Revista de Ciencias de la Educación

ACADEMICUS

Vol. I Número 4, enero-junio 2014
ISSN 2007-5170



ICEUABJO

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS
ICEUABJO

DIRECTORIO

RECTOR DE LA UABJO
Eduardo Matínez Helmes

SECRETARIA GENERAL
Leticia Eugenia Mendoza Toro

SECRETARIO ACADÉMICO
César Roberto Trujillo Reyes

DIRECTOR DEL ICEUABJO
Carlos Alberto Martínez Ramírez

EDITORA RESPONSABLE
María Isabel Ocampo Tallavas

CONSEJO EDITORIAL INTERNO
Justo Díaz Ortiz •
Olga González Miguel •
Magaly Hernández Aragón •
Tomás Jorge Camilo •
Jaime Martínez Luna •
Imelda Erendida Méndez Canseco •
Marco Antonio Reyes Terán •
Francisco José Ruiz Cervantes •
Keren Sarahí Santiago Arreola •
Citlalli Zenteno Castillo •
Profesores del Intituto de Ciencias de la Educación de la UABJO

CONSEJO EDITORIAL EXTERNO
• María Elena Barrera Bustillos
Investigadora de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY)

• Carlota Guzmán Gómez
Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM

• Héctor Magaña Vargas
Facultad de Estudios Superiores, Zaragoza UNAM

• Bernardo Antonio Muñoz Riveroll
Director General de Orientación y Servicios Educactivos (DGOSE-UNAM)

• Lucía López Castro
Universidad de Combria, Portugal

• Emilio Tenti Fanfani
Investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires

• Reinalda Soriano Peña
Centro Interdisciplinario de Investigaciones y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, Qro.

• Bertha Orozco Fuentes
• Graciela Pérez Rivera
• Patricia Ducoing Watty
Investigadoras del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y Educación de la UNAM (IISUE UNAM)

DISEÑO EDITORIAL
Alma Vargas García

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, Año 14, No. 04, enero-junio 2014, es una publicación semestral editada, publicada y distribuida por la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca a través del Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Av. Universidad s/n, Col. Cinco Señores, Ciudad Universitaria, Oaxaca de Juárez, Oax., C.P. 68120, Tel. Fax. 01 (951) 516 37 10/11, www.ice.uabjo.mx, ice_educacion@hotmail.com, revista_academicus@hotmail.com, Editora Responsable: Mtra. María Isabel Ocampo Tallavas, Reservas de Derechos de uso Exclusivo No. 04-2014-021813361500-102 ISSN:2007-5170, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derechos de Autor, Licitud de Título y contenido No. 15699, otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaria de Gobernación. Permiso SEPOMEX PP20-0002. Impresa por Productos Gráficos el Castor, S.A. de C.V., Mártires de Tacubaya 1-"C", Col. Ex-Hacienda Candiani, Oaxaca, Oax. C.P. 68130 tel. / fax. (951) 514-45-11 / 514-45-22. Éste número se terminó de imprimir el 29 de junio de 2014, con un tiraje de 500 ejemplares.

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE/ UNAM (www.iisue.unam.mx) y en la Base de Datos del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal LATINDEX (www.latindex.org)

La Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS es una publicación semestral que tiene por finalidad ser un espacio de difusión y deliberación de los principales avances de investigación, reflexiones teóricas, filosóficas y científicas del conocimiento educativo, a través de la divulgación en sus páginas de artículos teóricos o empíricos, avances de investigación y reporte final de investigación a fin de promover el planteamiento de propuestas y alternativas que se deriven de la problematización que circunscribe el pensamiento y acción educativa.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan las posturas del Editor(a) de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación; sin previa autorización del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca (ICEUABJO).

EDITORIAL

El 14 de marzo de 2014, la comunidad universitaria del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, me eligió como Director de esta importante Dependencia de Educación Superior. En ese sentido, y a dos meses de iniciar la gestión directiva 2014-2017, considero de suma importancia continuar con diversos proyectos exitosos que se han emprendido en nuestro Instituto, y que por su puesto, lo engrandecen, muestra de ello es nuestra Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS.

En este cuarto número, contamos con siete artículos que dan cuenta de diversos tópicos relacionados con las Ciencias de la Educación, el primero de ellos es referido a "Las culturas escolares como transformadoras de rasgos culturales. Reflexión sobre un caso de una Institución formadora de docentes (Estado de México)" de José Gutiérrez Delgado; el segundo, "La educación en el marco del paradigma transcomplejo: ciudadanía e inclusión", de la autoría de Omar Huertas Díaz; Nidia Maribel Montiel Maldonado, nos invita a la reflexión sobre "Los jóvenes rurales del Estado de México en el marco de la Modernidad. Una reflexión sobre sus prácticas de consumo", en el tercero artículo; mientras que en el cuarto, Pedro Daniel Martínez Sierra presenta un interesante trabajo titulado "Representaciones sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales, una mirada de los estudiantes"; se incluye también un trabajo en coautoría de Daiana Yamila Rigo y Danilo Donolo, titulado "Diseño instructivo e inteligencias múltiples, percepciones de los alumnos"; Roberto Hermosilla Herrera, presenta una interesante aportación sobre "Las Tecnologías de la Información y Comunicación como Apoyo a los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje en Recintos Penitenciarios"; y finalmente, Juan David Zabala Sandoval, nos presenta el artículo titulado "La Subjetividad Tensionada. Autonomía y Ciudadanía".

En definitiva, la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS, contribuye en el desarrollo y difusión de una de las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior, como es el caso de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca: la Investigación, precisamente al ser un espacio de reflexión, análisis y crítica, en donde se cultivan diversas ideas, saberes y conocimientos que sin duda fortalecen nuestra función social.

Invito a las y los integrantes de la comunidad académica del ICEUABJO, de nuestra Universidad, y de diferentes Instituciones Educativas de nuestra Entidad, País y del extranjero, a seguir haciendo realidad este proyecto tan importante, materializado en la edición de nuestra Revista Científica. Sigamos trabajando, en la consolidación y engrandecimiento de nuestro Instituto Universitario.

Atentamente
"CIENCIA, ARTE, LIBERTAD"

L. C. E. Carlos Alberto Martínez Ramírez
Director del ICEUABJO

ÍNDICE

4 **Las culturas escolares como transformadoras de rasgos culturales. Reflexión sobre un caso de una Institución formadora de Docentes (Estado de México)**
José Gutiérrez Delgado

18 **La educación en el marco del paradigma transcomplejo: Ciudadanía e Inclusión**
Omar Huertas Díaz

26 **Los jóvenes rurales del estado de México en el marco de la Modernidad. Una reflexión sobre sus prácticas de consumo**
Nidia Maribel Montiel Maldonado

33 **Representaciones sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales, una mirada de los estudiantes**
Pedro Daniel Martínez Sierra

42 **Diseño Instructivo e Inteligencias Múltiples. Percepciones de los alumnos**
Daiana Yamila Rigo y Danilo Donolo

53 **Las Tecnologías de la Información y Comunicación como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en recintos penitenciarios**
Roberto Hermosilla Herrera

64 **La subjetividad tensionada. Autonomía y Ciudadanía**
Juan David Zabala Sandoval

79 **Criterios editoriales para publicar en la Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO**

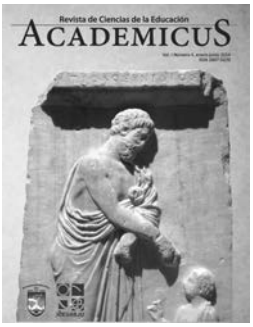


Imagen de portada:
Estela funeraria
Mármol del monte Pentélico (cerca de Atenas) hacia 410-400 a.C.
(C) RMN-Grand Palais (musée du Louvre) / Hervé Lewandowski
Fotografía: ICEUABJO 2014.

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

Las culturas escolares como transformadoras de rasgos culturales. Reflexión sobre un caso de una Institución formadora de Docentes (Estado de México)[1]

José Gutiérrez Delgado[&]

Resumen

Las culturas escolares que se generan en la dinámica académica de las instituciones formadoras de docentes; caso Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ) del Estado de México, han trascendido en la transformación de los rasgos culturales en los ámbitos de la vida social (personal, socioeducativo y familiar) de los estudiantes mediante los procesos de transculturización (aculturación y endoculturación); lo cual mediante el imaginario social de los actores participantes se han rescatado evidencias que permiten visualizar y construir una realidad social que no ha sido documentada y que se observa en la interacción académica de esta institución educativa. Para esto, se han aplicado entrevistas, observaciones y relatos con un sustento teórico, lo cual constituye un avance de investigación. En el presente artículo, se pretende enfatizar cómo las culturas escolares trascienden en el logro de las transformaciones de los rasgos culturales de los estudiantes y eso les hace afianzar su propia identidad en los diversos ámbitos de su contexto social. Los cambios de rasgos culturales no han quedado inmersos únicamente en los estudiantes y docentes; han trascendido al escenario familiar de éstos, los cuales se hacen de manifiesto en los ámbitos social (interacciones socioculturales), moral (práctica de nuevos valores) y ámbito económico (mejores niveles de vida). Por lo tanto, desde esta perspectiva sociocultural, la escuela y la familia comparten los cambios culturales que se generan en la acción transculturizante que resulta al interior de la dinámica de las culturas escolares.

Palabras clave

Cultura, transculturación, multiculturalidad, endoculturización, aculturización, escuela, familia.

Abstract

School cultures that are generated in the academic dynamics of teacher training institutions; case Normal School Santa Ana Zicatecoyan (ENSAZ) of the State of Mexico, have transcended the transformation of cultural traits in the areas of social life (personal, socio-educational and family) students through the process of acculturation (acculturation and enculturation), which by the social imagination of the players involved have been rescued evidences to visualize and construct a social reality that has not been documented and observed in academic interaction of this educational institution. For this, we have applied interviews, observations and stories with theoretical foundation, which is a research breakthrough. This article is intended to emphasize how school cultures transcend in achieving the transformation of the cultural traits of students and that makes them strengthen their own identity in the various areas of its social context. Changes in cultural traits have not been immersed only students and teachers, have transcended the familiar scenario of these, which are evident in the social (sociocultural interactions), moral (practicing new values) and economic (a higher standards of living). Therefore, from this sociocultural perspective, school and family share the cultural changes that are generated in the transculturizante action resulting into the dynamics of school cultures.

Key words

Culture, acculturation, multiculturalism, endoculturización, acculturation, school, family.

Introducción

En el presente artículo, se aborda la vinculación que existe entre las tareas fundamentales de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan (México) y las familias. Se enfatiza cómo las culturas escolares trascienden en el logro de las transformaciones de los rasgos culturales de los estudiantes como protagonistas de éstas, lo que les hace afianzar su propia identidad en los diversos ámbitos de su contexto social.

[1]Este artículo se deriva del trabajo de Tesis *"La Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan como transformadora de la vida familiar de sus egresados en el Municipio de Tlatlaya",* para obtener el Grado de Doctor en Ciencias de la Educación; elaborado durante mi estancia como alumno del Programa de Doctorado que ofertó el ISCEEM: Generación 2012-2014.

[&]Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM).

Entendiéndose como culturas escolares al entramado[2] de rasgos que se presentan al interior de la Escuela Normal en cada uno de sus actores sociales[3] (costumbres, tradiciones, hábitos, características peculiares de formación, ética moral, estilos de ser y actuar, lo cual conforma su identidad peculiar de vida personal y social). De esta manera, es entendida como el conjunto de elementos distintivos de los grupos sociales como sistema de valores y significados que definen los modos de vida de las personas, los cuales se caracterizan y distinguen entre sí unos de otros; con estos elementos se dice: "[…], por cultura se entiende un conjunto de costumbres particulares, perspectivas, o el ethos particular de un grupo o asociación" (Antequera, 2010:30); como ejemplos se pueden mencionar: una cultura de deportistas, artistas, comerciantes, burócratas, religiosos, discapacitados, pobres, estudiantes, docentes, familias, autoridades, políticos, entre otros.

A partir del análisis de los cambios que se generan en estos dos escenarios (escuela y familia) mediante la influencia de los mismos actores, permitirá visualizar la trascendencia que tiene la Normal de Santa Ana Zicatecoyan en su contexto exterior; ya que "Las relaciones entre profesores y estudiantes, escuela y hogar, vida en el aula y el mundo se extiende más allá de ésta" (Hargreaves, 1999:255); estas relaciones, están presentes en todo momento de la vida cotidiana de los jóvenes en relación con su contexto social escolar y familiar. La historia, el tiempo y las circunstancias en el interactuar de los estudiantes y docentes hacen que se generen cambios en sí mismos, los cuales se reflejan en una transformación social, cultural, moral y económica de sus familias.

Entonces, la escuela es el espacio social de concentración de una diversidad de situaciones culturales, donde las mismas instituciones a través de la acción de los maestros han emprendido una ardua encomienda en la generación de cambios mediante los cuales responden a las exigencias de la sociedad, considerando que "los cambios provocados por las instituciones modernas se entretejen directamente con la vida individual" (Giddens, 2000:9). Con esto se justifica la acción social de la escuela como protagónica de la implementación de actividades tendientes a lograr las transformaciones en su contexto individual, social y familiar de sus estudiantes y maestros, reiterando de esta manera que "Nuestras escuelas necesitan efectuar cambios fundamentales y de largo alcance […]. El cambio está justo allí, en las mismas aulas, en la vida, en plena transformación, de los jóvenes que las ocupan" (Hargreaves, 1999:253 y 255).

Retomando la idea conceptual anterior, a la escuela se le considera como la institución que construye cotidianamente nuevos saberes, infunde valores y fortalece el ámbito social de sus actores mediante prácticas transformadoras.

[2]El entramado se concibe como una red vinculada o intersectada de la diversidad de rasgos culturales que están presentes en un contexto social determinado.

[3]Actores sociales: Personas participantes en un núcleo social; en lo referente a la ENSAZ (alumnos, docentes, autoridades, personal de intendencia padres de familia, entre otros.

Por lo tanto, el presente artículo forma parte de un avance de investigación que se está realizando y para el análisis específico del contenido, se abordan las culturas escolares como factor de transculturación sociocultural, las aproximaciones conceptuales de ésta y la identidad social de los estudiantes de la Normal, la modernidad ante los procesos culturales, la Escuela Normal como institución transformadora y su función social, el afianzamiento de nuevos rasgos, la ENSAZ y su vinculación sociocultural con las familias, evidencias prácticas del caso en particular con la participación de los actores sociales y por último se presentan algunas conclusiones.

Las culturas escolares como factor de transculturación sociocultural

Partiendo de la concepción de *culturas escolares* como se hizo hincapié en el apartado anterior; éstas son fundamentales para lograr el afianzamiento de los nuevos hábitos de los estudiantes; puesto que la escuela es el segundo contexto social formal después de la familia cuya función refiere a los procesos de aculturación y endoculturación; por un lado lo que la escuela instruye, enseña, impone, socializa a través de la educación formal derivada del currículum o plan de estudios o también mediante las acciones cotidianas que se generan al interior de la misma. Por otro lado el proceso de asimilación de rasgos culturales que adquieren los estudiantes en el contacto directo, permanente y continuo con sus compañeros y docentes, donde el mismo joven siente la necesidad de apropiarse de una cultura diferente a la suya y necesaria para poder interactuar y sobrevivir en un nuevo contexto social (escolar); permite aculturizarse y a la vez endoculturizarse con las nuevas costumbres, valores y tradiciones a las que se enfrenta en el ámbito escolar.

Aproximaciones conceptuales de cultura

La cultura contempla varias facetas en su contexto, como se expresa a continuación:

> "[…], configura una compleja red de creencias, saberes símbolos, costumbres, representaciones, hábitos, capacidades, valores, prácticas, instituciones, aprendizajes, conductas, lenguajes, obras artísticas, tecnologías […] a la que se ha ido acomodando una amplia gama de connotaciones y usos" (Caride, 2005: 73)

Entonces constituye una característica que identifica a los seres humanos, la cual se relaciona con las realidades sociales que tiene a su alrededor. Por ello, es un sistema que en conjunto se somete a intereses de tipo social e individual obedeciendo a la tradición y sometiéndose a los procesos de modernidad.

La cultura es identidad en el ser humano, la cual en su práctica social posee una diversidad popular considerando los elementos de los medios sociales (rural o urbano, local o uni-

versal). La historia va consolidando las situaciones culturales y teniendo relevancia en las prácticas sociales cotidianas, constituye uno de los medios de creación, producción, divulgación y actuación humana.

Al respecto, cabe señalar que la cultura permite al individuo tomar conciencia de su posición en el escenario socio-histórico (Caride, 2005); por ende la escuela como escenario social posee una relevante presencia en el fortalecimiento de los dispositivos simbólicos como símbolos significativos como lo maneja Geertz (1996); con esto se ratifica que permite a cada individuo en lo individual o en lo social tomar conciencia de su posición en el escenario socio-histórico. En consecuencia, ésta se aprecia como un importante "Indicador de las diferencias y similitudes de gusto y estatus dentro de los grupos sociales" (Miller y Yúdice, 2004:11); esto conlleva a deducir que la diversidad de modalidades de representación de los procesos culturales, diferencian, inhiben o dan lugar a la diferenciación de desigualdades sociales entre las personas; de ahí que, "la cultura se refiere al conjunto de normas, creencias, asunciones y prácticas, resultado de la interacción entre los miembros de una organización y de la influencia del entorno, que definen un determinado modo de hacer" (Gairín, 2000:51).

