cada uno de los participantes es digno de reconocimiento, donde su palabra e historicidad valen tanto como las de los demás.

Esta respuesta responsable es encontrada por una docente principiante en los recuerdos de su educación secundaria cuando uno de sus maestros logra establecer un vínculo entre los temas que aborda y la cultura otomí a la que pertenece la familia de su alumna. Se puede afirmar que este maestro ha escuchado el llamado del otro en el sentido de que lo reconoce como un ser histórico cuyo contexto no es accidental, sino parte constitutiva del sujeto, que permite su comprensión.

En el momento de la elección profesional se identifican decisiones que surgen del sufrimiento originado al ser paciente dentro de relaciones donde los maestros ejercían actos recordados como humillación y menosprecio; este reconocimiento del otro surgido de experiencias de indiferencia, agresión y hasta maltrato físico se concentra en la frase: “Si a mí me dañaron, yo no voy a dañar”. El futuro alumno de este sujeto que está realizando el proceso deliberativo para elegir una profesión aparece siendo “otro yo como yo” a quien se pretende evitar ese descontento por la falta de solicitud y reconocimiento por parte de los docentes.

Cuando el sujeto hace una analogía entre lo que vivió en su paso por las escuelas y lo que podría cambiar en las experiencias de sus futuros alumnos realiza un ejercicio imaginativo que representa un “principio trascendental según el cual el otro es un yo semejante a mí, un yo como yo” (Ricoeur, 2002, p. 209). Este principio es de la mayor re-

levancia para comprender la capacidad de solicitud fundada en el reconocimiento de la similitud en el intercambio con el otro. “Decir que usted piensa como yo, que experimenta como yo dolor y placer, es poder imaginar lo que yo pensaría y experimentaría si estuviera en su lugar” (Ricoeur, 2002, p. 210).

La relación que origina esta analogía del ego es una relación simétrica posibilitada por la capacidad del sujeto para, a través de la imaginación, transferir su “aquí” al “allí” del otro, creando un vínculo que supera las relaciones anónimas o abstractas manteniendo lo que se ha llamado la analogía del ego por la que se amplía nuestra capacidad de ser afectado por el otro, los otros. Esta docente recuerda que en su proceso de deliberación acerca de su elección profesional ya había reconocido al alumno como un semejante.

IV. Conclusiones

En contra de la afirmación que señala la necesidad de relaciones para realizarnos, pero no para definirnos, Taylor argumenta que subestima gravemente el lugar de lo dialógico en la vida humana, pues “nos costaría un gran esfuerzo, y probablemente muchas rupturas desgarradoras, impedir que formen nuestra identidad aquellos a quienes amamos” (1994, p. 70). Al relatar sus experiencias como estudiante, previas a elección profesional y sus experiencias de formación inicial durante sus estudios en la Escuela Normal, los docentes principiantes dan a conocer las relaciones que establecen con maestros, compañeros, alumnos de las escuelas primarias de práctica, con quienes interactúan en relaciones jerárquicas o simétricas, relaciones de reconocimiento o de negación, relaciones de solicitud o de indiferencia.

Así, fue posible identificar en los relatos autobiográficos de los docentes princi-

pantes cuatro orientaciones que van configurando de la identidad profesional a partir de la relación con el otro.

Las cuatro formas de realización de estas relaciones que conjugan la jerarquía y la simetría con la solicitud y la negación o falta de solicitud van configurando la historicidad de los sujetos que nos permite comprender el dinamismo en la constitución de la identidad, así como el impacto que tiene la relación con los actores involucrados. Al mismo tiempo, esta configuración de la identidad permite reconocer en los docentes principiantes la capacidad de autorreflexión manifestada en el poder narrar y narrarse y de esta manera ir desplegando identidades estrechamente vinculadas a las relaciones con los otros.

Es necesario cuestionarnos acerca del impacto de las relaciones conflictivas que se originan por la falta de solicitud y de reconocimiento al otro, en la constitución de un sujeto cuyo proyecto profesional ahora le exige trabajar con y para los otros. Traer a colación estos relatos nos permite cuestionarnos si las relaciones de negación de las que ha sido víctima o que ha ocasionado el docente principiante en su trayectoria escolar, influyen en su forma de concebir la tarea educativa. Abordar otras etapas de sus relatos, nos permitirá dar continuidad a la configuración de su identidad e ir resolviendo estas inquietudes.

Si asumimos que el estudio sobre la identidad trata de elucidar «quiénes somos» y «de dónde venimos», lo que implica definirnos significativamente en relación dialógica con los otros, será necesario arribar a la síntesis de la dialéctica Estima de sí-Solicitud, de manera que se logre esta definición significativa del docente principiante en la confrontación de las posibilidades de realización que se han ubicado tanto en el plano de la estima como de la solicitud.

Referencias

- Aristóteles (2007). *Ética Nicomáquea*. Trad. Julio Pallí Bonet. México: Gredos.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Trad. Jorge Mellado. México: Siglo XXI.
- Huberman, M. (2005). "Trabajando con narrativas biográficas" en McEwan, H. y K. Egan (Comps.) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial Graó.
- Kelchtermans, G. (1999). *Narrative- Biographical Research on Teacher's Professional Development: Exemplifying a Methodological Research Procedure*. (Informe ERIC No. ED432582) University of Leuven, Belgium: Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Medina, P. (2000). *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. México: UPN/Plaza y Valdés Editores.
- Ricoeur, P. (1990). "El socius y el prójimo". En *Historia y Verdad*. Madrid: Encuentro.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. Trad. Agustín Neira Calvo. Madrid: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de Hermenéutica II*. Trad. Pablo Corona. México: Fondo de Cultura Económica.
- Marcelo, C. (Coord.) (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Trad. Pablo Carbajosa Pérez. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Taylor, Ch. (2009). "La política del reconocimiento". En *El multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Trad. Mónica Utrilla de Neira, Liliana Andrade Llanas y Gerard Vilar Roca. México: Fondo de Cultura Económica.

El maestro facilitador del aprendizaje y el desempeño académico en las jornadas de práctica docente

Moisés Fuentes Flores
moisesfuentesdp@hotmail.com

Ana María Dávila Cuevas
anamariadavila26@gmail.com

Francisco Enrique García López
kikinkike@hotmail.com

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio.* 25351

Sumario

- I. Problema
- II. Revisión de la literatura
- III. Propósito
- IV. Metodología
- V. Resultados
- VI. Análisis descriptivo
- VII. Análisis de medidas
- VIII. Análisis factorial
- IX. Análisis integracional factor 1
- X. Conclusiones
- XI. Referencias

Resumen

En el presente trabajo se muestran los resultados de los maestros que trabajan en la Escuela Oficial Dora Madero, con los recursos de asesoría en las jornadas de acercamiento a la práctica docente, resaltando el uso de las habilidades intelectuales en el trabajo interactivo y colaborativo con los estudiantes, además de las actitudes desempeñadas dentro de sus labores escolares, así como su rendimiento académico en todo el proceso del trabajo.

Reconociendo con estos elementos las áreas que se dominan y del mismo modo las carencias existentes en este contexto escolar, para lograr una transformación institucional y de calidad.

Se utilizaron pruebas de regresión múltiple, estadística descriptiva, frecuencias y porcentajes, para la estadística exploratoria, descriptiva e inferencial, así como la confirmatoria; por ejemplo el análisis factorial de estructura interna y variabilidad del fenómeno, todas las posibles regresiones, apoyados en un gráfico.

Palabras clave: *habilidades intelectuales, desempeño académico, aprendizaje.*

Summary

- I. Problem
- II. Literature Review;
- III. Purpos
- IV. Methodology
- V. Results
- VI. Descriptive Analysis
- VII. Analysis of Measures
- VIII. Factorial Analysis
- IX. Integrative Analysis Factor 1
- X. Conclusions
- XI. References

Abstract

The following paper shows the results of the Official School Dora Madero teachers, who are academic advisors for the teaching practice periods, highlighting the use of intellectual abilities throughout the interactive and collaborative work with students; their attitudes and their academic performance during the work process. This way, it was possible to know the strengths and weaknesses in the school context, in order to reach the quality of the institutional improvement.

Regression tests, descriptive statistics, frequencies and percentages were applied in the exploratory, descriptive and inferential statistics; as well as the confirmatory; i.e. the phenomenon's internal structure factorial analysis and variability; all possible regressions, supported by graphics.

Keywords: *intellectual abilities, academic performance, learning.*

I. Problema

Relatar y presentar las habilidades intelectuales de los docentes de acuerdo a su acompañamiento académico, la facilitación del aprendizaje, para contrastar el desempeño escolar, el trabajo colaborativo, los valores, el tiempo, la disponibilidad dentro de las jornadas de práctica docente.

II. Revisión de la literatura

En tiempos más recientes, Baker (2014) presentó un trabajo en el que los docentes se mostraban con agrado a la utilización de instrumentos para la evaluación de la enseñanza de los estudiantes, debido a sus efectos formativos y pensando en la valoración de su práctica pedagógica. Asimismo, referían la importancia de tales instrumentos en su evaluación sumativa, no obstante; expresaban alguna preocupación acerca de su posible sobrevaloración, en detrimento de procesos más significativos.

En este escenario, marcado por las profundas desigualdades educativas que afectan a estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios (OECD, 2013), la presente investigación busca identificar y visibilizar prácticas educativas que contribuyen a reproducir dichas desigualdades, lo que se traduce finalmente en oportunidades de aprendizaje y participación escolar de menor calidad para determinados estudiantes. A su vez, y a través del análisis de un modelo inclusivo de innovación educativa, se aportan datos empíricos que sirvan para la discusión en torno al diseño de procesos de enseñanza y aprendizaje culturalmente pertinentes y socialmente justos (Connell, 1997).

En consecuencia, una idea central de la educación inclusiva consiste en asumir que las dificultades educativas por las que atraviesan ciertos estudiantes no radican en condiciones, personales e internas, que los hacen requerir atención educativa especial, sino más bien que las dificultades que enfrentan los estudiantes en su experiencia escolar corresponden a barreras para el aprendizaje y la participación que son instaladas – implícita o explícitamente –, por el propio funcionamiento de la escuela y su cultura escolar (Booth y Ainscow, 2011).

Desde una perspectiva ecológica de análisis (Bronfenbrenner, 1987) es posible identificar diversas modalidades de barreras que constriñen la inclu-

sión educativa. Para los fines de este trabajo se presentan tres de ellas, que adquieren mayor relevancia en contextos educativos con una importante diversidad cultural.

En la actualidad, los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren una dimensión especial y deben ser la base para proporcionar a los estudiantes aprendizajes de calidad que les permitan desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad (Ros, Hernández-Pina y Maquilón, 2010).

Los estudios sobre la enseñanza y el aprendizaje han generado un corpus de conocimientos lo suficientemente importante como para crear un espacio de reflexión en el ámbito de la investigación educativa. Una revisión de la situación actual se dirige a comprobar cómo, muchas de las universidades no sólo se preocupan y se ocupan por la formación del profesorado, sino por promover la investigación y la innovación sobre la enseñanza y el aprendizaje (Hernández-Pina, Maquilón y Monroy, 2012; Maquilón, Mirete-Ruiz, García-Sánchez y Hernández-Pina, 2013; Mirete, 2014).

Hace cuatro décadas comenzaron los estudios sobre enfoques de aprendizaje, que proceden de tres escuelas que se identifican con tres líneas de investigación: el Grupo de Gotemburgo (Suecia), con Marton y Säljö como máximos representantes; el Grupo Lancaster (Reino Unido), representado por Entwistle, Ramsden, Taylor y Hounsell; y el Grupo de Australia, liderado por Biggs.

Esta corriente, denominada SAL (Student Approaches to Learning), se ha desarrollado ampliamente en distintos países, alcanzando tal grado de difusión que algunos autores afirman que se está convirtiendo en una metateoría para la conceptualización conjunta de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Monroy, 2013).

Los resultados de la investigación doctoral de Andrade Neta (2011) concuerdan con las conclusiones de Leite

(2006) y de Ibáñez, Barrientos, Delgado, Figueroa y Geisse (2004) en cuanto a la existencia de prácticas pedagógicas y situaciones comunicativas que favorecen —o bien, dificultan— la relación entre el alumno y el objeto de conocimiento, lo que, según la percepción de los sujetos participantes, incide directamente sobre el aprendizaje de la materia.

La autora constata, además, que los entrevistados, de forma muy expresiva, atribuyen un papel central a sus profesores formadores en lo que atañe al desencadenamiento de emociones positivas y negativas en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE).

El profesor es el más potente desencadenante de emociones en el aula, no sólo por las opciones metodológicas que adopta en lo que se refiere a los objetivos, contenidos, procedimientos y técnicas de enseñanza y evaluación, sino por sus actitudes y comportamientos emocionalmente motivados y por su forma de relacionarse con los pares del proceso de formación.

III. Propósito

Fundamentar las habilidades intelectuales con el desempeño académico de los docentes normalistas, respecto a su experiencia dentro de la formación continua con el uso de su experiencia, trabajo colaborativo y proceso escolar. En consecuencia, se formularon 3 hipótesis, las cuales se presentan a continuación.

H1 Existe relación entre las habilidades intelectuales y el aprendizaje en los estudiantes normalista.

H2 A mayor trabajo colaborativo mayor entendimiento por parte de los educandos en la formación docente.

H3 A mayor relación del desempeño académico mayor impacto educativo con las jornadas de práctica docente.

IV. Metodología

El instrumento, se aplicó a toda la muestra, la cual es una población seleccionada por 71 estudiantes del sexto semestre, mediante la recogida de información, a través de un cuestionario de opinión, que cuenta con un protocolo e instrucciones de llenado, el cual está constituido por 27 variables distribuidas en 5 nominales para medir las habilidades intelectuales, aprendizaje y el desempeño académico respecto al trabajo colaborativo basadas en el uso de la experiencia y la comunicación de acuerdo con el nivel escolar de los alumnos, en su formación docente.

Se utilizaron frecuencias y porcentajes, ítems, análisis, confiabilidad interna, estadística exploratoria al aplicar encuestas de opinión, luego la explicativa, para mostrar las fortalezas y debilidades; posteriormente, la inferencial al usar factores con la correlación de Pearson con diferentes variables significativas, para la comprobación del fenómeno en relación con el desempeño académico y jornadas de práctica de los estudiantes.

V. Resultados

Se muestra el nivel de confianza en la opinión de los estudiantes basado en evidencia empírica; es decir, con tratamiento estadístico exploratorio, inferencial y descriptivo, apoyado en consistencia interna, confiabilidad, nivel de probabilidad, análisis de media, mediana, puntaje z, regresión múltiple, correlación de Pearson, para analizar la relación del aprendizaje, las habilidades intelectuales, así como la docencia en la formación de los futuros docentes.

Pruebas de confiabilidad.

*Cronbach Alpha 0.853743 Std.
Cronbachs Alpha 0.909797*

Se obtiene una confiabilidad del 90% como se observa y un nivel de error al 10 %

VI. Análisis descriptivo

Caracterización

Caracterización de la jornada de práctica de tercer año

Lectura de descriptiva

Las variables simples que integran este paquete son 27 y están conformadas hacia el interior de la tabla.

Los valores Z mayores a 1.96, permiten aceptar las variables de la tabla como atributos de predicción, por haber presentado en sus variabilidades un alto nivel de confianza y una probabilidad de error menor al 5%.

En la tabla 3, se observa que el nivel de media considerable es de 8.82, la desviación estándar de forma general es de 0.78, así como el límite superior tiene 9.60, y el inferior de 8.04, por lo que se puede mencionar que las jornadas de práctica de los estudiantes normalistas influyó con estos porcentajes, además; todas las variables presentan un sesgo negativo que indican una disposición hacia los valores mayores de la escala, con lo cual se observa que estas mismas, presentan una tendencia a la leptocurtosis, lo que indica una homogeneidad.

En la tabla 3, se observa que muy frecuentemente en las jornadas de práctica se utiliza la presentación ($X=9.75$) así como la revisión en tiempo y forma de las planeaciones ($X=9.54$), con los valores más altos, además de la asistencia. Del mismo modo; la disposición para orientar aun fuera de horario, por lo que se emplean la puntualidad y los valores de

forma considerable de igual forma se consideran los puntos de vista de los estudiantes de la misma manera la revisión del material didáctico, pues son los elementos y estrategias, más usadas por los docentes normalistas.

Además en la tabla 3, se muestra con frecuencia el uso de la redacción en las planeaciones así como el dominio de los contenidos, se utilizan las aptitudes desempeñadas, el dominio de habilidades intelectuales, de igual forma aparecen con estos elementos, los aprendizajes esperados y las estrategias que mejoran la práctica. Del mismo modo las actitudes grupales, por lo tanto se tiene un buen aprovechamiento cuando se emplean las actividades complementarias, que les facilitan su desempeño académico, dentro de las funciones del docente, como asesor en las jornadas de acercamiento a la práctica.

Aparece con poca frecuencia el uso en las jornadas de acercamiento, para incrementar las recomendaciones académicas, así como la asesoría antes de la práctica, del mismo modo falta más actualización en la reforma por parte los docentes, el empleo de las guías didácticas del mismo modo la consulta de autores, para mejorar la distribución de escuelas y de los asesores, por lo que es necesario hacer una retroalimentación después de cada jornada y durante la práctica, para alcanzar los niveles de impacto académico requeridos.