Tomando esta perspectiva, este conjunto de normas y creencias tienen un impacto sobre el concepto de hombre, considerando a éste como el centro de interés donde se reflejan las prácticas socioculturales cotidianas a las que se asocian determinados significados e impactos cuya naturaleza implícita o explícita permite interpretar la experiencia cultural del hombre, haciendo hincapié que la "cultura, desde el punto de vista de los mecanismos de control, comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público" (Geertz, 1996:52).

Desde esta óptica, la concepción anterior posee un acercamiento estrecho con la idea de hombre, cuando se concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta; dentro de éstos se pueden citar las ideas, los valores, los actos, emociones como patrones culturales que van delineando el ser de cada persona. Los factores culturales universales constituyen los esquemas sociales entre los seres humanos como: costumbres, tradiciones, hábitos; sin embargo los mecanismos de control rebasan los límites de la acción cultural constituyéndose en factores no culturales, dentro de éstos símbolos podemos mencionar a la normatividad social la cual induce la conducta y moldea los hábitos culturales de las personas.



Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan

El hombre mediante sus expresiones manifiesta sus símbolos significantes (creencias, tradiciones, costumbres y valores); es decir los actos sociales son las manifestaciones culturales del hombre, que va creando e innovando, las cuales se transforman con el devenir de la historia, sus efectos van produciendo una diversidad de perspectivas culturales que se manifiestan en la cotidianeidad de las prácticas sociales del hombre en la sociedad, reiterando que la "cultura, es todo lo que no es naturaleza […]" (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1995; 341); es decir los pensamientos y las emociones son esenciales en las actitudes sociales e individuales del hombre. El hombre como ser social participa en los escenarios culturales-sociales de su vida cotidiana. Entonces, la cultura del trabajo escolar como espacio social del hombre, es todo lo que se genera en una escuela, es todo lo que está a nuestro alrededor, son las acciones académicas, culturales, sociales, la dinámica escolar que se desarrolla en la interacción maestro-alumno, la ideología pedagógica, así como las costumbres y tradiciones que se practican al interior de la institución; en sí, "[…] es todo un modo de vida" (Lewis, 2012:36). Es el ser y actuar de las personas en su contexto social.

Cultura e identidad social de los estudiantes de la ensaz

Continuando con la misma visión de cultura, ésta da identidad a los actores sociales que participan en una comunidad por su dinamismo constante que le caracteriza (ambiente cambiante) e ilustra su proyecto de vida para el futuro generando una serie de peculiaridades en sus modos de relación social, estilos de ser y actuar en sus relaciones con los demás; estos signos de manifestación propicia una mejor comunicación y coordinación entre los integrantes del grupo social; todo esto encamina a vislumbrar una diversidad de patrones de conducta como prácticas sociales en la vida cotidiana. De ahí que el paso del tránsito de un escenario social a otro, afronta la tarea de establecer un nuevo sentido del ser humano y por ende un nuevo enfoque de su identidad con estilos de vida diferentes, los cuales se van creando con los efectos de la pluralización social.

Por lo que en la vida diaria con frecuencia surgen cuestiones reflexivas como: ¿Cómo hay que vivir?, ¿Qué hay que hacer

los alumnos de la ENSAZ, se enfrentan a un escenario social diferente institucionalizado y encubierto por una gama cultural del currículum oculto, lo cual provoca en los jóvenes un proceso de transformación social y cultural

ante las nuevas circunstancias?; las respuestas de estas interrogantes, dan lugar a definir "la identidad del yo" y este paso de transición de un estilo social a otro; esta acción se convierte en una tarea de la escuela en la que coadyuva a fortalecer la identidad personal y profesional de sus educandos, el proceso de transición o de readaptación cultural permite la reflexión, la valoración de ciertas costumbres las cuales van ubicando al ser humano en contextos sociales diferentes y sobre todo a la práctica de acciones nuevas las cuales van transformando los estilos personales de ser y actuar.

Partiendo de la concepción de cultura que estamos manejando; podemos afirmar que los alumnos de la ENSAZ que provienen de diferentes comunidades y regiones, con una diversidad de hábitos, costumbres, tradiciones (culturas distintas), al llegar a la Escuela Normal, se enfrentan a un escenario social diferente institucionalizado y encubierto por una gama cultural del currículum oculto, lo cual provoca en los jóvenes un proceso de transformación social y cultural (cambios); a esto Giddens (2000), le denomina "proceso de readaptación"; donde el estudiante determina su nuevo sentido de identidad o su nuevo sentido del yo, vislumbra nuevas oportunidades de desarrollo personal, cambios en su forma de pensar y se enfrenta a situaciones nuevas propiciando respuestas e iniciativas diferentes en su proceso de adaptación. Mismo Giddens, considera que cuando el individuo forja su propia identidad, hace que su actuar vaya acorde a las circunstancias sociales prevalecientes en el contexto donde la persona convive e interrelaciona por lo que la Escuela Normal, para el nuevo estudiante se ha convertido en un escenario diferente y nuevo al que tiene que adaptar sus nuevas formas de actuar social y culturalmente; por lo tanto el estudiante normalista va creando en sí mismo mecanismos de identidad de su yo, moldeados por la institución y delineados bajo los esquemas de los procesos de modernidad y posmodernidad como directrices sociales que están presentes en el tiempo y en el espacio como procesos sociohistóricos de la vida social.

Los valores, los hábitos, el uso del lenguaje, creencias y tradiciones, se convierten en significantes que se comparten en las situaciones sociales al interior de un contexto, dando lugar a que una institución socializante como la familia, la iglesia, escuela, entre otras, generen en su interior sus propias culturas, sus condiciones de relación social y su propia organización. Es por ello que la cultura fomenta la identidad profesional, facilita el intercambio de experiencias y ayuda a la socialización de las personas.

Por lo tanto, los grupos sociales en su interactuar cotidiano con su entorno "construyen su historia" y sus culturas que les da identidad.

La modernidad, ante los procesos culturales escolares

Los cambios sociales y culturales se presentan mediante una lucha entre la modernidad y posmodernidad, con esto se concluye que el cambio es inevitable, es una moda social, marcan el declive de un período socio-histórico y la llegada de otro, generan a la vez una competitividad social, las funciones y roles cambian constantemente en redes dinámicas entre sus actores sociales, los cambios se generan en todas las personas y en todo momento; esto se reafirma con lo siguiente:

> […] el proceso de cambio en la cultura es universal; que hay que abordar la significación del cambio en cualquier estudio de la naturaleza de la cultura y, además, que el análisis de la dinámica sería patentemente imposible sin postular el cambio […] porque el cambio, por sí mismo, y en sí mismo, carece de significado hasta que no se proyecta sobre una línea básica, medida en tiempo e intensidad y en términos de su extensividad (Herskovits, 2011:522)

En todo contexto social, la llegada de la modernidad, produce cambios importantes en el entorno social del individuo; se introduce en el interior de la identidad del yo y de los sentimientos personales, lo cual da como resultado la identidad de la persona como un encuentro así mismo y como un proceso de transformación y de intervención. Con frecuencia los seres humanos se enfrentan a situaciones nuevas como modos de vida, generando nuevas oportunidades que se presentan cuando han caducado los modos de comportamiento preestablecidos y con esto, se propicia un cambio de sí mismos con un sentido propio o significado en su entorno social. Esto propicia el proceso de modernidad (visto como cambio social); en este caso:

> Las instituciones modernas difieren de todas las formas anteriores de orden social por su dinamismo, el grado en que desestiman los usos y costumbres tradicionales y su impacto general. No obstante, no se trata de meras transformaciones externas: La modernidad altera de manera radical la naturaleza de la vida social cotidiana y afecta a los aspectos más personales de nuestra experiencia. […], los cambios provocados por las instituciones modernas se entretejen directamente con la vida individual y, por tanto, con el yo (Giddens, 2000:9)

Las exigencias sociales, producto de los efectos de la modernidad y/o posmodernidad obligan hasta cierto punto de vista al ser humano a que se vaya adaptando a las nuevas circunstancias o exigencias de la interacción humana.

Las prácticas sociales anteriores o pasadas, no quiere decir que sean obsoletas o negativas, sino que la acción de la sociedad actual, exige una adaptación o readaptación a las

los estudiantes de la Escuela Normal, al incorporarse a ésta dejan atrás sus estilos de vida e inician un proceso de adaptación dado por sus nuevas circunstancias de relación social (escuela, pueblo, otras familias diferentes a la suya, nuevos amigos, entre otras)

circunstancias nuevas acordes a las expectativas de la modernidad, atendiendo a los principios de que la cultura no es estática, sino que se encuentra en constante cambio o transformación, de tal manera que lo que se vaya incorporando en nuestro bagaje de experiencias contribuya a hacer más eficiente la práctica social del futuro.

Los cambios sociales, obedecen a circunstancias del momento o presentes las cuales se derivan de las expectativas del futuro como proceso que vislumbra los sucesos de modernidad como acción social de la sociedad (Giddens, 2000).

Con las opiniones anteriores de los diferentes autores respecto a los cambios o transformaciones socio-culturales que se van presentando en los seres humanos o en una población determinada, permite entender el cómo la cultura social es un proceso continuo, permanente y dinámico el cual se encuentra en constante lucha social por adaptarse a las circunstancias de la actualidad o modernidad, al mismo tiempo que está pendiente de los efectos de la misma posmodernidad como elementos sustanciales del futuro como expectativa de cambio y de una adaptación a las circunstancias de la sociedad.

La ensaz, como institución transformadora de rasgos culturales

La Normal de Santa Ana Zicatecoyan como institución de Educación Superior formadora de docentes y única en el Sur del Estado de México, la cual desde su origen creó una imagen nueva, una situación de cambio o transformación en todos los aspectos (social, cultural, económico y moral); ante el contexto social, se cimentó como una institución con una cultura moderna, con nuevos estilos académico-culturales con una imagen renovadora, de cambio y de ser una institución con un matiz de ejemplo donde los jóvenes aprenden lo nuevo, lo novedoso y sobre todo lo vanguardista de la sociedad actual; con esto se afirma que los procesos de la modernidad, permiten generar transformaciones sociales en la sociedad, argumentando que "Los rasgos institucionales preestablecidos de la modernidad; sirven, además para transformar el contenido y naturaleza de la vida social cotidiana" (Giddens, 2000:11).

La situación social de cada una de las personas, se rige a través de los cambios que se generan en su interactuar constante con los demás y de manera cotidiana, haciendo frente a las premisas de la modernidad, la cual según Giddens (2000), tiene un carácter histórico, posee relaciones sociales, se identifica por la transformación de los procesos de producción, se caracteriza por un dinamismo permanente, continuo, eminentemente social y vinculado con una gama de culturas diferentes las cuales se fusionan entre sí para dar origen a una nueva perspectiva socio-cultural. En una institución educativa como la Escuela Normal mencionada, los cambios han sido permanentes en cada uno de sus alumnos, docentes y egresados e inevitables porque la dinámica académica que se genera en su seno responde a las expectativas e innovaciones que se van presentando en el devenir de los tiempos y por ende a las exigencias del proceso de modernidad, ya que su función está inmersa en un contexto de actualización académica, social y cultural; propiciando acciones de mejora y de transformación; por lo que en cuanto a los procesos desde esta visión, se dice que:

> Los cambios son inevitables […] la mejora es opcional. Los docentes podemos vivir esos cambios como problema o como una posibilidad para mejorar. Pero hacerlo de un modo u otro no depende en exclusiva de nuestra voluntad, sino en buena medida de las opciones institucionales que se nos ofrezcan. […]. Cambiar y hacerlo en una dirección de mejora, requiere en cualquier caso y para todos los implicados – una condición necesaria: tener claro en qué mundo vivimos y elegir qué mundo esperamos (Hargreaves, 1999:17)

La cultura social, es producto de las relaciones sociales e históricas, los procesos de modernidad provocan transformaciones en los individuos, en un grupo social, en una comunidad o institución social, ya que los procesos culturales se reflejan de manera individual y social, por lo que la experiencia humana, está mediada por la socialización entre los actores sociales participantes en el interactuar cotidiano en una sociedad determinada. La Normal, por sus características es una institución social, con una dinámica en la que sus integrantes interaccionan de manera recíproca



y de una forma cotidiana, infunde nuevos valores, transforma la cultura de sus participantes en todos los ámbitos de su entorno social; los cuales trascienden hacia el exterior, es decir al ámbito familiar, por ello se menciona que "[…] ninguna cultura viviente es estática. Ni la escasez de población, ni el aislamiento, ni la sencillez del equipo tecnológico produce completo estancamiento en la vida de un pueblo" (Herskovits, 2011:518).

Al llegar los estudiantes a la Normal con un bagaje cultural heterogéneo, el mismo espacio escolar se convierte en un escenario de interacción diverso con los docentes y con sus compañeros de otras regiones, lo que produce una dinámica social que en la mayoría de las veces es ajena a sus costumbres y tradiciones locales; esta dinámica también se ve motivada por las normatividades oficiales, la estructura misma de la Normal, etc., lo que posibilita la modificación, cambios, adaptaciones de los modos de ser y actuar a los que están habituados; los grupos sociales son nuevos en estilos o formas de ser, las personas son ajenas a los núcleos sociales acostumbrados; todo esto hace que se enfrenten a una cultura totalmente diferente a la cual se tienen que adaptar; con esto: "[…] la institución nos inscribe en una tradición social, en un universo simbólico y significativo, en un mundo mítico" (Berger, 1994:121).

Por lo que las acciones y las nuevas tareas hacen que su nueva cultura (transformación cultural), no se vea paralizada, sino cambiante y dinámica, donde a través de la cultura escolar se compartan valores, actitudes, creencias, estilos de lenguaje entre otros nuevos modales culturales los cuales les hacen ir perfeccionando y adoptando estilos uniformes o transformando su cultura (cambios que reflejan los estudiantes en su proceso de formación profesional).

Hargreaves (1999), tiene presente que los cambios son una moda social, son históricos, se presentan en un determinado momento de nuestra vida, marcan el fin de un período socio-histórico y el inicio de otra etapa social, por lo tanto son transformaciones socio-históricas las cuales determinan sus propias identidades sociales.

Aquí cabe destacar el cómo los estudiantes de la Escuela Normal, al incorporarse a ésta dejan atrás sus estilos de vida e inician un proceso de adaptación dado por sus nuevas circunstancias de relación social (escuela, pueblo, otras familias diferentes a la suya, nuevos amigos, entre otras) a las que se tienen que enfrentar (nuevas costumbres, valores y actitudes); estas acciones marcan el principio de una nueva era social en el proceso de formación profesional de los estudiantes normalistas, ante esto, se especifica: "Los cambios combinados y conectados marcan el declive de un período socio-histórico clave y la llegada de otro" (Hargreaves, 1999:49).

Las historias de vida y las narraciones, son una estrategia que permiten reconstruir y documentar la cultura de los pueblos de manera oral, personal y directa; esta acción mediante el imaginario social coadyuva a estructurar el pasado histórico-cultural de lo que ha sido la ENSAZ y su participación en la determinación de los cambios que se observan en los estudiantes a partir de la incorporación de éstos.

Los principios, los valores y las creencias son ejemplos de transformación de los rasgos culturales de los pueblos y de las personas; por lo que cuando se incorporan los estudiantes a la Normal, se enfrentan a situaciones diferentes a las de su origen, se tienen que adaptar a ciertas normatividades ajenas a sus propios estilos de vivir, formas de conducirse socialmente diferentes a sus costumbres, ese tránsito de readaptación social lo conduce a reflexionar y entender de una mejor manera la vida social y sobre todo asimilar las exigencias y perspectivas que los propios procesos de modernidad social están exigiendo para lograr una adaptación a los nuevos fenómenos sociales.

El hombre es el ser social que posee el don de adaptarse a las nuevas circunstancias, a asimilar los nuevos retos sociales y sobre todo a adoptarlos como sistemas de vida personal y social donde su actuar se vea favorecido y acorde con las nuevas expectativas modernas de la sociedad actual.

La función social de la ensaz

Ante esta situación, la escuela como agencia socializadora del hombre, posee una gran responsabilidad en el fortalecimiento y transformación cultural, dando lugar a considerar la función de las instituciones educativas, como "[…] la misión de los centros educativos, ha de ser la de contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos libres, críticos y responsables" (Gairín, 2000:32).

Con esta premisa, la escuela como institución socializante encargada de la transmisión sistemática de los saberes en el hombre, así como de la formación de ciudadanos capaces de hacer frente a las diferentes situaciones que se generan al interior del contexto social al que pertenezcan; tiene que redimir su función y hacer que su acción sea vista con optimismo y con aceptación en la dinámica social de la sociedad; ante esto "la sociedad espera de la escuela un empuje para salir adelante con esperanza" (Santos, 2000:21).

Los individuos como entes sociales, se relacionan y fomentan su hacer en la práctica cotidiana, en el interactuar dinámico que tienen con sus semejantes; de ahí que a las agencias socializantes se les atribuya la misión de ir generando estas responsabilidades de formación y transformación en todo su contexto. Con esto, se considera que la transformación va más allá de la formación y ésta, será posible si los individuos cambian y apoyan el seguimiento de los patrones culturales.