En el resultado de la lectura de la tabla 3, aparece la coexistencia de dos grupos de opinión, es decir el valor resultante es ($CV>33\%$), lo cual muestra la heterogeneidad en los resultados.

TABLA 3. CARACTERIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJES DE LOS EDUCANDOS NORMALISTAS												
Variables	N	X	Md	Mo	Min	Max	Rg	S	Sk	Ks	Cv	Z
Presentación	68	9.75	10.00	10.00	9.00	10.00	1.00	0.44	-1.18	-0.62	4.47	22.35
Revisión en tiempo y forma de planeaciones	68	9.54	10.00	10.00	6.00	10.00	4.00	0.92	-2.49	6.24	9.65	10.36
Asistencia	68	9.51	10.00	10.00	6.00	10.00	4.00	0.91	-2.22	5.23	9.52	10.50

Disposición para orientar aun fuera de horario	68	9.49	10.00	10.00	7.00	10.00	3.00	0.84	-1.44	0.97	8.83	11.33
Puntualidad	68	9.47	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	0.72	-1.00	-0.37	7.63	13.11
Empleo de valores	68	9.43	10.00	10.00	6.00	10.00	4.00	0.82	-1.62	3.33	8.66	11.55
Toma en cuenta las opiniones de los alumnos	68	9.40	10.00	10.00	8.00	10.00	2.00	0.78	-0.83	-0.82	8.25	12.12
Revisión de material Didáctico	68	9.28	10.00	10.00	6.00	10.00	4.00	0.93	-1.29	1.40	10.00	10.00
Redacción	68	9.15	9.00	10.00	7.00	10.00	3.00	0.85	-0.59	-0.60	9.30	10.75
Dominio de contenidos	68	9.13	9.00	9.00	8.00	10.00	2.00	0.75	-0.22	-1.18	8.23	12.16
Aptitudes desempeñadas	68	9.04	9.00	9.00	7.00	10.00	3.00	0.84	-0.56	-0.26	9.25	10.81
Dominio de habilidades intelectuales	68	9.01	9.00	10.00	4.00	10.00	6.00	1.11	-1.77	5.25	12.35	8.10
Aprendizajes esperados	68	9.01	9.00	10.00	5.00	10.00	5.00	1.23	-1.67	3.10	13.62	7.34
Estrategias para la mejora de la práctica	68	8.99	9.00	10.00	5.00	10.00	5.00	1.18	-1.27	1.34	13.11	7.63
Actitudes grupales	68	8.97	9.00	9.00	5.00	10.00	5.00	1.04	-1.27	2.48	11.55	8.66
Facilitador de aprendizajes	68	8.93	9.00	10.00	4.00	10.00	6.00	1.19	-1.50	3.50	13.31	7.51
Evaluación del maestro asesor	68	8.82	9.00	9.00	5.00	10.00	5.00	0.95	-0.94	2.54	10.71	9.33
Actividades complementarias	68	8.82	9.00	10.00	4.00	10.00	6.00	1.17	-1.54	4.14	13.27	7.53
Recomendaciones académicas	68	8.79	9.00	9.00	4.00	10.00	6.00	1.14	-1.63	4.72	12.97	7.71
Asesoría antes de la práctica	68	8.72	9.00	10.00	4.00	10.00	6.00	1.48	-1.28	1.24	17.03	5.87
Actualización (reforma)	68	8.65	9.00	9.00	5.00	10.00	5.00	1.13	-1.05	1.53	13.07	7.65
Uso de guías didácticas	68	8.65	9.00	10.00	3.00	10.00	7.00	1.53	-1.43	2.20	17.73	5.64
Consulta de autores	68	8.00	8.00	8.00	4.00	10.00	6.00	1.22	-0.86	1.37	15.27	6.55
Buena distribución de escuelas	68	7.79	9.00	10.00	0.00	10.00	10.00	2.73	-1.75	2.57	35.09	2.85
Buena distribución de asesores	68	7.51	8.00	10.00	0.00	10.00	10.00	2.84	-1.50	1.63	37.74	2.65
Retroalimentación después de la práctica	68	7.26	8.00	8.00	0.00	10.00	10.00	3.09	-1.43	1.07	42.58	2.35
Asesoría durante la práctica	68	7.00	8.00	10.00	0.00	10.00	10.00	3.53	-1.25	0.08	50.40	1.98

VII. Análisis de medias

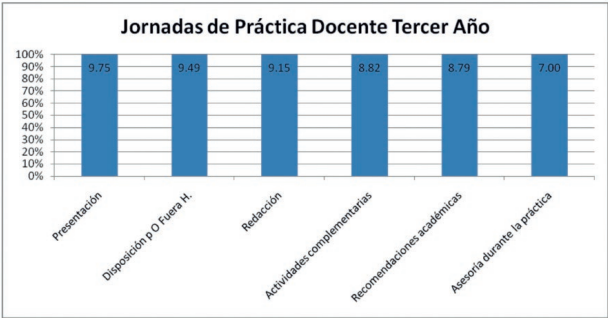
En la gráfica 3 de análisis de medias, aparece lo siguiente: se observa que las jornadas de práctica docente incrementan significativamente, cuando se utiliza la presentación ($X=9.75 < N+9.60$) además la disponibilidad de asesorar en horarios extra clase ($X=9.49 < N+9.60$) así como la redacción ($X=9.15 < N+9.60$), sin embargo; se observa que con muy poca frecuencia se emplean las recomendaciones académicas ($X=8.88$,

$>N=8.04$) lo que indica también que se utiliza poco la asesoría durante la práctica ($X=7.00 > N=8.04$)

Aparece entonces que cuando existe una apropiada revisión de las planeaciones en tiempo y forma, así como en un horario extraescolar, además del material didáctico los estudiantes manifiestan mejores estrategias de trabajo, por lo que se mejoran sus actitudes grupales, cuando se emplea la revisión de su redacción en sus planes de trabajo,

del mismo modo el dominio de las habilidades intelectuales y de contenidos; no obstante, falta mayor actualización

de los docentes al ayudarlos durante la práctica para mejorar la distribución de escuelas y de asesores.



Gráfica 3.- En la jornada de práctica y observación de tercer año de primaria.

Todas las posibles Regresiones

En la tabla 4, se presenta como mejor modelo el maestro como facilitador del

aprendizaje se apoyan con los recursos académicos, así como las actitudes grupales para tener un impacto en las jornadas de práctica docente.

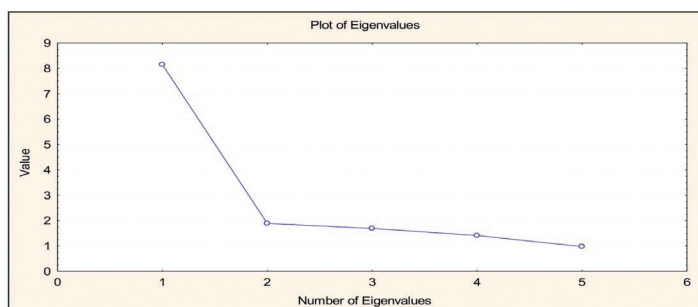
TABLA 4. TODA LA SECCIÓN DE RESULTADOS POSIBLES MODELO				
Modelo	Root			
Size	R-Squared	MSE	Cp	Modelo
1	0.459542	0.8243458	22.202472	D (FacIAprn)
1	0.362687	0.8951687	37.650743	B (RecAcade)
1	0.122376	1.050468	75.980251	C (ActGrupl)
1	0.029836	1.104463	90.740188	A (AspEvmas)
2	0.569817	0.741089	6.613727	BD
2	0.476062	0.8178689	21.567544	CD
2	0.467068	0.8248589	23.002083	AD
2	0.42174	0.8592219	30.231859	BC
2	0.363973	0.9011177	39.445634	AB
2	0.124881	1.057006	77.580551	AC
3	0.583269	0.7350862	6.468123	BCD
3	0.582192	0.7360359	6.63999	ABD
3	0.491897	0.811683	21.041934	ACD
3	0.42401	0.8642074	31.869807	ABC
4	0.605013	0.7213093	5	ABCD

VIII. Análisis factorial

En esta tabla 5, se observa que resultaron 5 factores, que subyacen de método de extracción máxima semejanza con un R, de .382 y con un nivel

de probabilidad de .001., de tal modo que se relacionaron 27 variables, para sacar los atributos de la propuesta, con un nivel de explicación del 52.29 %. En cuanto al maestro como facilitador del aprendizaje.