Desde este enfoque las culturas escolares se convierten en un factor determinante para ir conformando los cambios e innovaciones que van presentando alumnos y docentes en el constante interactuar durante su formación profesional; por lo que, los cambios culturales se obtienen a través de nuestra propia experiencia diaria; ante esta situación, "la consideración de la cultura y su transformación, es una condición para explicar y promover cualquier cambio" (Gairín, 2000: 31).

Luego entonces, la función social de la escuela es fundamental para que se presenten los cambios en las actitudes de los estudiantes, asimismo la transformación de la cultura, así como se ha concebido a ésta, la cual está en constante movimiento producto de la interacción y relación de los actores sociales, de tal manera que su práctica se ve reflejada en los cambios que el individuo va manifestando con el devenir de los tiempos (obedece a la historicidad cultural) como lo menciona Andy Hargreaves (1999) que los cambios que se generan en el ámbito cultural están vinculados unos con otros y conectados entre sí, de tal manera que su práctica marca un periodo socio-histórico y al mismo tiempo cuando éstos dejan de tener vigencia, dan pauta al inicio de otra etapa de la vida social. La educación de manera conjunta le da sentido a las acciones sociales que emprende el hombre en la relación con sus semejantes, por lo que "la educación, como acción social, es una acción simbólica, porque todas las acciones sociales son, de un modo u otro, simbólicas. La educación simbólica es un proceso intersubjetivo otorgador de sentido […], se sitúa como una finalidad" (Mélich, 1998:67 y 68).

Por lo tanto la escuela es una institución cuya función y actividad académica es cíclica y al mismo tiempo transformadora, en su proceso cambiante inyectan a sus miembros cambios sustanciales que se reflejan en su actuar social de manera cualitativa, de tal manera que moldea constantemente la manera de ser y actuar de las personas, contribuyendo con esta acción a obtener un equilibrio y un mejoramiento socio-cultural; con esto se deduce que la encomienda de los maestros al interior de una institución educativa debe ser siempre de manera positiva ante el espejo de sus educandos.

Ante esta acción social de la escuela, Hargreaves (1999), menciona que la responsabilidad de los profesores es un compromiso macro en cuanto a la tarea de conducir el destino de la misma institución y el futuro de las nuevas generaciones, donde deben de visualizar de manera precisa las perspectivas presentes del fenómeno de la modernidad como acción actual y al mismo tiempo no perder de vista la conexión con la visión de la misma institución para poder vincular de manera estrecha los propósitos de formación con los principios de la posmodernidad como etapa subsiguiente en el ámbito socio-histórico de la formación de los estudiantes, porque como ya se mencionó, la cultura y los actos sociales son dinámicos y están en constante lucha de transformación social, cambiándose, perfeccionándose, mejorándose y adaptándose a las nuevas circunstancias que la misma sociedad va delineando de acuerdo a las circunstancias sociales de las épocas o momentos históricos sociales.

Estas circunstancias o exigencias que va dictando la sociedad, obligan a que el maestro asuma responsabilidades que lo comprometan a tener claridad en sus metas como desafíos que conduzcan hacia el cambio social y al compromiso de hacer de su acción una tarea que contribuya precisamente al logro de estos propósitos en la mejora de la formación de las nuevas generaciones; de ahí los cambios que se presentan en los estudiantes cuando llegan a una institución educativa, se enfrentan dos culturas diferentes, la que ya traen los estudiantes de manera heterogénea por la diversidad de costumbres y tradiciones, hábitos y práctica de valores y la propia de la escuela que los recibe; a estos retos se les considera de la siguiente manera:

> El desafío del cambio para los profesores, se encuentra en las luchas entre la modernidad y posmodernidad y en el seno de cada uno de estos ámbitos. A través de esos conflictos, se efectúa la reestructuración educativa, bien como oportunidad para una transformación positiva, bien como mecanismo de retracción y restricción (Hargreaves, 1999:30).

Es pues la escuela considerada desde esta perspectiva como una institución configurada para desarrollar el proceso de socialización de las nuevas generaciones, de tal manera que éstas respondan a las exigencias sociales y culturales de la sociedad.

Afianzamiento de nuevos rasgos culturales

La adaptación a los nuevos cambios; es decir a una nueva cultura, a nuevos estilos de ser y actuar, no es una situación fácil, en ocasiones persiste la resistencia a éstos, en el caso de los estudiantes de la ENSAZ, por su origen de éstos (varias regiones geográficas del Municipio de Tlatlaya, del Estado de Guerrero y Michoacán) y la complejidad de comunicación que prevalecía anteriormente entre las comunidades; hacía que cada estudiante trajera consigo sus propias costumbres; ante este escenario, los estudiantes inician a construir un sentido de pertenencia social y a sentir una identidad profesional en su ámbito de proceso de formación en una institución de educación superior (Escuela Normal); luego entonces, la Normal, se enfrenta a retos que pugnan a lograr una adecuación de las tareas ante la diversidad sociocultural a la que se presenta, por ende la "educación multicultural…, se trata, en definitiva de cómo pensar al otro y lo otro, la alteridad" (Mélich, 1998:60).

Mélich, en su obra *Antropología Simbólica y Acción Educativa*, hace mención sobre el proceso de multiculturización en el ámbito educativo y parafraseándolo dice que este término consiste en "pensar al otro culturalmente"; ya que todos los seres humanos tienen diferentes rasgos culturales y esa diversidad permite que se compare la cultura del otro con la mía y así sucesivamente, entonces esa diversidad de cultura nos lleva al proceso de "multiculturización"; es decir no es necesario comparar culturas de países, pueblos o grupos sociales grandes; con esta perspectiva se presenta y se identifica en un grupo de alumnos dentro de una institución educativa los procesos de: multiculturización, transculturización, endoculturación y aculturación. Por lo tanto un grupo social, con diferentes rasgos culturales, también es "multicultural". La

multiculturización, hace énfasis a las diversas formas de pluralismo cultural, que conlleva a una diversidad cultural y a la interculturalidad.

En fin, entre otras costumbres arraigadas que traen consigo los jóvenes ha implicado grandes esfuerzos y desafíos por parte de los docentes para poder encausarlos hacia nuevos estilos culturales de mejora en sus actitudes como rasgos de formación profesional como futuros maestros de educación básica, estas situaciones son denominadas como procesos de readaptación y adquisición de nuevos conocimientos y experiencias, enfatizando de la siguiente manera:

> La readaptación, adquisición de nuevos conocimientos y destrezas, tanto a lo que respecta a la intimidad de la vida personal como a compromisos sociales más amplios, es una reacción general ante los efectos del despojamiento […]. Los individuos se readaptarán probablemente más a fondo cuando se trate de cambios relevantes en sus vidas o cuando deben tomar decisiones sin su destino (Giddens, 2000:16)

La Escuela Normal con su acción, se ha convertido en promotora y generadora de cambios en los estudiantes los cuales se han reflejado en el ámbito de sus familias en un bienestar social y han creado una imagen social diferente que les identifica como profesionistas egresados de esta institución.

Con esto, la responsabilidad de la Escuela Normal como formadora de docentes, en la construcción del modelo de maestro que desea formar debe estar apegada a los enfoques del currículo y a los perfiles de egreso contemplados en el Plan y Programas de Estudio; no perdiendo de vista la diversidad de prácticas cotidianas que se gestan al interior de las aulas de clase.

De ahí que la función de la escuela no está desvinculada con las prácticas sociales externas, sino que éstas se estrechan y se fortalecen, de tal manera que la influencia de una institución educativa, caso la ENSAZ, contribuye a la mejora, a la innovación y/o transformación de ciertas costumbres que poseen sus educandos, con la idea de obtener mejores condiciones sociales en su acción personal y colectiva. Los estudiantes de la Normal de Santa Ana Zicatecoyan, al incorporarse a esta institución, han reflejado un sin número de cambios sustanciales en sus maneras de ser, cambios que conllevan al joven estudiante a una readaptación de su cultura desde los aspectos más sencillos hasta los más complejos de su acción.

Estas innovaciones, se convierten en estilos propios que debe ir adoptando el nuevo maestro que se encuentra inmerso en un proceso de formación profesional, como lo ejemplifica la siguiente cita:

> Nuestro vestuario, nuestros hábitos alimenticios, nuestro lenguaje, nuestra música (por citar únicamente algunos aspectos sobresalientes de nuestra vida en los cuales esas influencias resaltan a primera vista) […] resultado de esos contextos […]. Quiere esto decir, simplemente, que los grupos que viven en estrecho contacto disponen de más oportunidades pzara adoptar innovaciones uno del otro que de adquirir nuevos elementos culturales procedentes de sociedades más alejadas (Herskovits, 2011:521)

Desde este enfoque de la práctica cultural de los seres humanos, nos explica cómo los estudiantes que llegan por vez primera a escenarios sociales diferentes (otras instituciones), tienen que pasar por situaciones de adaptación a nuevas circunstancias sociales, a formas diferentes de interaccionar con sus semejantes y a estilos distintos a los acostumbrados, sin embargo esto no quiere decir que todo sea ajeno, sino que obedece a prácticas diferentes las cuales transforman de una manera u otra sus actitudes, formas de pensar y quehaceres sociales. Dichos cambios pueden reflejarse de manera inmediata o pueden ir presentándose de manera gradual de acuerdo a las exigencias sociales del contexto.

La ensaz y su vinculación sociocultural con las familias

Con esta perspectiva a la escuela y a la familia se les considera como agencias sociales que poseen mayor responsabilidad en la formación de los individuos (en lo individual y en lo social). La estrecha relación que debe de prevalecer entre ambas instituciones es fundamental para la adquisición de saberes y experiencias que vayan formando al nuevo ser social, en este caso al nuevo maestro en la escuela normal.



13er Encuentro de Estudiantes de Pedagogía y Ciencias de la Educación, ICEUABJO 2014

Con este referente, se facilita el análisis de la acción académica de la Normal de Santa Ana Zicatecoyan y el cómo ésta a través de su historia, ha venido vinculándose con las familias de su contexto de influencia y mediante la participación de los docentes y sus egresados ha ido logrando ciertos cambios que se observan en el seno familiar.

Mediante este factor social de participación de la escuela, las familias se favorecen creando en su interior un cambio de cultura y organización social, estableciendo nuevos roles entre sus miembros y asumiendo actitudes diferentes en relación a sus prácticas realizadas con anterioridad.

Por lo tanto en la práctica social, la familia y la escuela, son dos instituciones que deben estar vinculadas para lograr los propósitos de formación de los jóvenes, con esta premisa se argumenta:

> Las dos instituciones básicas para la acción educativa, la familia y la escuela, se construyen en función de un imaginario simbólico y de un relato fundador metahistórico, el mito, sin el que no es posible comprender su dinámica y su función (Mélich, 1998:80)

Desde este análisis, la práctica responsable de la profesión docente, trae consigo un cambio de actitud en el docente el cual le identifica como un profesional con autonomía en su hacer cotidiano, esto consolida su imagen social, por lo que: "[…] el ejercicio de una profesión apela a normas y comportamientos éticos, que orientan la práctica profesional y las relaciones tanto entre los mismos profesionales como entre éstos y los otros agentes sociales" (Nóvoa, 1987:53).

Es aquí con este enfoque donde la escuela recobra su imagen de ser transformadora de actitudes y valores en los estudiantes y sus docentes mediante la injerencia cultural y académica que en el interior de sus aulas se generan como una práctica cotidiana de su interactuar social.

Desde esta perspectiva, resulta inconcebible la idea de una escuela que no cambia; las dinámicas sociales que se llevan a cabo al interior de un centro escolar van haciendo historicidad y por ende se van transformando día a día porque en principio en cada ciclo escolar se incorporan personas diferentes (alumnos y padres de familia), en algunos casos también se incorporan docentes; cada uno lleva en sí mismo costumbres y tradiciones distintas.

La heterogeneidad y diversidad cultural en una escuela permiten construir historias diferentes que marcan las configuraciones educativas culturales (producto de una construcción social de elementos generados o impuestos). La Normal se ve en el Municipio de Tlatlaya como motor social de transformación, cuya apreciación se refleja en el relato de un padre de familia de la siguiente manera:

> Una de mis más grandes ilusiones como padre, siempre había sido que mi hijo fuera estudiante de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, porque es una Escuela que merece mis respetos por sus enseñanzas. He comparado a jóvenes que conozco antes de que sean estudiantes normalistas y la mera verdad son unos groseros, bruscos en su forma de ser, de tal manera que si se dejaran sin estudiar, quien sabe cómo serían posteriormente o cómo terminarían. Sin embargo cuando entran a la Normal a estudiar, pareciera que fueran "pan", porque el pan entra al horno crudo y sale cosido y calientito. Los muchachos con sentir que son alumnos de esa escuela, se transforman en todo; se ven más responsables, más respetuosos, la gente los trata de manera diferente, en sí, cuidan su forma de ser y su imagen (Relato "A")

Es así, como la Escuela Normal tiene una imagen de su acción como una institución que se vincula con la sociedad y por lo tanto con las familias como agencias sociales que van de la mano (escuela-familia) en los procesos de formación sociocultural de los jóvenes.

Evidencias prácticas

El Plan de Estudios de Educación Normal, plantea un modelo con una intención viable, implica la posibilidad de interpretar, detectar relaciones, establecer inferencias y extraer conclusiones en diferentes direcciones; de tal manera que los estudiantes en su formación docente pueden desenvolverse dentro de su contexto escolar y familiar de una forma adecuada, generando simultáneamente transformaciones en su status de vida.

La oficialidad institucional, el currículum oculto y el bagaje de experiencias, hábitos, costumbres, tradiciones (cultura) que los estudiantes poseen cuando ingresan por primera ocasión a una escuela, trae consigo un desequilibrio social en la vida personal, el estudiante se va ajustando y adaptando poco a poco a maneras diferentes de actuar, se enfrenta a circunstancias sociales adversas y a paradigmas sociales diferentes. En el caso de los estudiantes de la ENSAZ, son originarios de diversos contextos sociales (diferentes comunidades pequeñas y otras más pobladas, regiones del municipio de Tlatlaya e inclusive de otras entidades federativas).

Esta diversidad cultural que se concentra al interior de la Escuela Normal citada, hace que ésta sea polifacética como lo menciona Herskovits (2011), donde interactúan varios estilos culturales heterogéneos, los cuales a través de la interacción social y el transcurso del tiempo, originan la creación de una cultura con caracteres similares. Esta homogeneidad cultural que surge después del desequilibrio de la diversidad cultural, es lo que se identifica como cambios que se van creando al interior de la escuela. Referente a este aspecto, un egresado de la primera generación de estudiantes de la Escuela Normal, relata su experiencia de la siguiente manera:

> Cuando llegamos los estudiantes por primera vez a la Escuela Normal (en el edificio viejo de la Escuela Primaria de Santa Ana Zicatecoyan), llegamos con diferentes costumbres (formas de vestir, de hablar, uso de calzado); en fin, unos vestíamos la camisa desfajada, la forma de hablar era un lenguaje regional con palabras no pronunciadas adecuadamente, calzábamos huaraches (hombres

> y mujeres), la mayoría no estábamos acostumbrados a peinarnos, mucho menos a practicar normas de urbanidad. Pero con la influencia de los maestros y del Director de la escuela el cual era muy estricto, fuimos cambiando nuestros rasgos culturales y los fuimos adoptando de acuerdo a las nuevas sugerencias que se nos daban y tomando en cuenta lo que entre nosotros nos íbamos transmitiendo. Nos ayudó mucho los intercambios académicos, culturales y deportivos que teníamos con otras Escuelas Normales; lo que observábamos lo tratábamos de copiar y practicarlo en nuestra vida diaria (Relato "B").

Con esto, se deduce que las instituciones educativas, afrontan compromisos y desafíos en el ámbito de transformación de la cultura social de los estudiantes, para hacer de éstos, jóvenes que respondan a las necesidades que la misma sociedad les va ofreciendo en su devenir social y profesional; por ello es menester que la escuela como impulsora de cambios, esté estrechamente identificada con la familia porque lo que se vaya obteniendo como producto de trasformación social, se irá reflejando en el actuar familiar de los estudiantes; esta acción resalta la influencia de la Normal en la realización de su tarea transformadora de la vida de sus estudiantes y su repercusión en el seno de sus familias.

La ENSAZ, ha sido una imagen social en el Municipio de Tlatlaya, México; ha contribuido a la mejora y transformación de acciones y actitudes de sus estudiantes y maestros; actos que han trascendido hacia el exterior de la misma escuela y reflejándose en un bienestar social familiar.

Por lo tanto de acuerdo al análisis efectuado de la presente temática; referente a la transformación de vida de las familias del Municipio de Tlatlaya, México, se visualiza en dos escenarios sociales; el primero se refiere a los cambios que se han observado desde el interior de la Escuela Normal, como institución formadora de docentes donde los estudiantes han venido manifestando una variedad de transformaciones y el segundo se refleja cuando estos cambios han trascendido hacia el ambiente familiar.