TABLA 5. VALORES PROPIOS				
	Eigenvalores	% Total	Acumulado	Acumulado
Factores	Valores propios	de la Varianza	valores propios	%
Mediador de aprendizajes	8.15	30.19	8.15	30.19
Valores escolares	1.89	6.99	10.04	37.18
Asesoría permanente	1.69	6.27	11.73	43.45
Organización institucional	1.41	5.23	13.14	48.68
Rendimiento académico	0.98	3.62	14.12	52.29

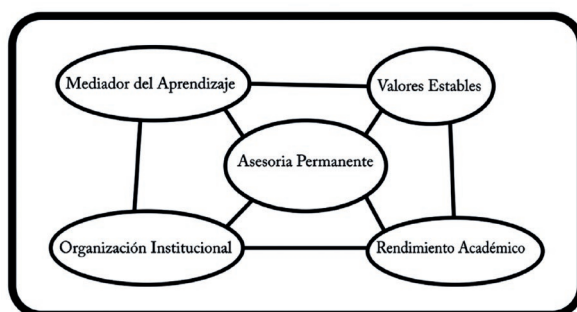


Gráfica 4.- La relación interfactorial entre el desempeño académico como facilitador del aprendizaje

Lectura Interfactorial

El maestro como mediador del aprendizaje (F1) aplica valores estables (F2)

además de una asesoría permanente, (F3), mejora la organización institucional (F4), y el rendimiento académico (F5) de los educandos normalistas.



IX. Análisis Integracional Factor 1

En la tabla 7, se observa que el maestro como facilitador del aprendizaje es el factor de mayor relevancia en su originalidad en función de la población estudiada con el 52.29 %, de la explicación total del fenómeno. De los cuales aparecen las siguientes variables significativas y sus relaciones cuando se beneficia el desempeño académico del docente.

Se observa, que el maestro como mediador del aprendizaje tiene un mejor rendimiento cuando existe una asesoría antes de la práctica además de las planeaciones, así como recomendaciones académicas.

Las recomendaciones académicas, y la consulta de autores, favoreciendo las actividades complementarias y el dominio de habilidades intelectuales, y las actitudes desempeñadas para ser realmente un facilitador del aprendizaje, con el uso

de guías didácticas, e impactando con la redacción.

Además, se presenta en los valores estables que mejoran cuando hay actitudes grupales del mismo modo el empleo de valores, así como la revisión de material didáctico favoreciendo los aprendizajes esperados y la redacción.

Se manifiesta en los valores escolares que cuando son utilizadas las actitudes grupales favorecen la conducta escolar, así como la revisión de material didáctico los aprendizajes esperados y la redacción en un contexto real. Por lo que se muestra que al tener una organización institucional se refiere una consulta de autores y una buena distribución de asesores.

Del mismo modo para tener un rendimiento académico son apoyados con la puntualidad, la asistencia, así como la presentación de conocimientos previos y el denominado encuadre.

Variables	Mediador de Aprendizajes	Valores Escolares	Asesoría Permanente	Organización Institucional	Rendimiento Académico
Evaluación del maestro asesor			0.54		
Actualización (reforma)			0.50		
Dominio de contenidos			0.53		
Asesoría antes de la práctica	0.53		0.48		
Asesoría durante la práctica			0.66		
Retroalimentación después de la práctica			0.44		
Revisión en tiempo y forma de planeaciones			0.51		
Disposición para orientar aun fuera de horario					
Estrategias para la mejora de la práctica			0.48		
Toma en cuenta las opiniones de los alumnos					
Puntualidad					0.54
Asistencia					0.54
Presentación					0.61
Recomendaciones académicas	0.68				
Consulta de autores	0.46			0.64	
Actividades complementarias	0.80				
Dominio de habilidades intelectuales	0.89				
Actitudes grupales		0.64			
Aptitudes desempeñadas	0.64				
Empleo de valores		0.77			
Facilitador de aprendizajes	0.71		0.38		
Uso de guías didácticas	0.69				
Revisión de material didáctico		0.69			
Aprendizajes esperados	0.44	0.51	0.51		
Redacción	0.51	0.45			
Buena distribución de escuelas				0.44	
Buena distribución de asesores				0.62	
Expl.Var	4.95	2.99	2.97	1.53	1.69
Prp.Totl					

X. CONCLUSIONES

Se observa que en la revisión de planeaciones en tiempo y forma apoyados con un horario extraescolar se mejoran las estrategias de trabajo, es decir, las actitudes grupales, se incrementan con el uso de materiales didácticos, enfocados con una buena redacción, además del cumplimiento de trabajo, e impactando las habilidades intelectuales, así como el dominar los contenidos, existe una adecuada distribución de escuelas y asesores, lo que favorece un aprendizaje significativo en el desempeño docente.

En algunos casos en la jornada de práctica docente, se emplea la buena presentación de planeaciones y su revisión, por lo que el uso de valores aparece cuando existe disponibilidad de asesorar, aun fuera del horario, se favorece el aprendizaje cuando se toma en consideración los puntos de vista de los estudiantes de la Normal de Parras.

Se facilita en las planeaciones el dominio de habilidades intelectuales; son empleados, al ser empleados los aprendizajes esperados y cobrar significatividad, así como las actitudes grupales apoyadas con actividades complementarias en función de sus jornadas docentes.

Así, el docente se beneficia como facilitador del aprendizaje cuando le dedica tiempo a sus asesorías, tomando

como referencias algunos autores y actividades complementaria; apoyados en las habilidades intelectuales, el uso de guías didácticas, considerando la redacción como un punto importante.

Por lo dicho anteriormente, se observa que los estudiantes normalistas utilizan el trabajo colaborativo en función de la formación docente, es decir, adquieren valores y actitudes; además de habilidades de manera integral. El impacto respecto al aprendizaje se fomenta desde la formación profesional, con un buen acompañamiento académico, en tiempo y forma, con sus respectivas recomendaciones para incrementar sus facultades y potencializar los resultados, es decir, mejorar en cierta medida la calidad de la docencia en el nivel primaria.

Propuesta de cambio y transformación

Se pretende aplicar un proyecto de las jornadas docentes, para que se consideren los puntos de vista de los estudiantes, no solo en la elaboración de las planeaciones, sino en las reuniones de los colegiados; con esto podrán desempeñarse de manera óptima, favoreciendo sus habilidades intelectuales. Además, el maestro contribuirá con sus aportaciones y sugerencias, como un buen facilitador del aprendizaje teniendo esta visión y el compromiso para resolver las problemáticas encontradas.

Referencias

- Andrade Neta, N. F. (2016). La gustatividad en la formación docente: un fenómeno afectivo emergente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 92-104. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/817>
- Jiménez, F., Lalueza, J. L. y Fardella, K. (2017). Aprendizajes, inclusión y justicia social en entornos educativos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 19(3), 10-23. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.3.830>

- Maquilón, J. J., Sánchez, M. y Cuesta, J. D. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>
- Moreira, L. M. y Santos, M. A. (2016). Evaluando la enseñanza en la Educación Superior: percepciones de docentes y discentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(3), 19-36. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/922>

Tácticas docentes para la apropiación de la Reforma Integral de la Educación Básica

Sergio Hugo Hernández Belmonte
belshu@hotmail.com

Temachtiani.

La esencia del ser y del quehacer docente
Año 13, Núm. 25 enero - junio de 2018
ISSN: 1870-6576 *Latindex Folio. 25351*

Sumario

- I. Introducción
- II. Perspectiva Teórica
- III. Ruta Metodológica
- IV. Conclusiones

Resumen:

la Reforma Integral de la Educación Básica marcó un parteaguas en la práctica de los maestros de Educación Primaria. Las acepciones derivadas de la reforma, las formas de trabajo y un nuevo enfoque causaron incertidumbre entre el gremio, no se alcanzaba a entender por qué debía cambiarse lo que hasta entonces era funcional para los maestros. Los estudios acerca de la reforma integral aparecieron de inmediato y se encargaron de indagar acerca de la propuesta curricular y la efectividad de la capacitación que se dio para su generalización.

Sin embargo, la parte subjetiva del docente se dejó a un lado, no se abordó el tema de sus vivencias para acceder a la reforma, tal como si el maestro tuviera que adaptarse a los cambios sólo por inercia; el Diplomado para maestros de primaria de primer y sexto grado, se tornó como una posibilidad de que los educadores accedieran a las novedades educativas usando tácticas de apropiación. El docente a diferencia de lo que se cree, genera tácticas que le permiten avanzar entre los intersticios que se abren a su paso, es un sujeto transformador que adecua las situaciones a sus necesidades y que va más allá de lo instituido por las instituciones.

Palabras clave: Reforma, vivencias docentes, subjetividad, narrativa y tácticas docentes.

Summary

- I. Introduction
- II. Theoretical Perspective
- III. Methodological Route
- IV. Conclusions

Abstract

The Integral Reform of Basic Education marked a watershed in the practice of Primary Education Teachers. The meanings derived from it, the working methods and a new approach caused uncertainty in the guild. It was difficult to grasp why what was functional for teachers until then had to change. Studies about the Integral Reform appeared immediately and investigated about the curricular proposal and the effectiveness of the training given for its generalization.

However, the subjective dimension of teachers was left aside; the subject of their experiences was not addressed to access the reform. The Diploma course for first and sixth grade primary school teachers became a possibility for educators to access educational innovations using appropriation tactics. Contrary to popular belief, teachers generate tactics that allow them to move forward through the interstices that open in their path. They are transformative individuals that adapt the situations to their needs and that go beyond what has been instituted.

Keywords: Reform, teaching experiences, subjectivity, narrative and teaching tactics.

I. Introducción

En este artículo se reflexiona sobre el tema de la actualización de los maestros para la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB); se enfoca en interpretar las vivencias y tácticas que los docentes desplegaron durante su participación en el Diplomado para maestros de primaria como dispositivo de actualización, ofertado por la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En 2009 se inició la RIEB, que tiene sus antecedentes en la reforma en Educación Preescolar en 2004 y de Educación Secundaria en 2006. El docente de educación primaria, ante el cambio, se dio a la tarea de buscar opciones para acceder al nuevo currículum caracterizado por la búsqueda de la articulación de la Educación Básica (EB) y el planteamiento de un enfoque por competencias hasta ese entonces desconocido en su nivel.

La RIEB provocó cambios en las nominaciones que dominaban los profesores, pues, traía consigo términos como: estándares curriculares, de desempeño docente y de gestión; aprendizajes esperados, atención a la diversidad, metacognición, inclusión educativa, evaluación formativa, ambientes de aprendizaje, trabajo colaborativo, el trabajo por proyectos, entre otros. Algunas de las acepciones no eran nuevas, se venían trabajando a lo largo de las últimas décadas, pero su inmersión en la escuela primaria provocó incertidumbre.

La reforma curricular entró de forma intempestiva, hizo dudar al docente sobre los saberes que había desarrollado durante su práctica en más de una década, pues, los cambios curriculares más recientes procedían del Plan y programas de estudio de 1993 derivados del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB). El maestro del nuevo siglo y nuevo milenio, se enfrentó a una reforma curricular para la que no fue formado, pero, debía aplicarla y darle seguimiento.

Hoy día la RIEB continúa vigente (ciclo escolar 2017-2018), razón por la cual es un tema de interés educativo y social. Existen estudios acerca de las percepciones de los docentes, directivos y supervisores en torno a su aplicabilidad en el aula y de la capacitación que se recibió para su generalización en la escuela primaria; pero se dejó de lado la cuestión de las vivencias y tácticas del docente a la hora de acceder a la reforma (Hargreaves, 2012; Reséndiz, 2012; Torres, 2012).

Es escasa la literatura que reporta cómo viven los docentes su formación, cómo se posicionan como sujetos y expresan sus inquietudes, creencias y saberes, ante la propuesta que les ofrece el Estado. Conuerdo con Hargreaves (2012) al indicar que hay estudios acerca de los resultados de los docentes y de sus alumnos, de cómo debe ser su formación, pero no de cómo la viven, sus experiencias y significados, de los deseos, que moderan o incentivan su formación, en fin de las tácticas que utilizan a la hora de hacer su trabajo. No se detalla la subjetividad del maestro que es a quien le corresponde materializar la RIEB en el aula, por ello el problema radica en interpretar: ¿Qué tácticas vivenciaron los maestros de educación primaria para apropiarse de la RIEB?

Como una manera de trazar una trayectoria en el estudio y evitar desviar el camino de la investigación, se plantean la siguiente interrogante:

¿En las vivencias de los docentes, cuáles son las tácticas desplegadas por los para apropiarse de la RIEB durante su participación en el Diplomado para maestros de primero y sexto grado de primaria?

Y defino el propósito de la siguiente manera:

Interpretar el proceso de subjetivación que sigue el docente al momento de interactuar con las reformas curriculares.

II. Perspectiva Teórica

En la búsqueda por comprender cómo es que el sujeto vivió su incorporación

a la Reforma Curricular de 2009, se utilizaron 5 conceptos clave: *sujeto, subjetividad, experiencia, formación y las artes de hacer*. Los conceptos tie-

nen un punto de cruce: la posibilidad del sujeto de generar transformación, de ir más allá de lo dado. La transformación del sujeto se da en una fase de interiorización pero su concreción no se da si no es porque éste se encuentra en sociedad con el otro y con los otros, es decir, se desarrolla en la exterioridad, dando cuenta de una dualidad.

Por razones de espacio se describe brevemente sólo el que refiere a las artes de hacer, concepto acuñado por De Certeau (1986), que se refiere a los esquemas de acción utilizados por sujetos para moverse socialmente. No es el sujeto si no las formas de actuar o sus combinatorias operativas las que permiten comprender su cultura. De esta manera la noción de un sujeto dominado queda excluida y aparece la de un sujeto transformador que es capacidad en su calidad de consumidor de ejercer de formas diferentes su derecho a actuar. Para De Certeau (1986) lo importante es lo que el consumidor hace con lo que la cultura hegemónica le ofrece como un producto acabado, donde pudiera pensarse que su papel es el de recibir sin emitir juicio alguno pero no es así, los modos de empleo son los que determinan lo que realmente ha hecho con lo dado, de tal manera que un producto puede estar diseñado para un fin pero no ser utilizado para él, sino para el beneficio último del consumidor quien tiene la posibilidad de ajustarlo a su necesidad.

Dentro de los procesos de dominación existe una producción secundaria que es la que realizan los usuarios y no los fabricantes. Es una actividad de hormigas dice De Certeau, procedimientos que cuentan con una vigilancia generalizada, dispositivos de la vida cotidiana que desarrolla el sujeto sin ser consciente de ello. Son situaciones minúsculas que organizan a la sociedad, es una forma de tener poder para accionar mecanismos de defensa en contra de las imposiciones, tácticas para acceder una cultura popular de la que todos son partícipes.

Los docentes forman parte de la mayoría silenciosa de la que habla De

Certeau (1986), no son los que producen pero sí los usuarios de consumo; el maestro aprovecha los intersticios que generan los momentos coyunturales, en este caso la RIEB, para poder moverse con inteligencia entre esos espacios y poder tomar ventaja de la situación, desarrollar tácticas. A través de las artes de hacer el maestro deja entrever cuáles son sus deseos, emociones, sentimientos, significados de lo que vive y cómo lo vive.

III. Ruta Metodológica

Esta investigación se propuso escuchar la narrativa del maestro acerca de cómo vivió su proceso de incorporación a la RIEB, sus experiencias y los significados construidos por medio de su participación en el Diplomado para maestros de primer y sexto grado. El rol que se le asignó al docente en este estudio fue el de traductor e intérprete de primer orden o grado, es decir, que el maestro a través de sus constructos elaborados en la escena social, organiza sus experiencias en la vida diaria y en el mundo de la sociedad (Flick, 2007).

Se consideró realizar un estudio narrativo, pues, es a través de los relatos desarrollados por el docente que se logra percibir sus significados. La narrativa permite interpretar sus vivencias personales que se estructuran a raíz de su contacto con los otros y que son susceptibles de ser interpretadas por un narrador-investigador. Desde la perspectiva de Bruner (2003) la narración es “un modo de pensar, una estructura para organizar nuestra conciencia y un vehículo en el proceso de la educación y, en particular, de la educación científica” (p. 132). Requiere una memoria selectiva que aparece como secuencias de acontecimientos que permiten al sujeto reconstruir su experiencia. El narrador (sujeto de primer orden) decide qué es lo que desea comunicar, los personajes a los que aludirá, los escenarios y las resoluciones que adoptó, porque lo que logró interiorizar lo hará público y accesible a los demás por medio de su narración.

La investigación se realizó con 5 profesoras frente a grupo del Nivel Primaria en la Ciudad de México. El dispositivo de investigación que se utilizó fue la entrevista en profundidad, porque fue un medio para tener un contacto directo con las docentes y sus relatos. Enseñanza de la aplicación de las entrevistas se realizó su transcripción y análisis, entendido como un proceso desarrollado a la par de la investigación y no como un asunto ajeno. El análisis llevó al establecimiento de la siguiente categoría: El despliegue de tácticas efectuadas por el docente durante su participación en los cursos de generalización de la RIEB.

De las tácticas docentes para la apropiación de la RIEB

El docente es un usuario que transforma de acuerdo con sus intereses y reglas propias (De Certau, 1986). En este apartado se describen algunas de las tácticas que el maestro aplicó a la hora de participar en el Diplomado para la generalización de la RIEB, que le permitieron avanzar por un camino que en ocasiones parecía estar colmado de incertidumbre.