Luego entonces, las culturas escolares son el reflejo de los cambios o transformaciones de los rasgos culturales de los actores sociales de una institución educativa; en cuanto a sus costumbres, tradiciones, modos de actuar y su desenvolvimiento social; ésta, está vinculada con el currículum donde están definidas las acciones a emprender en el proceso de formación de los docentes y contribuye a generar las diferentes funciones profesionales de los estudiantes, al mismo tiempo se considera la participación del currículum oculto, es decir, cómo a partir de las prácticas escolares no institucionalizadas oficialmente, pero que participan en la dinámica de la vida escolar como esencia cultural propician cambios en la formación de los estudiantes; las historias de vida personal, ayudan a construir mediante el imaginario social el bagaje histórico-cultural de los procesos de transformación personal, familiar y profesional de los estudiantes.

Son varios los cambios que se han visualizado en los actores sociales del contexto de análisis; entre algunos de éstos son:

a) El status social de los actores sociales de la ENSAZ (alumnos y docentes), se va modificando y haciéndose presente en sus acciones, ésta imagen se observa en el seno familiar de cada uno de éstos. El reflejo de imagen social diferente, se gana con las actitudes, las formas de ser y/o actuar, con el respeto hacia las demás personas, la práctica de valores en la sociedad y al interior de la familia, así como en todo el escenario sociocultural donde se desenvuelve la persona. Por ende a la Normal, se le considera como el semillero inagotable de creación de nuevos hábitos y de cambios, así como de transformaciones de rasgos culturales en su contexto social, ejemplo de ello son los estudiantes que ingresan a ella; éstos se convierten en un espejo y ejemplo para la sociedad en general.

De acuerdo a varios comentarios y narraciones que se han obtenido en el transcurso de la presente indagación sobre el cómo la Escuela Normal ha sido promotora de los cambios en los estudiantes a través de su propia cultura escolar y cómo éstos han trascendido al interior de sus familias; se desprenden dos reflexiones en cuanto a la imagen social: la primera, es que los estudiantes adoptan actitudes diferentes o la población por inercia social desde el hecho de ser alumnos de esta institución, los ve diferentes; la otra por tradición y figura de la Normal, en cuanto a su proyección como Institución de Educación Superior. Estos dos procesos de imagen social, se presentan de manera simultánea en los estudiantes de esta institución como producto de los procesos de transculturización (cambio de rasgos culturales).

b) Otro rasgo que caracteriza al estudiante y/o egresado de la ENSAZ, es el sentido de pertenencia (identidad) de ser docente y pertenecer a una institución de educación superior formadora de maestros, donde es sentirse cubiertos por una cultura social propia de un profesionista con un status social diferente, a diferencia del resto de la población (sobre todo la que no estudia); pero sin perder su originalidad, de tal manera que este sentido de pertenencia no se pierda por una actitud contraria a su núcleo social, sino que le distinga su arraigo pero con una identidad profesional de reconocimiento y respeto frente a los demás; ante esto, se cita lo siguiente:

Tener identidad, es ser original, pero sin perder la obligación con la comunidad. Es ser diferente y auténtico entre comunes. Es tener el sentido de la obligación y del compromiso en lo que se hace. Es análogamente, "ponerse la camisa del equipo, sentirla y defenderla realmente" (Teutli, 2011:66)

Por lo tanto la identidad personal y/o profesional, es la imagen que nos formamos de nosotros mismos tomando en cuenta nuestra experiencia, la formación académica, la relación social, los rasgos culturales que circundan en el contexto social de pertenencia; lo cual nos hace vernos diferentes en relación a otras personas. Esta imagen, se va penetrando en la idea de los demás, de tal manera que se convierte en la imagen que otros van asimilando o teniendo de una persona (identidad social, reconocimiento o sentido de pertenencia dentro de una comunidad social); en este caso, el ser estudiante o egresado de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan.

Respecto a la identidad personal, se platicó con un egresado de esta Escuela Normal al que se le preguntó cómo se sentía socialmente después de haber ingresado y ser parte de ella; a lo que respondió:

> Me sentía con una responsabilidad que quizá no pueda explicar; ante mis amigos que tenía antes de ser alumno de la Normal, ellos me veían diferente, es más cuando me acercaba a ellos decían a nivel de broma "Ahí viene el maestro", esta expresión significaba mucho para mí, me hacía sentir el compromiso de mostrar una actitud diferente a ellos (más respeto, el que decidía lo que deberíamos hacer, el que tenía que invitar los refrescos primero, el que tomaba las determinaciones a realizar, el que ya vestía diferente, era el que iba peinado y con perfume). Además me empezaron a llegar invitaciones para apadrinar a niños de primera comunión, cuando egresaban del Kinder, Primaria o Secundaria. Todo esto me hacía sentirme diferente y por lo tanto asumía la responsabilidad de actuar de diferente manera, mostrando una imagen social de respeto: Práctica de valores (Relato "C").

Esta idea de ser diferente, es un fenómeno notorio en los alumnos de esta institución; hoy en día es frecuente escuchar las expresiones de la gente adulta comparar a otros jóvenes con los que estudian y dicen "Deberías ser como x, él ya está estudiando la Normal, no le invites de tomar bebidas alcohólicas y ni cigarros, no creas que es como tú, él está estudiando para ser maestro, debieras seguir su ejemplo", en fin, con esta idea se ejemplifica cómo el ser parte identitaria de la Escuela Normal, es adoptar automáticamente una "imagen o estilo social diferente", donde se refleja un *cambio o transformación social,* por el hecho de estar incluido como actor social de la Escuela Normal.

La imagen de pertenencia social o de identidad de ser parte de la ENSAZ, como estudiante o egresado, ha trascendido al ámbito familiar, entendiéndose como la imagen que la familia va adoptando como cambio social por la oportunidad de tener un profesionista en su seno familiar o un estudiante formándose como maestro, lo cual simultáneamente se convierte en una idea recíproca de la comunidad hacia la imagen o status social de las familias de referencia; es decir socialmente se van distinguiendo y van adquiriendo un significado diferente (transformación social).

Cuando estas visiones o concepciones se arraigan en el imaginario colectivo, ubican a la persona o a la familia en una práctica social que la hace tener un reconocimiento propio producto de su actuar social dentro de la comunidad a la que pertenece.

c) En el ámbito de formación moral, cobra campo de acción la educación humanista, la cual está fincada en la convicción de la dignidad de la persona, el desarrollo de la reflexión crítica, la creatividad, la curiosidad, la preocupación por las problemáticas éticas y la visión de conjunto; desde este horizonte la Normal, impulsa este enfoque de formación propiciando cambios en los estudiantes, éstos se identifican con el perfil de un docente con una gama de práctica de valores morales, los cuales forman parte de la cultura institucional, donde a través de los procesos de aculturación y endoculturación, el estudiante se afianza de estas prácticas sociales generando una identidad social en su actuar e incorporando nuevos modales morales-sociales en los demás integrantes de su familia, lo que origina una transformación en la práctica de valores de manera individual y familiar.

d) Otro aspecto de cambio, se refiere a la vestimenta y el calzado; éstos han sido hábitos arraigados que con mucha dificultad se logró cambiar por parte de la Escuela Normal; los cuales describen los informantes de los relatos "B" y "D", plasmados en este documento. Mediante el proceso de aculturación (Herskovits, 2011); las concientizaciones, pláticas y diálogos por parte del personal de la institución; esta costumbre se fue cambiando paulatinamente, de tal manera que ahora los estudiantes normalistas cambiaron el huarache y chancla por el uso de zapato de vestir y su vestimenta es formal. Esto ha trascendido al interior de las familias con sus hermanos y papás.

Respecto a este cambio que se ha visualizado en las familias y egresados de la escuela de referencia, un exalumno, relata lo siguiente:

> Recuerdo cuando llegué a la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan a estudiar, me costó mucho trabajo adaptarme a los lineamientos que tenía la escuela; en primer lugar, estaba acostumbrado a usar huaraches y vestir con camisa desfajada, y lo primero que me encontré fue que debería usar zapatos, pantalón de vestir y fajarme (todo lo contrario a mis costumbres). En realidad me daba mucho coraje, me resistía a cambiar de tal manera que como respuesta, trataba de hacer enojar a los maestros, sobre todo al orientador [un día, me regañó por traer unos tenis a honores, cuando debería traer zapatos; como muestra de enojo, me fui a mi casa, me puse mis zapatos, traje los tenis en una bolsa y los colgué en un cable de luz frente a la entrada principal de la escuela para que se enojara más el orientador, ahí pasaron varios días los tenis, el orientador no me hablaba porque me tenía mucho coraje, después no me di cuenta quien los bajó]; sin embargo al ver que mis compañeros lo hacían, poco a poco fui aceptando las

> nuevas normas que nos sugerían los maestros hasta que llegó el momento que vi en mi persona algo normal y me adapté a las costumbres que se imponía en la Escuela Normal (Relato "D").

Esta narración con ideas semejantes que nos ha dicho el relato del narrador "B" del párrafo que se ha citado, muestra cómo se fue generando el proceso de transculturación, mediante las acciones de la aculturación y endoculturación; donde los rasgos culturales de los estudiantes, se han ido transformando con el constante interactuar social y académico entre sus mismos compañeros y maestros de la institución.

Así como estas transformaciones mencionadas, se pueden enlistar muchas otras que ilustran el cómo las culturas escolares en una institución educativa como la referida, van generando transformaciones socioculturales en los actores sociales en sus diferentes escenarios: individual, social y familiar, mediante los procesos de transculturación.

Conclusiones

La formación de los docentes en la ENSAZ, tiene una trascendencia significativa en el desarrollo social de las familias de las comunidades del Municipio de Tlatlaya; su acción académica permite incorporarse en procesos de gestión social de tal manera que ha impulsado la incorporación de servicios públicos fundamentales para el logro de las transformaciones en el bienestar de las familias. Los servicios de beneficiencia social donde la participación de los egresados de la Escuela Normal se ha visualizado con mayor injerencia son: gestión de los servicios de luz eléctrica, agua potable, accesos carreteros y telefonía; dichos servicios impulsan cambios trascendentales en la vida social, moral y económica de sus familias, lo que trae como consecuencia una renovación cultural en sus formas de ser y actuar en la dinámica social de su contexto.

La Normal de Santa Ana Zicatecoyan, en su contexto histórico social no se ha convertido en una institución que termine con los rasgos culturales de sus actores sociales, sino más bien en transformadora de estas acciones culturales, tendiendo a conducir a sus integrantes a desenvolverse en escenarios más acordes a las exigencias que imperan en la sociedad actual. Con esta premisa, a esta institución se le identifica como el bastión protagónico impulsor de los cambios socioculturales de la vida de las familias de los egresados. La Escuela Normal, es una institución que desempeña la función de transformadora de la cultura social de sus estudiantes y docentes, a la vez, esta acción ha trascendido al exterior de su contexto social hasta incursionarse al ámbito familiar de cada uno de éstos; de tal manera que en sus familias se refleja la tarea de la escuela. Por ende la Normal de Santa Ana Zicatecoyan, siempre ha estado vinculada con la sociedad de su contexto: el Municipio de Tlatlaya, Estado de México, escenario donde se refleja la proyección de su quehacer académico, cultural y social. De ahí que los cambios generados en los rasgos culturales de los estudiantes, egresados y sus familias, se han hecho presentes en dos escenarios como proceso de transformación. El primero se visualiza al interior de la escuela cuando los alumnos ingresan a ésta; de manera inmediata participan los procesos de transculturación social donde se patentiza la influencia aculturizante de la institución formadora de docentes, la cual a través de sus actores sociales infunden nuevos hábitos profesionales y costumbres apegadas a la normatividad institucional, de tal manera que para el nuevo estudiante se convierte en un ambiente totalmente diferente e inicia a reflejar nuevos estilos en su ser y actuar, lo que da lugar a que estas nuevas modalidades de accionar trasciendan hacia el exterior de la escuela (ámbito de acción social diferente como es la familia). El segundo hace hincapié a la acción endoculturizante, donde los estudiantes normalistas "aprenden, todos de todos" en el contexto que les rodea.

La Normal ha creado una cultura social, moral y económica la cual influye en la transformación de vida familiar de sus egresados en el Municipio de Tlatlaya, Estado de México. Esta acción educativa se visualiza en cambios los cuales se reflejan en un mejoramiento de los niveles de calidad de vida en todos los escenarios socioculturales de la dinámica social de las familias referidas. Entonces todo cambio que se genera en la vida personal o social, modifica las prácticas de la cotidianeidad y enfrenta a las personas a retos para asimilar esas modificaciones y de esta manera poder adaptarse a las circunstancias venideras o futuras.

Los estudiantes de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, cuando ingresan a ésta, traen consigo ciertas

Estuduantes de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan.



costumbres, estereotipos, conductas, esquemas diferentes de formas de ser y actuar; sin embargo al incorporarse a un nuevo contexto social, se enfrentan a dos procesos culturales diferentes que van adoptando para conformar su propia identidad; uno de éstos es el formal, vinculado al currículum oficial y de la propia normatividad institucional; el cual en la práctica debe considerarse como "coercitivo" derivado de la forma cómo se le impone al alumno. Desde esta mirada cultural el alumno normalista, se incursiona en procesos culturales que lo hacen definir una identidad personal y profesional propia (proceso de aculturación). Por otro lado, el alumno es capaz de asimilar nuevos rasgos culturales producto de su interactuar constante con los demás actores sociales de la institución (otros estudiantes, docentes y autoridades), donde es común que se practique la imitación por medio de la práctica de un aprendizaje de participación social (proceso de endoculturación). Por lo tanto, bajo esta óptica a éstos se les concibe como factor determinante en la transformación de vida en sus familias.

todo cambio que se genera en la vida personal o social, modifica las prácticas de la cotidianeidad

Las familias del Municipio de Tlatlaya de los egresados de la Escuela Normal, han transformado su estilo de vida a partir de la influencia de esta institución, en el ámbito social, sobresaliendo los aspectos: mejor status social, presencia en la comunidad, imaginario social, movimientos migratorios, relaciones sociales, sentido de pertenencia (identidad), comunicación y transporte así como la incorporación de la mujer al trabajo. En el ámbito moral, se ha transformado la práctica de valores morales, respeto a la vida humana, respeto al derecho del otro y el descenso de natalidad (visto desde lo valoral) y en el ámbito económico; se ha reflejado una mejor calidad de vida en cuanto al mejoramiento de vivienda, condiciones sanitarias, vestimenta, calzado, sanidad ambiental, generación de la economía familiar, alimentación, esparcimiento, adquisiciones de vehículos, apertura de negocios, relaciones socio-económicas, creación de fuentes de empleo y servicio médico.

Las culturas escolares que se generan en la dinámica académica de las instituciones formadoras de docentes; como es el caso de la Escuela Normal de Santa Ana Zicatecoyan, trascienden en la transformación de los rasgos culturales de sus actores sociales, visualizándose estos cambios en sus diferentes escenarios de acción: individual, social y familiar. Sus actitudes, valores, saberes y experiencias son el fundamento que permite captar la movilidad sociocultural que transita en los diferentes niveles de apropiación de la cultura del hombre como ente social y núcleo central de la familia. Todo esto obedece a los dos procesos transculturizantes (aculturación y endoculturación). En el caso del primero su acción es a fin a la formalidad institucional derivada del mismo currículum formal de formación profesional y en el caso del segundo a la dinámica de la cultura de la misma institución, donde se hace notoria la actuación del currículum oculto que prevalece en la escuela en sus diferentes acciones académico-sociales y culturales, los cuales son partícipes de los procesos de formación profesional de los nuevos docentes.

La escuela y la familia, son dos agencias socializantes, las cuales están estrechamente vinculadas mediante la participación social de sus participantes (alumnos, hijos, docentes, padres de familia), los cuales en toda acción que realicen, reflejan su ambiente sociocultural: relaciones sociales, formas de lenguaje, práctica de valores, definición de su identidad, entre otros. Por ende son contextos sociales de la vida de los jóvenes, son instituciones que permanentemente están en procesos de cambio social, quizá en ocasiones no se perciben, pero sí están presentes; por ejemplo en las familias actuales se observa una transformación total en el número de hijos promedio en relación a épocas pasadas, las oportunidades de vida hoy en día son más favorables en cuanto a estilos de alimentación, condiciones de vivienda, mecanismos de transporte, fuentes de empleo; en sí, muestran una cultura totalmente diferente a las prácticas socioculturales ejercidas en épocas pasadas.

Fuentes de consulta

Antequera, D. Nelson (2010). *Multiculturalismo e Interculturalidad: Políticas y Prácticas de la Educación Indígena.* México:Universidad Autónoma del Estado de México (uaem).

Berger, Peter (1994). *Una gloria lejana. La búsqueda de la fe en época de credulidad.* Barcelona, España: herder.

Caride, J. Antonio (2005). "La Animación Sociocultural y el Desarrollo Comunitario como Educación Social" en Revista Educación (México) No 336.

Diccionario de Ciencias de las Educación (1995). México: Editorial Santillana.

Gairín, S. Joaquín (2000). *Cambio de Cultura y Organizaciones que aprenden.* España: Universidad Autónoma de Barcelona.

Geertz, Clifford (1996). *Los Usos de la Diversidad.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Giddens, Anthony (2000). *Modernidad e identidad del yo.* Barcelona: Editorial Península.