Yo elijo...

Claro, de lo que se oferta y con restricciones.

A pesar de que la oferta de formación para la RIEB fue propuesta por la autoridad federal y las autoridades locales, así como los tiempos y espacios de implementación (Fortoul, 2014), el docente tiene arraigada la creencia de que es posible elegir “voy descartando opciones, empezando por aquellos cursos con los cuales el simple título no me llama la atención, hay unos que se suenan muy raro o muy así como que difíciles ¿no?” (AL/E1/P04). Comenzar a discernir acerca de cuál es la opción más adecuada obliga al maestro a tomar decisiones y a emprender tácticas “así hasta llegar al curso que se imparte en una sede no tan lejana y con un horario que me permita aprovechar la tarde” (AL/E1/P04).

El sentimiento de que no es una imposición sino de que es una oportunidad para acceder a los nuevos programas de estudio, sitúan al docente en una posición

de elección que puede estar determinada por múltiples intereses: “elijo los cursos por dos situaciones. La primera es por la necesidad que pudiera tener de conocimientos, profundizar en un tema que es prioritario en el momento, pero también por la ignorancia que pudiera llegar a tener hacia ciertos temas” (FR/E1/P03). La sensación de que algo le falta, la existencia de un vacío formativo moviliza al maestro a optar por alguno de los cursos: “abría el programa y me sentía la persona más ignorante, en ocasiones buscaba alguna guía que me dijera qué trabajar y escogía estrategias; por eso el trabajo en el diplomado trataba de hacerlo al pie de la letra” (E1/AL/P10).

Elegir fue una forma de generar rupturas, la RIEB implicó modificaciones en la práctica del maestro, quien se percató de que algunas cosas ya no eran funcionales. La elección que realiza el docente permite reconocer que el destinatario final de la formación no es él mismo, es decir, quien acude al curso no obtiene los beneficios del mismo, sino el que lo motiva a hacerlo (los docentes-los alumnos). En apariencia existe un renunciamiento del sujeto para dar cabida al otro, que en términos de autonomía lleva al docente a realizar un sacrificio, porque las decisiones que toma no se realizan en beneficio propio sino que es gracias a que vive en colectivo que decidió acceder o no los programas de generalización, (Weber, 1998).

El docente al momento de “elegir” está buscando ejercer la enseñanza, si se entiende que enseñar es ayudar al otro a adquirir lo que le hace falta, aprende para enseñar. De esta manera asegura la transmisión de conocimiento (Alliud, 2011), “para mí es importante conocer los cambios que iban a haber para poder bajarlos en el grupo, en ese tiempo se ofertó ese diplomado y bueno, entré porque tenía que conocer los cambios que iban a haber” (BL/E1/P04). El maestro, busca dominar los contenidos de enseñanza según el modelo tecnicista (Lella, 1996), esto le asegura posicionarse dentro del aula como aquel que posee el conocimiento.

En los cursos aprendo más de las experiencias de los compañeros, que de lo teórico.

En consonancia con el rubro anterior, el maestro al ingresar a los cursos toma nuevas decisiones “al principio llegamos, y ahora a quién conozco a quién no, algunos llegamos con algún conocido algunos no, entonces se empiezan a formar grupitos” (E1/BL/P03). El docente que a la hora de enseñar en el aula posee una intencionalidad en su actuar, a la hora de encontrarse en el papel de alumno en el Diplomado parece actuar sin consciencia de lo que sabe y de lo que hace, su acción lleva un significado implícito que incluso él no sabe que lo sabe, como dice De Certeau “un pensamiento que no se piensa” (1986, p. XLVI).

El docente posee experiencia en el aula, además genera conocimiento a partir de la práctica y lo comparte con los otros; al mismo tiempo que enseña aprende de los demás actores educativos. En un primer vistazo y con la entrada de la reforma curricular de 2009, todos estos factores parecían diluirse, el maestro se encontraba indefenso ante una reforma impuesta desde la autoridad federal; sin embargo, al leer las entrevistas e intentar entender lo que decían los intérpretes de primer orden fue posible comprender que la estrategia que el docente adoptó durante los cursos de preparación para la RIEB fue la de posicionarse como un simple receptor.

El maestro reconoce que tiene carencias y que es necesario subsanarlas de alguna forma. Dentro de los cursos de la RIEB buscó a las personas que le auxiliaran a comprender mejor su trabajo, que no siempre fueron los capacitadores. La figura del monitor es importante, pero no tanto como la de los compañeros maestros que asisten a los cursos. En este estudio se percibe que el monitor adquiere valor cuando genera un clima de confianza en el grupo, cuando se presenta como un igual hacia los demás y que en ocasiones también tiene la oportunidad de aprender, porque no está exento de presentar lagunas que en ocasiones son utilizadas por

maestros malintencionados para colocar obstáculos en su camino.

Los intérpretes de este estudio prefieren enfocar sus energías en otros asuntos, ven al que está enfrente como a un complemento del curso, que en ocasiones presenta las mismas dificultades o algunas peores, entiende que no fue elegido por gusto, así que lo que pide a cambio es que las actividades sean sencillas y que no sea exigente en la evaluación de esta manera puede dirigir su mirada a los otros de quien tiene la seguridad de que sí aprenderá.

El aprendizaje del maestro no se produce en solitario, tal cual indica Gilles (1991) la formación es una responsabilidad del sujeto pero éste aprende gracias a que se encuentra en sociedad. En este sentido, el docente aprovecha su asistencia a los cursos para compartir lo que sabe y lo que desea saber, los utiliza como un espacio de intercambio entre iguales. El encuentro que tiene el maestro con el otro le ayuda a comprenderse a sí mismo a posicionarse ante los cambios educativos.

Intento pasar desapercibida, permanezco en el anonimato.

Aunque la docencia es una tarea donde el maestro está obligado a interactuar con los demás, llámese alumnos, padres de familia y otros maestros, existe quien aprovecha los cursos de la RIEB como un refugio. El maestro que regularmente se enfrenta a públicos amplios, reserva sus comentarios y participaciones prefiriendo estar callado, porque en ese silencio despierta otras habilidades: “hay una riqueza inmensa cuando te permites escuchar las realidades de los otros docentes y poder llegar a una reflexión del porqué ante tanta adversidad seguimos en esta profesión” (GA/E1/P4).

El maestro decide reservar sus saberes ante los otros que considera más preparados, en cambio desarrolla la escucha para dedicar tiempo a sus colegas, porque en esos espacios los maestros no sienten la obligación de llevar la batuta o establecer las reglas

del juego, asumen un rol distinto: el de alumno. Ser partícipe de la última de las reformas en educación básica lo mantiene a la expectativa, decide escuchar antes de fijar postura porque el conocimiento no le pertenece aún, está ávido de mantener el control de la situación, desea sentirse maestro. Lo que queda en el momento es permanecer paciente y ponerse a escuchar, es un arte de hacer que eligen para sobrevivir.

Algunas docentes no hablan durante el trabajo en plenaria, es decir, cuando se encuentran al frente el facilitador o el docente más capacitado, pero cambia su actuar cuando el trabajo es en equipo porque en equipo también pueden pasar desapercibidas para los que están fuera de él. Las maestras sientan alivio cuando tienen que participar con menos gente y se paralizan cuando el público se multiplica, entre menos espectadores mayor seguridad. Pasar desapercibida es una manera de superar el miedo y al mismo tiempo preparar el camino para llenar los vacíos formativos y profundizar en su quehacer docente.

IV. Conclusiones

El docente tuvo que usar su propio arte de hacer para entender la RIEB

e impregnarle sus ideas y creencias acerca de cómo tiene que ser la educación. Este estudio lleva a reconocer que los docentes no son víctimas de la imposición de una reforma que no los toma en cuenta, del diseño de programas de formación que no atienden a sus necesidades o de materiales educativos que no son útiles para su práctica docente.

Más bien, cuando se entiende que el sujeto genera tácticas a través de su creatividad para atender las situaciones que envuelven a la RIEB y a diversos procesos educativos, es que puede apreciarse también que el docente despliega una serie de tácticas combinatorias para establecer consumos utilitarios de los cambios curriculares y de los medios utilizados para su comunicación a las masas.

El profesor tiene la capacidad de mediar las situaciones para desarrollar cambios en su aula, al igual que otros actores desarrolla tácticas que le permiten avanzar de manera sigilosa por los intersticios que se le presentan. Los relatos del docente permiten identificar que en ocasiones él mismo no sabe que sabe y que como sujeto en cambio continuo sabe apropiarse de la RIEB para llegar a una adaptación.

Referencias

- Alliud, A. (2011). Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Buenos aires: Aique Educación.
- Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. México: FCE.
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- De Certeau, M. (1986). La invención de lo cotidiano. 1 artes de hacer. México: Universidad Iberoamericana.
- Flick, U. (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Fortoul, B. (2014). La reforma integral de la educación básica y la formación de maestros. Perfiles Educativos vol. XXXVI, núm. 143. México: IISUE-UNAM.

Gilles, F. (1991). El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Trad. Rase Eisenberg Wiedry, Ma. del Pilar Jiménez S. Barcelona, Paidós Ecuador, UNAM-ENEP-Iztacala.

Hargreaves, A. (2012). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

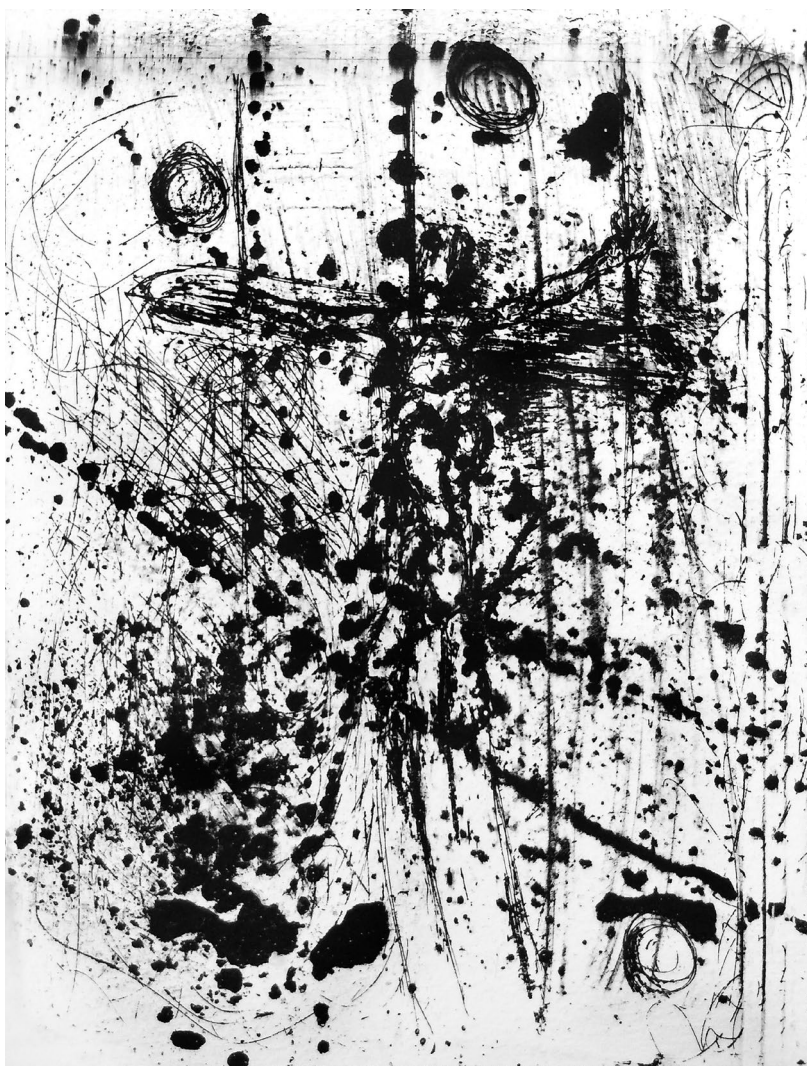
Reséndiz, N. (2012). Aproximación a la Reforma Integral de Educación Básica 2011 (RIEB), su discurso pedagógico y dilemas de la práctica docente. Tesis de Maestría Universidad Nacional Autónoma de México.

Torres, I. (2012). La RIEB en México: representaciones sociales de los profesores. Primer congreso internacional de Educación.



Amamantando

Tinta sobre papel



Consumado

Siligrafia



Félix Suárez

suarezf6@hotmail.com

CLODIA

*Mentira, dulce Clodia. Mwentira que
no disfrutes tú mis versos cojos,
mi pobre fama, los dos y hasta tres
besos que te he robado.*

*Mentira, digo, tus castas manos, tus
castos ojos. Lo sé bien: ardes por
dentro, te quemas con un calor de
yegua que relincha en tus entrañas.
Y aunque niegues tu amor, tu cuerpo
grita lo contrario.*

*Lo sabemos, tú, yo y el oráculo aquel
de Apolo, que ha dicho, sabiamente,
que te encanta.*

LIDIA

*Demórate,
hermosa Lidia.*

*Demórate
en ese gesto suave
y tuyo
con que desnudas
tus caderas.*

HISTORIAS ROMANAS II

*Sufre la triste Flavia de un atroz tormento: supone
que Antonio el Cojo, el unigénito de Marcus,
la dejará algún día
por otra —o más bella o más joven.*

Eso, le han dicho, sucede siempre.

*Atormentada, bebe entonces
del agrio vino de su amargura, y a ciegas
su corazón se arrumba y se deslíe,
fermenta tiñas, tufos,
oscuros tósigos de azufre.*

Ella ignora que el suave cojo es suyo.

*Y aunque desaparece así de pronto,
y nadie sabe con certeza dónde o con quién hallarlo,
el gato cojo, el desgarrado Antonio,
vuelve tarde o temprano.*

*Y como cada noche ella le sirve,
reconciliada,
una tibia ración de leche,
mezclada con veneno.*

DURA LEX

*Como van las cosas, Flavia,
como transcurre el agua inexorable de los días,
sin importar cuán jóvenes y hermosos
hayamos sido,
ni cuánto gozo
y perdurable amor nos hayamos dispensado,
tarde o temprano, Flavia, hermosa mía,
sabremos del dolor de huesos afligidos,
del polvo y la ceniza incontinente de la edad,
de la ardua tos de asfixia,
del súbito derrumbe
que ocurre cualquier día, por última ocasión,
con un estrépito callado de palomas.*

PÁJARO CON MUCHACHA

*Mientras mi lengua iba y venía
y se anudaba entre la lengua suya,
he creído sentir
de pronto,
justo a la mitad
de sus rotundos pechos,
el aleteo de un pájaro asustado
queriéndose matar contra su jaula.*

Sobreranía y libertad - linograbado





Ángel Rafael Espinosa y Montes

aez2003@gmail.com

CREATIVIDAD

*Es la diferencia hecha forma
de tus poros...*

*Vértebra a vértebra y no
saber de modelos;*

*una y otra renuncia a todos
los recuerdos, por su tonta:
angustia de la repetición.*

*Más bien son amores que no
des-velan, hacen esa la nuestra
imaginería, ésa la clandestina
marcha de la vida...*

*Y así los ojos y la escuela;
y así los capullos que vendrán;
y así los hombres y mujeres; y,
los epicúreos que ahí seguirán...*

INSOMNIO

*Habla la noche, con ingratitud,
tiene los ojos abiertos, pero no ve;
la cara está viva, pero no siente;
el alma despierta y el espíritu dormido.*

*Aquí en el terreno de lo insólito,
todo es el espejo del fétido pasado,
aquí nada hace alusión al presente,
allá fue, eso que jamás volverá a ser;
acullá, ni Dios sabe, si así será,
los instantes dejaron de ser vida...*

*Ella se vuelca en otra copa, hosca,
seca y con la magra suerte de eternidad,
yo no se leer, soy analfabeta, hijastro,
de la hora loca de este abismo eterno...*

AHORA

*Tengo la sublime idea del ahora,
Porque es así con su estampa pasada,
que nace la utopía de otro posible futuro.*

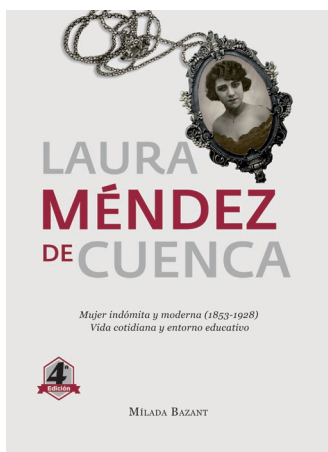
*Tengo y no te tengo, ahora mí presente.
Ahora que ya todo se me olvida, ahora
es que me acuerdo de tu existencia;
ahora que tengo la virtud sincera,
ahora sé que te digo mentiras...
Tal vez ahora que sé de mi castigo,
ahora tengo que sufrir esa libertad.
Casi, ahora, que se me acaba la vida,
ahora tengo el deseo de más vivencias;
la luz del día, ahora me ciega más
y tus penumbras deslumbran mi existencia;
ahora los conocimientos me hacen ignorante,
y la miseria se hace, ahora, otra filosofía.
Ahora las blasfemias me hacen callado, y,
los silencios me siguen, ahora, hablando...
Cuando los juglares dejan de ser públicos,
Los viejos dejen de dar aquellos consejos,
y los Dioses bajen de esos imaginarios.
Entonces mis descarnados y viejos huesos,
murmurarán ése, tu escandaloso nombre,
dirán, también, una queja que se hizo pena.
Las alboradas se cambiarán de hora;
minutos más tarde, caerá la eterna noche,
ahí, estaremos otra vez, como en aquellos
eternos instantes, en donde los corazones
hablan y susurran cosas de la intimidad,
cosas que son, ahora, reprochadas noches...*

*Polvos, perros y veredas de carácter
y verdades rulfoneamos serán eternos
testigos de eso que, como encuentro
no se da, no se dio, nunca se dará;
hasta aquí llega el eterno y bien amado
retorno, hasta aquí, digo: ya no me acuerdo.*

P.D. También, un mi nombre, se me olvidó.