Hargreaves, Andy (1999). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad (Cambian los tiempos, Cambia el Profesorado)* España. Ediciones Morata.

Herskovits, Melville Jean (2011). *El Hombre y sus Obras.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lewis, Oscar (2012). *Los Hijos de Sánchez/Una Muerte en la Familia Sánchez.* México: Fondo de Cultura Económica.

Mélich, Joan-Carles (1998). *Antropología Simbólica y Acción Educativa.* Barcelona, España: Paidós.

Miller, Toby y Yúdice, George (2004). *Política Cultural.* Barcelona: Editorial Gedisa.

Nóvoa, Antonio (1987). *Le temps des profeseurs*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigación Científica.

Santos, G. Miguel Ángel (2000). *La Escuela que Aprende.* Madrid, España: Editorial Morata.

Teutli, J. D. J. (2011). normalismo: Un Modelo Educativo en cuestión. México: Editorial Plaza y Valdez.

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

La educación en el marco del paradigma transcomplejo: Ciudadanía e Inclusión

Omar Huertas Díaz[&]

Resumen
El documento que a continuación se presenta, es un artículo sobre un proyecto de investigación que se encuentra en desarrollo en el marco del Doctorado en Educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla. El tema que se maneja es la Complejidad de la educación ciudadana en el Estado Social de Derecho en Colombia, articulada a la línea de investigación Pedagogía, educación y complejidad, y pretende dilucidar la poca materialización de la cultura ciudadana por parte de la sociedad y comunidad educativa, que incluye de forma relevante las aulas inclusivas. De esta forma se presentará la descripción de las categorías de ciudadanía e inclusión en el marco de la trascomplejidad, como elementos esenciales para el desarrollo de la investigación.

Palabras clave
Educación, complejidad, transdisciplina, ciudadanía, inclusión.

Abstract
The document presented below is an article about a research project that is being developed under the Doctorate in Education from Simon Bolivar University of Barranquilla. The subject is handled is the complexity of citizenship education in the rule of law in Colombia, hinged to the research pedagogy, education and complexity, and seeks to clarify the low realization of civic culture by society and community education, including relevantly inclusive classrooms. Thus the description of the categories of citizenship and inclusion in the context of trascomplejidad as essential elements for the development of the research will be presented

Key words
Education, complexity, transdisciplinarity, citizenship, inclusion.

1. Problema de investigación

El problema que se intenta analizar en el proyecto de investigación, aborda la poca materialización de la cultura ciudadana por parte de la sociedad, así como de la comunidad educativa, entendida esta, desde la perspectiva del compromiso que se tiene con el mundo de educar personas que tomen decisiones en pro del bien común, y la justicia. De sujetos que tengan capacidades para llevar a cabo iniciativas que mejoren la calidad de su ambiente, en la comprensión de la complejidad social, la ausencia del entendimiento, aceptación de la diferencia, por supuesto, incluye la ausencia de comprensión de que nuestro entorno no puede retrotraerse a una ley o una simple idea, ya que existe diversidad individual y singular, lo que hace que las identidades no puedan ser simples y cerradas (Morín, 2000) de igual forma, la imposibilidad de entender la multiplicidad de identidades, personalidades, roles sociales que transitan a lo largo de la vida, y que la comprensión de la realidad puede hacerse simultáneamente desde varias perspectivas, que las precariedades desencadenadas entre los mismos ciudadanos y seres humanos, repercuten en la ejecución de los más atroces conflictos sociales, y vulneraciones individuales, tal como se evidencia en nuestros tiempos, situaciones estas que pueden abordarse desde los espacios académicos analizando los nuevos desafíos de la educación como pueden ser el currículo y la reforma del pensamiento tradicional.

También se tiene en cuenta en la formulación del problema el reclamo que de forma colectiva e individual se hace por la construcción de nuevas formas de sentir, pensar, apreciar, actuar de los individuos y de las colectividades posibilitando a toda la ciudadanía alcanzar una vida digna, y con ello encontrar nuevas formas de tomar y abordar las relaciones entre las personas en todos los campos humanos: en el económico, en el político, en el ecológico, en el social (Bonil, 2004). Se presenta como objetivo principal de la investigación Formular una estructura de nuevo conocimiento fundamentado en la teoría de la transcomplejidad

[&]Abogado, Profesor Asociado, Especialista en Derecho Penal y PhD © en Derecho de la Universidad Nacional de Colombia; Máster en Derechos Humanos, Estado de Derecho y Democracia en Iberoamérica, de la Universidad de Alcalá (España); Magíster en Derecho Penal, de la Universidad Libre; Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional; PhD © en Ciencias de la Educación Universidad Simón Bolívar. Par Académico Ministerio de Educación Nacional y par evaluador COLCIENCIAS.

sobre la importancia de la educación ciudadana en la educación postmoderna, de manera que repercuta en el desarrollo y formación adecuados de los y las ciudadanos(as) en un Estado Social de Derecho.

Lo anterior permite formular los siguientes problemas científicos:

a. ¿Qué papel juega la inclusión y los valores democráticos en la formación de ciudadanos integrales, a partir de mediaciones pedagógicas que asuman dicho reto?

b. ¿Por qué es importante la inclusión y formación de ciudadanos y valores democráticos en los sistemas educativos actuales, y a través de qué herramientas se puede afrontar dicho reto?

c. ¿Por qué cambiar el pensamiento tradicional presente en la educación, por el paradigma emergente de pensamiento de la complejidad, para la formación de ciudadanos y difusión de valores democráticos?

Es importante la obligación de las personas de regenerar la sociedad y su cultura, relación que posee la característica de ser recíproca, pues como lo argumenta Morín cultura y sociedad mantienen una relación generadora mutua (Arroyave, 2013), en esta relación no podemos olvidar las interacciones entre individuos puesto que son, ellos mismos, portadores-transmisores de cultura; estas interacciones regeneran a la sociedad, la cual regenera a la cultura. Es decir, el conocimiento está en la cultura y la cultura está en el conocimiento, pero son los hombres de una cultura, por su modo de conocimiento, que producen la cultura que produce su modo de conocimiento. En este sentido, la cultura genera los conocimientos que regeneran la cultura (Arroyave, 2013).

Ahora, también se encuentra la necesidad de reconstruir democracia, capaz de fomentar la paz y los derechos humanos, y de asegurar el acceso a la educación del futuro, para todas las personas ciudadanas, con una educación consciente de su contexto social y político a través de las continuas incertidumbres que se originan en la necesidad y deseo de conocerlo.

Es necesario, en el marco de una formación integral articular los contenidos de la enseñanza con su significación cultural, ética, estética, comunicativa, poniendo en argumentos del Icfes (2001:80) que la formación integral es un:

proceso de socialización del estudiante, que afina su sensibilidad mediante el desarrollo de sus facultades intelectuales, artísticas, que contribuye a su desarrollo moral y que abre espíritu al pensamiento crítico.

Se trata entonces no de una capacitación profesional, sino de una forma de educar que gira en torno a la persona humana y a su posibilidad de cualificar su socialización en una comunidad, aunado al compromiso de transformación.

Preciso es resaltar, que dentro de las diferentes dimensiones de la formación humana, y por supuesto de la formación profesional en las que encontramos la dimensión cognitiva, moral, socio-productiva, y de convivencia ciudadana y democracia, esta última debe ser profundizada, dados los acontecimientos históricos, pues se trata, como lo afirma Flórez (2002), del reconocimiento del otro como un semejante que tiene los mismos derechos y con el que se puede compartir experiencias, con el que se puede hablar e intercambiar puntos de vista diferentes, respetando libertades individuales, de convivencia social, ejercicios democráticos, condiciones de transparencia, sinceridad y honestidad, lo que a su vez permite el desarrollo de la dimensión comunicativa y de convivencia humana.

Es deber de la educación integrar a sus métodos y planes de trabajo la categoría de complexus del ser humano como eje transversal a su desarrollo, incluyendo un pensamiento que una y cohesione, no un pensamiento reductor prominente del siglo XIX, sino uno complejo que tenga en cuenta conjuntos organizados, que procure no solo explicaciones causales, sino la comprensión humana, porque como lo establece Morín (2000) un conocimiento explicativo es objetivo, y considera objetos cuyas formas, cualidades y cantidades hay que determinar y cuyo comportamiento se conoce por causalidad mecánica y determinista, y aunque la explicación es necesaria para la comprensión intelectual u objetiva es insuficiente para la comprensión humana, en cambio la comprensión, que es siempre intersubjetiva, necesita apertura y generosidad, se funda sobre la comunicación, la empatía, incluso la simpatía inter-subjetivas, comprensión comporta un proceso de identificación y de proyección de sujeto a sujeto.

2. Metodología de Investigación

La ruta metodológica de la presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo, pues permitirán sus parámetros captar la realidad social, percibir los sujetos y objetos dentro de su propio contexto social, obteniendo las propiedades del problema estudiado y las interpretaciones de quienes participan en la realidad analizada. Por este medio se conceptualizará lo social y cultural de la realidad, guiado por los comportamientos, conocimientos, actitudes y valores de la comunidad.

La investigación cualitativa tiene como objetivo central comprender la intención del acto social, esto es la estructura de motivaciones que tienen los sujetos, la meta que persiguen, el propósito que orienta su conducta, los valores, sentimientos, creencias que lo dirigen hacia un fin determinado. La investigación cualitativa aborda el mundo subjetivo: la estructura de motivaciones, valores, sentimientos y pensamientos de las personas en su conducta social (Mejía, 2004), tal como se propone abordar el mundo subjetivo educativo de la época postmoderna frente a la educación ciudadana y la formación de los y las ciudadanos(as) en un Estado Social de Derecho.

Se propone en el proyecto de investigación, el uso como fuentes de información palabras, textos, dibujos, gráficos e imágenes, empleará descripciones detalladas de hechos,

citas directas del habla de las personas y extractos de pasajes enteros de documentos para construir un conocimiento de la realidad social, en un proceso de conquista construcción-comprobación teórica, que fuera definido por Pierre Bourdieu, Jean Claude Chamboredon y Jean-Claude Passeron (1979) haciendo referencia a la investigación cualitativa. El conocimiento del mundo social es un proceso interrelacionado que de-construye teóricamente las nociones espontáneas y, simultáneamente, reconstruye la realidad en forma conceptual por la ciencia. Se trata de desprenderse y superar el saber inmediato, constituido por los sentidos, para poder llegar al conocimiento profundo, científico de la realidad (Ibáñez, 1986).

la transdisciplina es transcultural; recupera el valor de la intuición, la imaginación, la sensibilidad y de lo corporal

Es importante destacar como lo hace Mejía (2004) que la importancia que tiene el desarrollo de la investigación de tipo cualitativo es que esta investigación permite conocer fenómenos complejos de la realidad social a partir de lo cual se pretende construir conceptos muy abstractos como los sentimientos, procesos de pensamientos y emociones, peo para el caso en concreto es que permite conocer la naturaleza de un grupo que forma un todo muy específico. Estos grupos constituyen unidades sociales muy integradas que pueden ser profesionales, étnicos, raciales, familiares, gremiales o institucionales (educativos) o también pueden ser grupos que comparten formas de vida y situaciones que los hacen semejantes como los sujetos que intervienen en procesos de enseñanza-aprendizaje.

La modalidad de la investigación cualitativa pertinente al trabajo propuesto es la etnometodología, pues su metodología intenta estudiar los fenómenos sociales incorporados a nuestros discursos y nuestras acciones a través del análisis de las actividades humanas.

La característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la etnometodología no le basta con la simple comprobación de las regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas (Rodríguez, 1996). Es así como a través de la pasantía Nacional realizada se analizarán la conducta de los estudiantes de la institución educativa frente a la importancia de la formación ciudadana en el marco de un Estado Social de Derecho, de esta forma permite la metodología determinar las relaciones existentes entre la transcomplejidad y la formación de la ciudadanía, una vez a través de la descripción se conozcan las categorías de complejidad, ciudadanía y Estado Social de Derecho como se formulan en los dos primeros objetivos.

Ahora, se trata de una investigación correlacional, pues pretende describir la relación existente entre las categorías de ciudadanía, complejidad, educación y Estado de Derecho. Por último, para generar una propuesta adecuada al mundo actual, que cualifique la educación con énfasis en el desarrollo de la ciudadanía como se indica en el último objetivo, se recolectará la información obtenida, se analizará y se condensarán los resultados obtenidos en un documento que describa la importancia de la formación ciudadana.

Esta propuesto por el proyecto de investigación que la recolección de información se realizará por medio de lecturas, y análisis de documentos. La técnica para analizar la información será el análisis lógico, pues con ello se podrá conceptualizar y ordenar la realidad, que se compone como lo llamaba Aristóteles (Ángel, 2011) de conceptos, juicios y raciocinios que para efectos de los objetivos propuestos se trata de la realidad imperante en el orden educativo.

3. resultados

Los hallazgos encontrados obedecen a la primera fase del proyecto de investigación, y recaen sobre la revisión y descripción de las categorías de los conceptos claves para llevar a cabo el proyecto de investigación que aquí se describe, atendiendo a los requerimientos de la investigación cualitativa que ya se ha reseñado.

a. Transdisciplina

El concepto de transdisciplinariedad nació en la década del setenta del siglo pasado, a partir de la Conferencia internacional sobre transdisciplina de 1970, en la cual se desatacaron los trabajos y reflexiones de Erich Jantsch y Jean Piaget. Sin embargo, debe resaltarse como promotor y líder de la integración del saber a Edgar Morín, quien en 1980 con su ponencia *La antigua y la nueva transdisciplinariedad*, reclamó ir más lejos de lo interdisciplinar, reseñando el término transdisciplinar.

Permite la transdisciplina, construir un nuevo saber, partiendo de conceptos y análisis que provienen de diferentes disciplinas que aunque alejadas, se integran y producen un nuevo saber transformado en transdisciplinar, con la capacidad de integrarlo a cualquier disciplina original pero con la posibilidad de captar características inadvertidas con el método de estudio disciplinar o de su especialidad.

La transdisciplina se desarrolla a partir de una relación de dialogicidad, de una comunicación entre ciencias en circuito desarrollada en múltiples direcciones (en este sentido debe reconocerse que la transdisciplina no es tan solo la mezcla de concepciones de diferentes disciplinas), no con el propósito de establecer un principio rector, porque de hacerlo así se eliminaría la diversidad de la realidad, ignoraría las incertidumbres que provoca el desarrollo de los conocimientos.

A partir del *Manifiesto de la transdisciplinariedad* acordado en 1994 en el Convento da Arrábida, en Portugal, quedaron

planteados los siguientes fundamentos o lineamientos desde los cuales se puede partir para su desarrollo: No se reduce al ser humano a estructuras formales; se plantean diversas realidades y diferentes clases de lógica; no tiene el propósito de reemplazar o eliminar las disciplinas tradicionalmente realizadas, sino su complementariedad; proporciona una visión integradora de la naturaleza; Busca una relación dialógica entre las ciencias sociales y las humanísticas; se plantea diferente y en un nivel mayor a la interdisciplina y multidisciplina por ser multidimensional; Abre su comprensión hacia mitos y religiones; Sitúa la dignidad humana del ser humano en virtud a su calidad de habitante del planeta, no en razón a su ubicación geográfica; la transdisciplina es transcultural; recupera el valor de la intuición, la imaginación, la sensibilidad y de lo corporal; reclama que el desarrollo de la economía debe servir al ser humano y no de forma contraria; se caracteriza por la tolerancia; y propugna por el diálogo y la discusión, rechazando todo aquello que lo contrarié.

Aclarando un poco el postulado inmediatamente anterior, debe decirse que los conceptos de interdisciplina y multidisciplina como lo argumenta Delgado (2011) en su interpretación más frecuente pueden excluir el diálogo con saberes no científicos, pues se las entiende como cooperación entre disciplinas para solucionar problemas que pueden tener un origen práctico y externo, pero que se redefinen y delimitan en términos disciplinarios. La interdisciplina freireana no puede excluir el diálogo de saberes, lo incluye como atributo básico inalienable.

Los saberes disciplinarios no se juntan en función de un problema, se juntan en función del diálogo con los saberes no disciplinarios (locales, ciudadanos, de minorías, populares, etc.) para una construcción conjunta del problema a investigar y para la búsqueda conjunta de las soluciones posibles.

b. Ciudadanía

El termino de ciudadanía en la tradición occidental posee una doble raíz, la primera la griega, la segunda la latina. La griega hace referencia a una concepción política, por el contrario la latina es más jurídica (Cortina, 1997).

El concepto moderno de ciudadanía debe su primera formulación a Marshall presentado por primera vez en una serie de conferencias en la Universidad de Cambridge en 1949 y publicadas al año siguiente bajo el título de Citizenship and Social Class (cepal, 2002:27), en los años cincuenta del siglo pasado, sin embargo su gestación se dio desde la historia de occidente desde la Grecia y la Roma clásica, en la cual no puede olvidarse que el concepto de ciudadanía se halla fuertemente ligado al concepto de democracia, y por lo tanto a los regímenes políticos que se han desarrollado.