Tzompantli - linograbado





Laura Méndez de Cuenca

Mujer indómita y moderna (1853-1928) Vida cotidiana y entorno educativo

Serie: Biografías I Coediciones

Autora: Milada Bazant

Editorial: Secretaría de Educación-CEAPE / El Colegio Mexiquense, A.C.

ISBN: 978-607-495-550-7

Tamaño final: 18 x 25 cm

Páginas: 462

Año de publicación: 2016. 4a edición

Esta biografía, con tintes literarios, hermana varias metodologías y lenguajes historiográficos. Cuenta la vida y obra de una mujer excepcional; las múltiples capacidades que le permitieron librar los obstáculos propios de una sociedad patriarcal, superar el rechazo de sus contemporáneos y enfrentarse sola al problema de su supervivencia y la de sus hijos.

Novelista, cuentista y pedagoga, Laura Méndez de Cuenca (1853-1928) puede ser considerada una de las mentes más luminosas de su tiempo por su talento literario y por sus propuestas pedagógicas y una de las primeras mujeres en abrir brecha en el campo del feminismo.

Forjadoras del Estado de México

Semblanzas de mujeres mexiquenses (1810-1960)

Serie: Cultura y Sociedad

Autores: Yolanda Senties Echeverría, José Yurrieta Valdés y Miguel Ángel Flores Gutiérrez Editorial: Secretaría de Educación-CEAPE

ISBN: 978-607-495-184-4

Tamaño final: 22.5 x 16.5 cm

Páginas: 248

Año de publicación: 2012

Esta obra tiene la aspiración de constituirse en un testimonio filial de las múltiples acciones, anónimas o de autoría, ejecutadas por mujeres —oriundas o adoptivas— del Estado de México, que ayudaron a la construcción de la identidad; aquí se relatan los actos más trascendentales de 107 mujeres que, al romper estereotipos y luchar por los cambios necesarios para un país mejor, destacan en la historia de la gran revolución de la mujer, la cual ha envuelto al mundo entero e inicia paralela a la Revolución mexicana.

El periodo que cubren estas biografías va de 1810 a 1960, el cual se explica como un justo homenaje a los actos pretéritos de mujeres que, en vida, contribuyeron a forjar al Estado de México.





Tejedora
Linograbado

Políticas editoriales

Temachtiani es una revista editada por la Escuela Normal No. 3 de Toluca; especializada en temas de Educación, concretamente sobre formación docente, intervención de la práctica educativa y todos aquellos temas que permitan reflexionar sobre los retos actuales del ser y quehacer docente, siguiendo los métodos que las ciencias de la educación y las ciencias afines como las humanas y las sociales, exigen en su rigor y seriedad analítica y crítica.

Dirigida a especialistas, investigadores, docentes y docentes en formación de todo el mundo. Es una revista editada semestralmente desde el 2003; indizada en Latindex a partir del 2016 y financiada en su versión impresa por el Fondo Editorial del Estado de México (FOEM) desde 2015. Recibe artículos inéditos, evaluados por el método de evaluación doble ciego (*doubleblind peer review*), donde se conserva el anonimato tanto de dictaminadores como de autores. Los dictámenes son dados a conocer por escrito a los autores, por ende, la recepción de trabajos no implica necesariamente el compromiso de publicación.

Secciones de la revista

1.Ensayos

Reflexiones críticas sobre cualquier área o tema de Educación, elaborados con una metodología y contenido preponderantemente educativo, sobre los retos actuales del ser y quehacer docente, con fundamento y rigor en el manejo de la Referencias.

2.Reportes de Investigación

Investigaciones con fundamento teórico que aporten al estado del arte en temas de Educación, formación docente, intervención o práctica educativa, gestión escolar, inclusión, entre otros; estudios evaluativos o diagnósticos que muestren una innovadora línea teórica-metodológica. No se aceptan protocolos ni avances de investigación.

3.Reseñas críticas

Deben ser reflexiones críticas de publicaciones sobre temas de educación, ciencias humanas y sociales que permitan reflexionar en torno a los retos actuales del ser y quehacer docente.

Características de las colaboraciones:

1. Los artículos y los reportes de investigación tendrán una extensión de entre 3,000 a 5000 palabras, incluyendo gráficas, tablas, notas y referencias
2. Las reseñas críticas no deben exceder de 2,500 palabras
3. Los ensayos, reportes de investigación y reseñas críticas deben atender a las siguientes características:
 - a) Título en el idioma español e inglés
 - b) Resumen en un solo párrafo, máximo 200 palabras
 - c) Traducción del resumen al idioma inglés (*Abstract*)

- d) Palabras clave, máximo 5.
- e) Traducción al idioma inglés (*Key words*).
- f) Introducción o presentación
- g) Desarrollo
- h) Conclusiones
- i) Referencias

* Los incisos f), g), h), no necesariamente deben aparecer como subtítulos, son referentes de la estructura del trabajo

j) Deberá incluirse junto con el trabajo, una portada con el nombre del autor o autores (máximo tres), adscripción, cargo que desempeña, dirección institucional, teléfono y correo electrónico. Además de una breve síntesis curricular en no más de 8 renglones)

k) Los textos deben enviarse en formato Word

l) Se usará tipografía Arial, número 12, interlineado 1.5, margen de 2.5 por lado, justificado, los párrafos sin sangrías

m) El uso de notas al pie de página será de carácter aclaratorio o explicativo, pero no para indicar fuentes de referencia

n) Citar en formato APA, sexta edición, ejemplo:

Libro completo:

Ander E. y Aguilar M. J. (2005). Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Buenos Aires Argentina: Lumen-Humanitas.

Capítulo de libro:

Dietrich. H. (2004). La importancia del respeto en la educación. Educación y educadores. (7), p. 221-228.

Revista:

Mercado Gómez, H. y Díaz López, M. E. (julio-diciembre 2016). Los Derechos Humanos, la tolerancia y la libertad de conciencia en el sistema educativo nacional. Temachtiani. Año 11(22), p. 42-58.

Artículo online:

Aguilar de la Cruz, L. (enero-junio 2016). La profesionalización de los docentes en educación media superior. Temachtiani. Año 11(21), p. 30-37. Recuperado de http://ceape.edomex.gob.mx/sites/ceape.edomex.gob.mx/files/Temachtiani%20Num.21_0.pdf

o) Si es necesario anexar imágenes, gráficas y tablas, deberán estar hechas en el mismo documento Word, no como imágenes escaneadas, e ir acompañadas de un título y de la fuente de procedencia

p) De incluir fotografías, deberán estar a 300 dpi de resolución, con terminación .jpg, .png y .tiff. (Además de insertarlas al texto, enviarlas en una carpeta anexa)

q) Las referencias bibliográficas deben presentarse al final del texto

r) En un archivo anexo incluir los datos curriculares del autor o autores

4. El proceso de evaluación de textos tiene una duración de dos meses, desde que se recibe el artículo hasta que se da a conocer el dictamen:

a) Aceptado

b) Aceptado con modificaciones: las observaciones se enviarán al autor o autores para sus correcciones.

c) Rechazado

5. El dictamen es inapelable

6. El equipo editorial se reserva el derecho de modificar el estilo que considere necesario

7. El autor o los autores de los textos ceden el derecho a la revista para que su publicación se difunda en versión impresa y digital. Cuando se entrega el oficio de aceptación del texto para su publicación se anexa el formato de cesión de derechos

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

9. Si las investigaciones tienen apoyo financiero o patrocinadores de estudio, corresponde al autor o autores describirlo y mencionarlo con claridad

10. La publicación de textos no da derecho a remuneración alguna

11. El equipo de dictaminación de la revista debe dar a conocer cualquier conflicto de interés que pudiera influir en la emisión de los resultados de la evaluación del texto

12. Los trabajos se envían al correo electrónico: editorialn3@gmail.com

Al enviar sus propuestas de publicación, los autores, aceptan las políticas editoriales antes descritas. Las dudas que se tengan, favor de comunicarse al correo antes mencionado



Concierto Diurno

Grabado en estireno