Ha experimentado la definición de ciudadanía, así como su estudio, un proceso de complementación, al punto que en la actualidad, dicho concepto se ha vuelto polisémico y multidimensional, que hace referencia a aspectos de libertad individual, igualdad básica, estatuto jurídico, participación política. Que exige un contrato social del que surge un estatuto jurídico-político que conlleva a un derecho y un deber de participación política con carácter irrenunciable (Rubio, 2007).

Existen, según Jelin (1997), tres ejes claves de debate sobre ciudadanía, en primer lugar, el debate ideológico que intenta definir la naturaleza de los "sujetos" que se van a considerar ciudadanos. Este eje se refleja en la visión liberal-individualista que revisa la relación entre sujeto individual y sujetos colectivos. En segundo lugar, el debate teórico que examina el contenido de los derechos del ciudadano. Aquí se pregunta por derechos "universales" y se trata de aclarar la relación entre derechos humanos, civiles, políticos, económico-sociales, colectivos y globales. En tercer lugar, el debate político determina las responsabilidades y compromisos inherentes a la relación ciudadanía-Estado, es decir, las obligaciones o deberes ligados a la ciudadanía. (Jelin, 1997).

También se presentan tres clases de ciudadanía (Cortina, 1997), a saber, la ciudadanía transnacional de los miembros de un Estado nacional, ciudadanía transnacional en el caso de comunidades supranacionales como la Unión Europea, y la ciudadanía cosmopolita referida a la necesidad de una republica mundial.

Para la autora ser ciudadano o ciudadana significa dos cosas: una, poseer un sentimiento de pertenencia a una comunidad política; otra, obtener un reconocimiento de esa comunidad política a la que se pertenece. La ciudadanía es un largo proceso de aprendizaje en donde se combinan factores cognitivos, factores motivacionales y factores conativos (se llega a ser ciudadano ejerciendo la ciudadanía), no se trata de un adoctrinamiento. (Rubio, 2007). Posee exigencias de lealtad y veracidad, colaboración y reciprocidad mutua.

xv Juegos Nacionales Intertecmar 2014. Imengen tomada del sitio : http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/03062014_xv_juegos_nacionales_intertecmar_2014



Bajo la perspectiva de Habermas (1976) la ciudadanía presupone la construcción de una identidad reflexiva. Para ejercer la ciudadanía hay que conocer el alcance de los derechos y de los deberes de cada ciudadano, como de las instituciones y del Estado.

La ciudadanía también es un concepto integrador y mediador como lo aduce Cortina (1997) entre justicia y pertenencia, como una noción capaz de motivar a los miembros de una sociedad a prestar su adhesión a proyectos.

Pero es la sociedad civil la autentica escuela de la ciudadanía, pues es allí donde los grupos de la sociedad civil que se generan de forma libre y espontanea, aprenden a participar y a interesarse en cuestiones públicas, cabe recordar que a este concepto Michael Walzer (citado en Cortina, 1997) denomina ciudadanía compleja.

La ciudadanía es un propiedad humana, que se obtiene como resultado del proceso de la educación formal como la escuela e informal, que se obtienen de las familia, amigos, medios de comunicación y contexto social en general, porque para Cortina (1997) la forma en la que se aprende a ser ciudadano es llegando al más profundo ser de sí mismo y no por la repetición de la ley ajena y por el látigo. Se dan cita en este concepto la parte racional de la sociedad que promulga justicia para que sus miembros perciban legitimidad y los lazos de pertenencia que no son elegidos propiamente pero que hacen parte de la identidad de cada ser humano.

c. Inclusión

Al ampliar el tema de la educación inclusiva, no se trata solo de la integración de un grupo determinado de estudiantes, consiste en la reforma de todo el sistema educativo generando una educación y con ello centros educativos organizados que permitan responder a las necesidades de los asistentes al mismo, lo que se considera como una gran reto en la mayoría de los continentes.

El tema de la educación inclusiva es uno de los pilares fundamentales de la *Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales,* aprobada por aclamación por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (unesco, 1994). Posiblemente el documento internacional más relevante sobre la cuestión de las necesidades especiales.

La Declaración recomienda que, todo menor con necesidades educativas especiales debe tener acceso a una escuela normal que deberá acogerlo y acomodarlo dentro de una pedagogía centrada en el menor que cubra dichas necesidades. Continúa afirmando que las escuelas normales con orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir actitudes discriminatorias, para construir una sociedad inclusiva y para alcanzar la educación para todos. Además, sugiere, tales escuelas pueden ofrecer educación efectiva para la mayoría de los menores y mejorar la eficacia y en último término el coeficiente coste - eficacia de la totalidad del sistema educativo.

No obstante, el significado del término "educación inclusiva" o "inclusión educativa" continúa siendo confuso. En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos (unesco, 2005).

La educación inclusiva, según Ainscow y Echeita (2008) puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras, estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes.

El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender (unesco, 2005:14.)

El término de inclusión aparece siempre ligado a las necesidades educativas especiales (Blanco, 2006), pero no así, hablar de inclusión es estar pendientes de la situación educativa del alumnado más vulnerables y sin lugar a dudas también, los alumnos y alumnas considerados en situación de discapacidad.

La inclusión educativa es un principio, un determinante orientativo, y con el apoyo recibido desde la *Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (un, 2006, art. 24), lo que se establece es que la educación inclusiva es un derecho que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio.

Así las cosas, como lo ha enunciado Aimscow (2008) los procesos de educación inclusiva se caracterizan por:

a. La inclusión es un proceso. Se trata de una búsqueda permanente de mejores maneras de responder a la diversidad de los estudiantes. Comprende aprender a vivir con la diferencia y entender cómo sacarle provecho, pues se objetivo será apreciar las diferencias de forma positiva y tomarlas como un estímulo para fomentar el aprendizaje entre estudiantes. Al referirse

a la inclusión como un proceso, el tiempo es un factor determinante que permitirá generar los resultados, mientras tanto, pueden generarse situaciones confusas, contradicciones y turbulencias.

b. La inclusión precisa la identificación y la eliminación de barreras. Se entienden como barreras, aquellas creencias y actitudes que las personas tienen respecto a este proceso y que se concretan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican, y que al interactuar con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de generan exclusión, marginación o fracaso escolar.

c. La inclusión pone particular énfasis en aquellos grupos de alumnos que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión, o fracaso escolar. Se trata de una gran responsabilidad, asegurándose de que aquellos grupos que, que se encuentren bajo mayor riesgo o en condiciones de mayor vulnerabilidad, sean supervisados con atención, y de que, siempre que sea necesario, se adopten medidas para asegurar su presencia, su participación y su éxito dentro del sistema educativo (Ainscow, Echeita, 2008)

la educación inclusiva es un derecho que obliga a las autoridades a crear las condiciones para su disfrute efectivo, removiendo en su caso, las circunstancias u obstáculos que impidan su ejercicio

CONCLUSIONES

La ciudadanía encuentra su identidad no en rasgos comunes de tipo étnico-cultural sino en la praxis de ciudadanos que ejercen sus derechos democráticos de participación y comunicación, disociando del concepto de ciudadanía de la pertenencia a una comunidad prepolítica integrada por descendencia, tradición compartida y lengua común (Habermas, 1998).

La ciudadanía no se utiliza solo para significar la pertenencia a la organización que es el Estado, sino que también permite significar la definición de los derechos y deberes ciudadanos, convirtiendo los derechos de participación y comunicación políticas en núcleo fundamental de la ciudadanía, y de los cuales el ciudadano puede hacer uso reflexivo para cambiar su situación, posición o condición jurídica material, e influir en quienes toman las decisiones.

Ahora, se tiene el elemento de la ciudadanía, pero ¿por qué es importante la educación para la ciudadanía o para la formación de ciudadanos? Pues su respuesta se encuentra en que la actual educación estriba en la diversificación excesiva del conocimiento, generando la extrema especialización de este y por supuesto la disminución de la visión integral del conocimiento, y con ello el propósito de la educación.

La pérdida de la mira común de la educación poniendo énfasis en la enseñanza del conocimiento y de las técnicas y no en los factores humanos ha proporcionado a la sociedad un individuo sin cerebro y deshumanizado de la civilización material (Seek, 1993) lo que tiene al hombre por esclavo.

Lo que nos demanda la sociedad entonces, es el surgimiento de una sociedad humana, humanista de la vida, de la nación y del mundo, con patrones de ciudadanía mundial. Se obliga a incluir bajo esta perspectiva como lo sustenta Young Seek (1993) en los currículos una educación de la ética, con conciencia de la necesidad de crear patrones morales para la ciudadanía mundial, un desarrollo de espíritu democrático, con énfasis en sus ideales y funciones de modo que se fomente una conciencia democrática y la capacidad de ser ciudadanos y ciudadanas de mundo. Como claro está que una guerra destruye la civilización la educación debería promover una teoría de la paz y abolición de la guerra. Se debe inculcar a los estudiantes la responsabilidad de acabar con la miseria y la injusticia, ayudar con el remedio de los malos sociales, la construcción de una sociedad feliz y una paz mundial.

Parece todo indicar que la mínima reflexión democrática hace de los ciudadanos entes pasivos y resignados incapaces de generar reformas imprescindibles que le devuelvan a la democracia su sentido, así la sensibilización democrática es necesaria porque sin sentido democrático no es posible ser demócratas ni exigir democracia, y mucho menos iniciar una reforma, apoyarla y entenderla, es importante también la sensibilización porque una vez se produce se concibe una retroalimentación entre cultura y participación.

Como ejemplo de ello, se puede citar el proceso de educación de Finlandia, en el que la ciudadanía activa, impregna todas las materias escolares que pueden considerarse como tradicionales, esperando que independientemente de la materia que se enseñe, la ciudadanía sea un desafío para el profesorado, además se ejecuta teniendo en cuenta las dimensiones sociales y políticas de todas las disciplinas. Asegura este modelo, que no hay otra forma de que los jóvenes piensen en la democracia si no a través de su real vivencia desde la escuela.

Como lo afirma Fontalvo (2008) la ciudadanía que requiere Colombia debe comprender cuatro modelos de ciudadanía: 1. Ciudadanía multicultural, 2.Ciudadanía intercultural, 3. Ciudadanía democrática y 4. Ciudadanía demo-crática radical, los cuales permitirán desarrollar un modelo de sociedad democrática, pluralista, intercultural y equitativa en Colombia.

La ciudadanía multicultural involucra según Kymlicka (2004), el desarrollo de las políticas educativas que generen desarrollo de programas de discriminación positiva, apuntando al aumento del número de personas pertenecientes a minorías étnicas partícipes en las instituciones educativas, sin embargo no debe olvidarse que no es solo el aumento numérico, se trata de adecuadas y eficaces representaciones

de las minorías, en la proposición de ideas que mejoren los procesos formativos y educativos de dichos grupos.

Para la formación de ciudadanía intercultural, es de entenderse que no se trata simplemente de nacionales e inmigrantes, sino de diferentes formas de diversidades, para lo cual es ineludible enfrentar un conjunto de obstáculos político - económico devastadores, relativismo cultural, ausencia de una formación intercultural del profesorado, propuestas curriculares concebidas desde una visión etnocéntrica (Fontalvo, 2008), etc., lo cual exige el fomento del reconocimiento de la diferencia, abolición de la discriminación y desigualdad social que intentan promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a universos culturales distintos y trabajar conflictos presentes en estos escenarios diversos (Candau, 2004).

Frente a la formación de la ciudadanía democrática, se trata de una orientación a la formación de cultura cívica, conocimiento de instituciones públicas, valores y principios democráticos, a través de prácticas reales, produciendo reflexiones sobre las situaciones problemáticas de la humanidad, contextualizadas en lo político, social, cultural y religioso. No basta con la formación descrita, también es pertinente recuperar la confianza en los espacios educativos como lugares de reflexión y solución, transformando así los panoramas existentes.

En la ciudadanía democrática-radical Gimeno y Henríquez (2002) señalan que la educación para esta ciudadanía debe fomentar el desarrollo de los valores de la igualdad, la justicia, la libertad, el manejo del conflicto y por supuesto el reconocimiento y valoración de los derechos de la humanidad.

Se tienen entonces unas necesidades descritas, que posee no solo Colombia, pero la pregunta en este momento radica en cómo llenar esos vacíos y lograr la formación en dichas materias. Pues se trata entonces de ejecutar una educación dinámica inseparable de proyecciones sociales, culturales y políticas, que tenga como objetivo principal la formación de personas responsables, participativas, críticas e interculturales, que adopten posiciones participativas, de compromiso y responsabilidad cívica, denominado por Bartolomé (2004) como "desarrollo del sentimiento de pertenencia a una comunidad política". Un buen ejemplo de ello es la pedagogía de Freire para quien el proceso de concienciación significa un cambio de mentalidad que implica comprender correctamente la situación de uno mismo en la naturaleza y en la sociedad, a fin de ejercer una acción transformadora sobre la misma (Freire, 1973).

Para el proyecto, es relevante para la formación de las ciudadanías, como elemento dinamizador el conocimiento de los derechos humanos y la participación ciudadana desde la escuela. La formación en derechos humanos, debe propiciar no solo su conocimiento sino su comprensión, ya que sustenta una cultural global de respeto, no discriminación, conservación, libertad y justicia.

Fuentes de consulta

Ainscow, y Echeita, G (2008). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente, disponible en: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/documentos,%20articulos,%20ponenecias,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf, consultado el 10 de noviembre de 2013.

Aimscow, M (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos, disponible en: http://lupitahdt.galeon.com/index_archivos/800/p6.pdf, consultado el 12 de noviembre de 2013.

Ainscow, M (2011). La inclusión no es acerca de grupos concretos de estudiantes, es reestructurar el sistema educativo, disponible en: http://www.euskadinnova.net/es/innovacion-social/entrevistas/inclusion-no-acerca-grupos-concretos-estudiantes-reestructurar-sistema-educativo/492.aspx?sincookies=1, consultado el 8 de noviembre de 2013.

Ángel, J. (2011). *Modelo práctico para la investigación social. Una metodología para el estudio de fenómenos políticos, jurídicos y culturales.* Bogotá, Colombia: Universidad libre, seccional Bogotá.

Aristizabal (2005). "Aproximación crítica al concepto de currículo" en Revista *ieRed*: Revista *Electrónica de la Red de Investigación Educativa* [en línea]. Vol.1, No.2, enero-junio de 2005, disponible en http://revista.iered.org.

Arroyave, D. (2002). "La revolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: un encuentro entre el pensamiento moriniano y la pedagogía" En Velilla, M. *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo.* Bogotá: icfes-unes

Bourdieu, P, Chamboredon J, y Passeron J. (1976). *El oficio del sociólogo.* Madrid: Siglo xxi.

Buitrago, G. (2013). Enfoque transcomplejo de la planificación a través de la estrategia, la política y el poder: el triángulo indivisible, disponible en: http://investigacion.unerg.edu.ve/nexos/index.php?option=com_content&view=article&id=4:enfoque-transcomplejo-de-la-planificacion-a-traves-de-la-estrategia-la-politica-y-el-poder-el-triangulo-indivisible&catid=1:-n&Itemid=9, consultado el 05 de septiembre de 2013.

Blanco, R. (2006). "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy" en Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf, consultado el 8 de octubre de 2013.

Bonil, J (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad, disponible en: http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/modulo4/materiales/paradigma.pdf, consultado el 3 de agosto de 2013.

Blanco, R. (2006) "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy" en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art1.pdf, consultado el 5 de octubre de 2013.

Candau, V. M. (2004). Formación en/para una ciudadanía intercultural. Aportes desde América Latina. En: *Actas del XIII Congreso Nacional y II Iberoamericano de Pedagogía. La educación en contextos multiculturales.* España: Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.

CEPAL, (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. CEPAL

Correa, C (2012). "Ecología educativa emergente: currículo inclusivo y construcción de ciudadanía". En González, J. (2012) *Conciencia educativa, investigación, educación, complejidad y transdisciplinariedad.* Bolivia: Escuela Militar de Ingeniería.

Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía.* Madrid: Alianza editorial.

Delgado, C. (2011). "Transdisciplina, Currícula Universitaria e Investigación". En García, J. Betancourt, J. & Martínez, F. *La transdisciplina y el desarrollo humano.* México: Universidad Autónoma Metropolitana

Fernández, C. Fernández, P. Alegre, L. (2008). *Educación para la ciudadanía.* España: Akal.

Flórez, R. (2002). *Factores asociados a la calidad de le docencia. Bogotá,* Colombia: ICFES.

Freire, P. (2003). *El grito manso.* Argentina: Siglo veintiuno editores.

Ibáñez, J. (1986). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión.* Madrid: Siglo XXI.

Fontalvo, I. (2008). "Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia" en *Revista Iberoamericana de Educación.* Colombia (Colombia) Universidad del Magdalena.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez, Sobre el Estado democrático de Derecho en términos de teoría del discurso.* Madrid: Editorial Trotta.

ICFES. (2001). *Bases para una política de Estado en materia de educación superior.* Bogotá: ICFES.

Jakku, R. Niemi, H. (2006). *Aprender de Finlandia, una apuesta por un profesorado investigador.* Colombia: Cooperativa editorial magisterio.

Jelin, A. (1997). *Igualdad y diferencia: dilemas de la ciudadanía de las mujeres en América Latina.* Ágora. Cuadernos de estudios políticos, año 3, No. 7: Ciudadanía en el debate contemporáneo.

Kymlicka, W. (2004). *Estados, naciones y culturas. Córdoba:* Almuzara

Mejía, J. (2004). *Sobre la investigación cualitativa. Nuevos conceptos y campos de desarrollo.* Lima: Investigaciones sociales

Morín, E. (1993). *El Método I. La naturaleza de la naturaleza.* Madrid: Cátedra.

Morín, E. (1999). *La Cabeza Bien Puesta: Repensar la reforma, reformar el pensamiento.* Argentina: Ediciones Nueva Visión.

Morín, E. (2000a). *Introducción al pensamiento complejo.* España: Gedisa

Morín, E. (2000b). *La mente bien ordenada.* Madrid: Ediciones Seix Barral.

Morín, E. (2007). *La cabeza bien puesta.* Buenos Aires: Nueva visión.

Moreno, J. (2002). "Tres teorías que dieron origen al pensamiento complejo: sistémica, cibernética e información". En Velilla, M. *Manual de iniciación pedagógica al Pensamiento Complejo.* Bogotá: ICFES-UNESCO.

Pérez, A. (1995). *Derechos humanos, estado de Derecho y constitución.* Madrid: tecnos.

Rodríguez, G. Flores, J. García E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

Rubio, J. (2007). *Teoría crítica de la ciudadanía democrática.* Madrid: Editorial Trotta.

UNESCO (1994). *Informe Final.* Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. Madrid: UNESCO/Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores de la educación.* París: UNESCO

UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París: UNESCO, en http://unesco.org/educacion/inclusive.

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

Los jóvenes rurales del estado de México en el marco de la Modernidad. Una reflexión sobre sus prácticas de consumo

Nidia Maribel Montiel Maldonado[♁]

Resumen
El contenido de este artículo centra la discusión en cómo los jóvenes trabajadores de un contexto rural acceden o se incorporan a la dinámica promovida desde la modernidad. En ella establecen formas particulares de consumo distintas a las observadas en otros contextos. Desde éste, crean sus propios mecanismos de aproximación a las políticas de mercado prevalecientes en la sociedad actual.

Construyen estilos específicos de obtener y optimizar sus ingresos, así como también edifica nuevas modalidades de trabajo que con anterioridad difícilmente se observaban en comunidades del contexto rural.

Palabras clave
Joven rural, trabajo, consumo, escuela, acceso a medios de comunicación.

Abstract
The content of this article focuses on its discussion how the hard-working young people from a rural context access to, or how they enlist to the dynamic of society promoted by the modernity. In this particular context, there are specific ways of consuming distinct from other contexts observed. From this context, hard-working people create their own mechanism to approach to the marketing policies prevailing in contemporary society.

Hard-working people build up specific styles to get and optimize their income. In addition, they build up new types of work that it was hardly ever seen previously in rural context communities.

Keywords
Rural youth, work, consumption, school, access to media.

A manera de introducción

La juventud es una etapa crucial en la vida de los seres humanos, en ella se fortalece la identidad, la formación y su participación social como ciudadanos. Sin embargo, las evocaciones generalmente realizadas a este propósito, hacen referencia a los aspectos más superficiales de su persona. Los jóvenes, al igual que otros sectores de la sociedad, constituyen su propio universo de expresiones y significaciones de la realidad, así como de los actores que en ella cohabitan.

Son a la vez, sujetos biográficos e históricos, inmersos en una compleja y heterogénea realidad, en la cual, cada uno, tiende a discutir la zona de influencia que tiene para sí la sociedad y cómo ésta, de acuerdo a su organización los cataloga como jóvenes. Tener en cuenta esto, facilita la posibilidad reflexiva de mirarlos en su justa dimensión, como sujetos individuales que develan amplia riqueza en las relaciones que establecen.

Es cierto que la presencia de los jóvenes se manifiesta en diversidad de expresiones, atendidas desde diversos campos disciplinares, este ejercicio se orienta justamente, en la reflexión sobre algunos aspectos sociales de la juventud rural, enmarcados en la modernidad, asumiendo a ésta en términos propuestos por Touraine[1]. Hay que aceptar entonces, la necesidad de emprender una distinción inicial entre las nociones de joven y juventud, mediante las cuales habremos de entender que:

> […] el joven es un *sujeto* de socialización, en tanto la juventud es una construcción histórica y social, en la que intervienen un conjunto de prácticas discursivas por la que el joven como agente activo no sólo reproduce y afirma el orden social vigente, sino es también actor social, fundamental en nuestra formulación

[♁]Estudiante del Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, adscrita al Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM). Maestra en Ciencias de la Educación por el ISCEEM, Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal de Tejupilco. Autora de dos investigaciones previas: 1) (2000) Trabajo infantil y rendimiento académico en la escuela primaria y 2) (2010) El trabajo infantil en alumnos de escuelas primarias rurales.

[1]Modernidad fue la afirmación de que el hombre es lo que hace y que, por lo tanto, debe existir una correspondencia cada vez más estrecha entre la producción -cada vez más eficaz por la ciencia, la tecnología o la administración-, la organización de la sociedad mediante la ley y la vida personal, animadas por el interés, pero también por la voluntad de liberarse de todas las coacciones … sólo la razón establece una correspondencia entre la acción humana y el

> por el protagonismo que le damos a la perspectiva intergeneracional (Jiménez, 2012:13).

El joven rural, no sólo es concebido como un ser con ejercicio individual de su actuar, sino un sujeto regulado implícita o explícitamente por pautas de conducta. Éste, no sólo aprende para sí, lo hace también, para ocupar determinado espacio dentro de la sociedad. Es una persona adscrita a un ámbito social, en el cual, tiene que ser y/o actuar de acuerdo a un orden que le precede algunas generaciones; por lo tanto,

> […] es importante recalcar que los actores juveniles en cuanto sujetos sociales, constituyen un universo cambiante y discontinuo, cuyas características son el resultado de una negociación-tensión entre la generalidad de la categoría y la actualización subjetiva de los individuos, a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas culturales vigentes (Reguillo, 2012:40).

Como vemos, el análisis en este sentido no podría orientarse desde una perspectiva irrefutable y exclusiva de un sólo tipo de personas. Es más bien, una oportunidad de guiar una discusión que recupere justamente esas posibilidades de un "sujeto social" (Reguillo, 2012: 41), que negocia y se reconstituye en diversidad de circunstancias. Son sujetos que, no sólo se adaptan a diversas formas de socialización, sino que además, "han adquirido visibilidad social como actores diferenciados" (Reguillo, 2012: 41).

Si bien sabemos, los jóvenes continuamente se han caracterizado por tener una forma muy particular de arreglarse y expresarse. También entendemos, que esos patrones de conducta se hacen evidentes, de alguna forma, como un ejercicio de rebeldía que les permite declarar su diferencia, solicitando un espacio y reconocimiento, distinto al que recibía en la infancia. Diferente, a la vez, al de sus progenitores y personas adultas, con las cuales tiene relación. Es, más bien, como una práctica de libertad, con posibilidades de mostrarse genuino y autónomo, tanto en sus decisiones, como en su forma de vestir y relacionarse. Se manifiesta en diversos espacios, en ellos:

> […] son socializados mediante una cultura de la competición […] consumista, mimética en relación con los modelos de moda. En efecto, en su vertiente más propicia a la convivencia, la escuela es un agente de estimulación del consumo (Machado, 2007:20).

A partir de ello, sugiero que en la escuela, los jóvenes han autogestionado un espacio propio, en el cual, al vestirse o expresarse incorporan o excluyen a otros, de acuerdo a su poder adquisitivo, por ejemplo, cuando Machado dice que "pies burgueses o proletarios pueden pasearse juntos […] desde luego, los jóvenes reconocen que no todos tienen la misma chance" (Machado, 2007:20). Cada joven rastrea su forma de acceso al consumo, para algunos con solicitarlo bastará, mientras que para otros la cuestión se torna un tanto más compleja.

Considerando esta nueva cercanía que se gesta entre la juventud rural y el mercado, se ha transitado, como argumenta Bauman (2005) de una sociedad de productores a otra de consumidores, es decir, "apuntan a los jóvenes con el objetivo de abordarlos en tanto que son tierra virgen en espera de ser conquistada y explotada por las tropas del cada vez más invasor mercado del consumo" (Bauman 2013:37). Ello se logra, regulando su actuar, produciendo un sesgo de insatisfacción por los bienes adquiridos, y por tanto, una incesante necesidad de adquirir y sustituir para ser parte de los hechos manifiestos de la cultura de la modernidad.

Dicho de otra forma, "la propagación global de la forma de vida moderna liberó y puso en movimiento cantidades ingentes, y en constante aumento, de seres humanos despojados de hasta su ahora adecuados modos y medios de supervivencia, tanto en el sentido biológico como socio cultural del término" (Bauman, 2005:17). Dando paso a una incontrolable cultura de la transitoriedad, en donde se ha pasado de simplemente vestirse, a hacerlo con estilo, como derivado del consumo masivo de ciertos artículos.

1) Prácticas consumistas del joven rural y su inserción al marco de la modernidad

Las formas de expresión visual y verbal que practica la juventud, cobran importante notoriedad cuando ejercen porciones de libertad frente a sus pares, pero también al interior de la sociedad. Él mismo, según su poder adquisitivo, tiende a ejercer influencia en otros jóvenes, que como él, enuncian su derecho de pertenencia. No podemos olvidar que, "los cambios ya están aquí y los jóvenes los representan con mayor elocuencia que el resto de la población" (García, 2010:433), ya que son justamente ellos, los que, sin miedo al cambio, son promotores sociales de las principales transformaciones de la sociedad.

Se encuentran, por decirlo de alguna manera, con una identidad, que aún sin hacerlo premeditadamente, se incorporan en el marco de la modernidad y el consumo. En donde ellos, al igual que otros grupos sociales, atienden dinámicamente el proceso de oferta y demanda de artículos, que de cierta forma, le otorgan reconocimiento y vigencia, evitando con ello, ser los principales promotores de alguna forma de exclusión.

Para los jóvenes rurales, esa posibilidad de acceso es notoriamente inferior, dado que una de las características más referidas de dicho contexto es la pobreza y las limitaciones de sus pobladores para hacerse de un trabajo formal, que le

orden del mundo… es la razón la que anima la ciencia y sus aplicaciones; es también la que disponen la adaptación de la vida social a las necesidades individuales y colectivas; y es la razón, finalmente la que reemplaza la arbitrariedad y la violencia por el Estado de derecho y por el mercado […] A veces, esta dominación se extiende liberalmente, otras, de manera autoritaria, pero en todos los casos esta modernidad, sobre todo cuando apela a la libertad del sujeto, tiene la finalidad de someter a cada uno a los interese del todo, ya se trate de la empresa, ya se trate de la nación o de la sociedad, o de la razón misma (Touraine, 1999: 9-10).

reditúe ingresos fijos. Entendiendo que, "ser pobre significa estar excluido de lo que se considera una vida normal (Bauman, 2011: 64), que atienda las necesidades de alimentación, educación y salud, como factores mínimos de bienestar familiar.

De esta manera, estoy en posibilidades de aceptar que "los pobres no habitan una cultura aparte de la de los ricos, deben vivir en el mismo mundo, ideado para beneficio de quienes tienen dinero" (Bauman, 2011: 68). Desde el cual, sus necesidades y preferencias quedan subsumidas a los ingresos atribuidos de diversas formas de empleo, que tienen como particularidad la obtención de condiciones y pagos precarios, por el desarrollo de los mismos. Que si bien no evita su incorporación como consumidor, limita consistentemente su oportunidad de incorporación, en un mundo no pensado, ni creado para él.

los pobres no habitan una cultura aparte de la de los ricos, deben vivir en el mismo mundo, ideado para beneficio de quienes tienen dinero" (Bauman, 2011: 68)

Son quizás, para los propósitos del mercado *"consumidores fallidos",* como "personas que carecen del dinero que les permitiría expandir la capacidad del mercado de consumo, en tanto que crean otra clase de demanda, a la que la industria del consumo orientada al beneficio no puede responder, ni puede colonizar de modo rentable" (Bauman, 2005:57). Son una forma de consumidores no gratos, dada su escasa posibilidad de compra, derivado tanto de limitaciones geográficas, así como también, de orden económico; que manifiesta una notoria disimilitud con respecto a los consumidores potenciales de las grandes ciudades.

Son también considerados por él mismo como "consumidores imperfectos o deficientes a los pobres de la sociedad de consumo […] incapaces de adaptarse a nuestro mundo" (Bauman, 2011:64), dado que su oportunidad de adquisición es mucho menor que la de otros. Pese a la escasa notoriedad otorgada por el mercado, ellos se insertan, desde mi opinión, como «consumidores incipientes», que si bien no generan una movilidad considerable en el mercado de forma individualizada, en suma, todos ellos se incorporan como sujetos, que al final del día, encuentran un lugar bajo la atmósfera de la modernidad. Adquieren por ejemplo tenis *Vans o Converse* con recursos provenientes de varios días de trabajo, quizás vacaciones completas o de arduas labores, pero que, pese a la notoria pasarela de limitaciones, se niegan a quedar al margen de los efectos modernizadores de la sociedad.

Propongo la noción de consumidores incipientes, para aquellas personas que inician en cierta rama del consumo, otorgan a sus adquisiciones atención y vigilancia notable, dado el gran esfuerzo que implica para ellos, la obtención de los artículos considerados de novedad. Éstos jóvenes, buscan acceder a los productos que utilizan sus pares en la ciudad o en la televisión, y en algunos casos lo logran, por el único camino que les es posible, el trayecto largo, ahorrando el recurso de varias jornadas de trabajo.

Con frecuencia enfrentan una extenuante lista de desafíos para poder comprar una playera, unos tenis o quizás una chamarra, que les permita promoverse como un chico con estilo. Tener acceso a lo nuevo, sin olvidar que "el rechazo de lo nuevo es de mal gusto y quienes rechazan los riesgos, se arriesgan al rechazo" (Bauman, 2005:152). De esta forma, reduce las posibilidades de sentirse excluido de ese grupo social, que no sólo busca verse bien para sí mismo, sino y sobre todo, para recibir el reconocimiento de otros jóvenes que conforman su entorno inmediato.

Considerando lo anterior, se ha observado en la dinámica de los jóvenes rurales, una creciente necesidad de incorporarse a alguna forma de trabajo y percibir ingresos derivados de él, que les genere algunas posibilidades de adquisición. El trabajo que realizan también les permite acceso y permanencia en la escuela, así como, la facilidad de comprar algunos artículos en pro de sentirse aceptados como parte de una colectividad juvenil. El recurso es suficiente, siempre y cuando, no tenga la responsabilidad de cubrir algún gasto mayor de la familia a la cual pertenecen.

Varios se trasladan a las ciudades más grandes para realizar otras formas de trabajo diferentes a las que otorga su contexto. Algunas de éstas, tienen relación con ser empleados en tiendas, albañiles, meseros o músicos, entre varias ocupaciones más. Al salir de su lugar de origen, no sólo lo hacen para trabajar, frecuentemente lo realizan como posibilidad de compra. Son los que, de manera discreta, socializan patrones de moda y de consumo en otros jóvenes, que comparten con ellos, diferentes espacios sociales dentro de la misma localidad.

El salir a trabajar se convierte en una constante, con estudios o al margen de ellos, les genera la oportunidad de libertad e independencia de su grupo familiar, y luego de un acceso a la obtención de dinero, que en su tierra natal difícilmente puede lograr. Con frecuencia se desenvuelven como sujetos individuales, tanto en sus elecciones de vida, como en sus formas de consumo. No podemos olvidar que "la tarea de consumir, y el consumo es un pasatiempo absoluto e irremediablemente individual, una cadena de sensaciones que sólo puede ser experimentada –vivida–subjetivamente" (Bauman, 2004:105).

Aunque para llevarlo a cabo se tuviese que reunir con otros jóvenes, la considero individual, debido a la satisfacción que produce el bien adquirido, sólo se proyecta en el comprador y no así en sus acompañantes. Luego entonces, "los consumidores seguirán solos, aunque actúen en grupo" (Bauman 2011:54). A partir de esto, también obtienen cierto grado de estatus mediante el reconocimiento del otro, que sin lugar a dudas, se convierte en un logro personal, que le concede un grado de satisfacción que no puede, ni quiere compartir.

En estas circunstancias, estoy en posibilidades de argumentar que, si bien el joven rural habita en condiciones adversas que limitan su incorporación a un empleo estable; también se encuentra instalado en una sociedad modernizante, con todo lo que ello implica. Es a la vez, trabajador precarizado y consumidor incipiente, que adquiere muy selectivamente lo que necesita y puede pagar.

2) El acceso a los medios de comunicación e información

La información y la comunicación, son de igual forma, dos asuntos que, dada la importancia otorgada por los jóvenes del siglo xxi, no se puede ignorar. Cómo podríamos dejar de reflexionar sobre la enorme aproximación y demanda que tiene para cualquier joven, incluyendo por supuesto, los de un contexto rural. Una de las más apremiantes necesidades expresadas y resueltas por los jóvenes, es justamente la de estar comunicados, principalmente mediante los teléfonos celulares.

Aun cuando en contextos como el referido, la señal es escasa, buscan ese lugar en donde el teléfono marque lo suficiente para poder enviar un mensaje o realizar una llamada. Trabajan arduamente para lograr adquirir uno de esos aparatos, no cualquiera, obtienen aquellos llamados inteligentes, los cuales poseen abundantes propiedades, desde escuchar música, ver televisión, desarrollar funciones propias de una computadora, hasta poder darles acceso a otros teléfonos y sustraer de ellos el saldo o tiempo aire.

Si se considera que, la adquisición de un teléfono celular no implica un gasto de una vez y para siempre, ya que el costo del aparato es sólo una parte de dicha forma de consumo. Se destina simultáneamente dinero para el pago del servicio, a fin de mantenerse comunicados, principalmente con otros jóvenes. Se convierte entonces, en una fuente de gasto permanente y en una necesidad medianamente subsanada mediante el trabajo.

Estos aparatos no son la única exigencia tecnológica a solventar, es constante de igual forma, el uso de computadoras y/o tablets, las cuales se han convertido en una demanda no sólo de la juventud, sino también de la sociedad en general; aunque ésta, es menor que la del celular, derivado de la dificultad de acceso a Internet, propia del contexto. Aun así, los jóvenes rurales adquieren estos aparatos, a veces solos, y otras más, con ayuda de sus padres o hermanos, lo cual se convierte en un reto difícil de solventar para personas o familias que no cuentan con un ingreso fijo.

Anteriormente, la obtención de un crédito era una limitante para lograr acceso a esas formas de comunicación. Podríamos pensar en ello, como una dificultad expresa para los pobladores de las localidades rurales del Sur del Estado de México. Sin embargo, actualmente el mercado también abre opciones, habilitando a estos jóvenes, como a otros actores sociales, la adquisición de bienes y servicios por medio del "cortoplacismo […] en lugar de quedarme en casa privarme de algo, lo compro a plazos" (Bauman, 2005:143). Los pretextos son nulos actualmente, casi cualquier persona tiene un crédito en *Elektra o Coppel,* que derivan en un atajo para incorporarse a las filas de esta sociedad cada vez más consumista.

Esta práctica recurrente, denota que aunque puedan seguir siendo consumidores incipientes, el mercado se plantea obtener de ellos el máximo beneficio posible, haciendo parecer este hábito como proveedora de beneficios mutuos, "la compra a plazos es la única forma de compromiso a plazo más bien largo que los moradores del líquido mundo moderno no sólo toleran y soportan, sino en la que participan con júbilo" (Bauman, 2005:143). Por ello, me pregunto ¿cuántos jóvenes esperan con ansiedad la posibilidad de obtener su credencial de elector para poder ser sujetos de crédito?

Quizás algunos de ellos, expresen poder pagar el financiamiento obtenido, otros más, podrían hacerse acreedores a una tarjeta de crédito en alguna tienda o institución crediticia. De la misma forma, recurrir a los padres o algún familiar, poseedor de esta forma de crédito, para que pueda servir de aval o adquiera el artículo que desean, luego de joven pagará (si le es posible) en "cómodos pagos semanales" (según un eslogan comercial). Sin embargo, adquieren además del producto, una necesidad constante de adecuar su vida cargada de limitaciones a la incesante vorágine de la modernidad.

3) Opciones para ser libre y poder comprar

Como sucede ordinariamente, los jóvenes son quizás las personas más cuidadosas de su apariencia personal, se procuran la mejor ropa para salir con los amigos o la novia (o), usan



perfume y gel en abundancia. En la medida de sus posibilidades, incorporan a su vestimenta accesorios que les hagan sentir estar a la moda, esto según Arizpe, está generado por:

> La actitud modernizante difundida […] por los medios de comunicación masiva ha estimulado, en forma agresiva y con desprecio hacia la vida rural el consumo de bienes con prestigio urbano: ropa de moda, discos […] aparatos electrónicos y otros similares (Arizpe, 1983:17).

Éstas cuestiones generan en ellos y en sus familias (algunas de las veces) gastos que dificultan su economía, ya de por sí deteriorada. Por lo tanto, asiduamente se incorporan a alguna actividad que genere ingresos y les permita solventar éstos y otros gastos. Las formas de acceso al dinero en un medio rural son escasas, las actividades de trabajo de los jóvenes se orientan principalmente en tres posibilidades, mismas que refiero brevemente a continuación.

a) Trabajar por cuenta propia, bajo la autoridad familiar

Los jóvenes inician a temprana edad realizando actividades en el marco del trabajo, mismas que inicialmente no son concebidas como tales, sino como un esfuerzo orientado a potenciar el trabajo familiar. Aprenden a sembrar, fumigar, cosechar, desgranar y vender los frutos de las hortalizas que siembran, como principales labores. Generalmente, no reciben pago por el trabajo realizado, lo hacen como "instrumento para el esfuerzo de maximización del padre" (Basu, 2006:55), sobre todo en los primeros años de vida de los hijos.

Posteriormente, cuando sus habilidades y su fortaleza física se ha consolidado, son contratados por otras personas para desarrollar esas mismas actividades, recibiendo pago por ello. Algunas de las veces, son sus padres los que recaudan los ingresos, no obstante, si ellos lo hacen, tienen la consigna moral de contribuir con parte de ese beneficio monetario al bienestar familiar. Lo anterior, sucede de forma diversa, ocasionalmente le dan dinero a sus padres (sobre todo a la madre) para contribuir a los gastos que genera la alimentación familiar, compran cosas o artículos de uso común.

Ser joven trabajador rural, no significa en absoluto, poder hacer con su vida y sus ingresos lo que él decida. Como se encuentra bajo la autoridad de los padres, tiende a negociar su estancia en la casa. Ellos, deben contribuir de alguna forma en el bienestar común, como producto de un proceso de negociación, de hecho, no se puede ignorar que "la familia no es una sola unidad de toma de decisiones libre de conflictos, sino una esfera de negociación en la que el poder de negociación de una persona depende de los recursos que aporte al hogar" (Basu, 2006:50). Situación que representa uno de los principales motivos de inconformidad de una u otra parte, dado que los padres exigen apoyo de los hijos mayores, y éstos últimos requieren de sus ingresos a fin de comprarse lo necesario para sentirse bien. Cuando los acuerdos y el poder de negociación se agota, se busca salir del hogar para transitar a un estado de mayor autonomía, como podremos percibirlo en la sección subsecuente.

b) Migración interna y/o externa

Con frecuencia, en el ámbito rural los jóvenes manifiestan cierta tendencia a pensar, en que, si pretenden acceder a una fuente de ingresos de mayor seguridad o amplitud, la opción es migrar a otros lugares, ello, como la principal oportunidad de movilidad social. Esta posibilidad de apartarse del núcleo familiar, no sólo les provee la idea de una vida mejor, también se concibe, como oportunidad de independencia y libertad. En atención a esto, contribuirán al gasto familiar si así lo deciden, y no como parte de una obligación rigurosa, como la que se genera participando de los beneficios que otorga una familia.

Generalmente, la migración se hace en dos direcciones, una tiene que ver con irse de la comunidad a una ciudad más grande u otros destinos rurales del país; la segunda se relaciona con alguna de las ciudades o provincias de Estados Unidos de Norteamérica, lo que conocemos reiteradamente como "sueño americano", así como también, lo que Lourdes Arizpe llama "migración extra frontera" (Arizpe, 1983:19). Estas formas de migración responde a que las personas, en este caso los jóvenes, cuentan con ciertos rasgos mínimamente necesarios para tal fin, "migra al otro lado de la frontera solamente cierto tipo de migrantes" (Arizpe, 1983:19), es decir, aquellos que cuentan con ciertos conocimientos, recursos económicos y familiares, posibilitando su relación como "aliados económicos" (Arizpe 1983:19) que financien su acceso y estancia.

Concurso de aguas de samaritana ICEUABJO *2014*



Este proceso de transformación de la vida del joven rural, transita con espacios o momentos de tensión entre lo que él desea y lo esperado por las personas de su entorno cercano. Sin embargo, cuando deciden tomar una de esas opciones, no sólo toman distancia de la familia, lo hacen también, del contexto escolar. Deviene de ello, una ruptura irreconciliable, del cual, con cierto grado de añoranza, se transita a la idea de ganarse la vida en trabajos que no requieren de un desempeño profesional, sino de fortaleza física que le permita desarrollar labores en extenuantes jornadas.

"la compra a plazos es la única forma de compromiso a plazo más bien largo que los moradores del líquido mundo moderno no sólo toleran y soportan, sino en la que participan con júbilo" (Bauman, 2005:143).

Esta decisión, tiene que ver con el desencuentro del joven y la dinámica escolar, que se convierte en detonante para que busque otras oportunidades lejos de la escuela. Él, concluye sus estudios de secundaria o preparatoria y siente que ha obtenido los conocimientos y habilidades necesarias para forjarse un futuro mejor, quizás en otros contextos. Es indudable la apremiante necesidad de conseguir dinero de donde sea posible, lo que, ocasionalmente deriva en decisiones o acciones que se encuentran al margen de la ley.

c) Incursionar en actividades ilícitas

En algunas regiones del país, incursiona una posibilidad más de ingreso económico, ésta, tienen que ver con aquellas actividades que socialmente podrían ser consideradas fuera de orden. Son de índole diversa, desde vender artículos pirata, hasta el uso y venta de drogas. Los principales activos son justamente los jóvenes, realidad que no solamente corresponde a los chicos de la ciudad, debido a que, a últimos tiempos, las regiones rurales y sus pobladores, encuentran en esta actividad una forma de ingresos, desde la cual, localizan una serie de beneficios que difícilmente podrían encontrar en un empleo formal.

Los jóvenes deseosos de incorporarse a alguna labor redituable, sin necesidad de un vasto currículo escolar, sitúan en este ámbito una veta de ingresos, que también genera o condiciona una forma de consumo específico de las personas pertenecientes a grupos de la delincuencia organizada. Varios de ellos, realizan funciones de observadores (halcones) que vigilan a personas que pueden implicar algún riesgo para la organización a la que pertenecen. Con el menor esfuerzo, ubicándose en un lugar cómodo pueden percibir ingresos significativos, que de otra manera, sería difícil lo obtuvieran desempeñando su labor de campesinos.

De igual manera, se sabe de jóvenes que venden droga o contratan posibles clientes con personas ajenas a la institución. Todo se realiza franca discreción de los maestros, padres y personas en general, que intuyen o saben de tal actividad pero por motivos de seguridad propia y familiar, intentan en la mayoría de los casos, pasar desapercibidos, ubicándolo en el plano de la sospecha, que nadie intenta comprobar. Construyen de esta forma, una posibilidad distinta de lograr percepciones económicas, pese a la poca o nula aprobación, realizan dichas funciones dentro de su propia localidad o muy cercana a ella.

Lo anterior me permite entender que son diversas las formas de nombrar a las actividades realizadas al margen de la legalidad, por ejemplo, Alfredo Nateras nombra como "paralegalidad al hecho de agruparse para crear su propia lógica de la legalidad en los límites o bordes de ella" (Nateras, 2013:s/p). La importancia de reconocerlo, no radica sólo en nombrarlo, más bien, se trata de explicar la existencia de nuevas y cada vez más constantes formas de subsistencia que aprobadas o no, se convierten en una práctica recurrente entre algunos jóvenes de diversos contextos, no es exclusivamente del medio rural.

Conclusiones

Actualmente los jóvenes se encuentran inmersos en diversas prácticas y situaciones, en las cuales, se privilegia la idea de ser y actuar en función de lo que otros jóvenes esperan de él. De esta forma, expresan múltiples y variadas formas de socialización y comunicación con sus pares. También una copiosa necesidad de vestirse y expresarse de forma semejante, para evitar sentirse excluidos del grupo social. Ejemplo de esta realidad, tiene que ver con la adquisición de ropa, calzado y artículos que les permiten sentirse a la moda.

Los jóvenes de un contexto rural suelen incorporarse a diversas formas de empleo, en las cuales pueda percibir ingresos, que le concedan la posibilidad de solventar ciertas formas de consumo, propias de un joven de su edad. Por lo tanto, he llamado <<consumo incipiente>> a esta manera de comprar, debido al limitado poder adquisitivo que representan, frente al exorbitante bombardeo del mercado. Ellos, adquieren, de forma pausada y cuidadosa, productos de índole diversa. Lo realizan de esa forma, dada la complejidad que implica reunir el dinero necesario para obtener lo que desean.

De la misma forma, hacen acopio de otras formas de consumo, en las cuales, logran créditos en tiendas departamentales, que pese al considerable aumento en los precios, se convierten en una posibilidad, debido a las políticas de mercado que ciertos establecimientos ponen en marcha. Algunos de estos espacios, otorgan financiamientos en teléfonos celulares, computadoras y/o tablets, que pueden pagar semanalmente.

El proceder de los jóvenes se orienta en devengar ingresos desde múltiples posibilidades. La primera, tiene que ver

con obtener dinero mediante el trabajo familiar. En ella, los padres recaudan el pago, producto de la labor realizada, y éste a su vez, le asigna cierto porcentaje al joven, con la intención de que ellos adquieran lo que necesiten. Sin embargo, esta modalidad de organizar las finanzas de la familia, a menudo genera la inconformidad del joven por la fracción que recibe, dado que la mayor parte de los ingreso, se destina para solventar los gastos que genera la manutención de la familia.
Por lo tanto, con cierta frecuencia, los jóvenes rurales optan por alejarse del núcleo familiar, trasladándose a otras ciudades, a fin de incorporarse a otros empleos más redituables. Algunas de estas formas de migración, tienen que ver primeramente, con la posibilidad de acceder a cierto grado de autonomía, que estando en familia no les es concedida. Además de ello, este distanciamiento se relaciona con la aspiración de ser dueños de sus propios ingresos y hacer con ellos, lo que consideren conveniente.

Finalmente, se admite una nueva forma de obtener ingresos, ésta tiene que ver, con la filiación de los jóvenes rurales a las actividades ubicadas socialmente como ilícitas. Éstas, les permiten reunir más dinero con menos esfuerzo, es decir, se incorporan a labores diversas que no sólo propician en ellos la facilidad de ganar dinero, sino que además, los adhiere como elementos activos de otras formas de consumo. ❧

Fuentes de consulta

Arizpe, Lourdes (1983). "El éxodo rural en México y su relación con la migración a Estados Unidos" en *Revista de Estudios Sociológicos,* Colegio de México, México, D.F. Vol. 1, No. 1 ene-abr.

Basu, Kaushik (2006). *Causas, consecuencia y soluciones. Observaciones de las normas laborales internacionales,* En: López Calva "Trabajo infantil. Teoría y lecciones de la América Latina", México: Fondo de Cultura Económica.

Bauman, Zygmunt (2004). *Modernidad líquida.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2005). *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

_____ (2011). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres.* Barcelona, España: Editorial Gedisa.

_____ (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido.* Barcelona, España: Paidós.

García, Canclini Néstor (2010). Epílogo: *La sociedad mexicana vista desde los jóvenes.* En: Reguillo, Rossana "Los jóvenes en México". México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, Guzmán María Lucero y Roxana Boso (2012). *Juventud precarizada. De la formación al trabajo, una transición riesgosa*. México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM, Cuernavaca, Morelos.

Machado, Pais José (2007). *Chollos, chapuzas y changas. Jóvenes, trabajo precario y futuro,* Libros de la Revista Anthropos. España: Universidad Autónoma Metropolitana.

Nateras, Alfredo (2013). Ponencia de seminario: *"Educación y Juventud: desigualdad, exclusión y alternativas educativas"*, promovido por el cuerpo académico: Educación y poder, acciones con grupos en condición de pobreza y contextos de vulnerabilidad, del Instituto Superior de Ciencias de la Educación, Toluca, México, 28 de febrero de 2013.

Reguillo, Rossana (2012). *Culturas juveniles. Formas políticas del desencanto. Argentina:* Grupo editorial siglo XXI.

Touraine, Alan (1999). *Crítica de la modernidad.* Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Representaciones sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales, una mirada de los estudiantes

Pedro Daniel Martínez Sierra [&]

Resúmen

La investigación denominada "representaciones sociales sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales, una mirada de los estudiantes" partió de la siguiente interrogante ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de la sobre el ejercicio de su profesión? Para lograr su conocimiento, se consideró relevante retomar la traída dimensional que propone Moscovici (1971) la cual está conformada por la información, la actitud y el campo de representación, categorías claves que permitieron conocer de manera práctica y operativa su dimensión social.

Enconcordancia, se tuvo como objetivo identificar las representaciones que tienen los estudiantes de 9° semestre de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobre el ejercicio de su profesión.

El método utilizado fue de corte cualitativo-interpretativo, donde era fundamental comprender la naturalidad del fenómeno, así como interpretar su naturaleza discursiva a partir de explorar en el conjunto de experiencias de los sujetos; es ahí donde las representaciones sociales se enuncian a partir de la edificación de distintos códigos de interpretación manifestados a través del lenguaje como principal vía de expresión; para lograr su conocimiento fue necesario hacer uso de la técnica de la entrevista de tipo enfocada, dirigida a nueve estudiantes de 9° semestre de la generación 2004-2008 de la ENTS-UNAM.

Los resultados y hallazgos refirieron que las representaciones que tienen los estudiantes, presentan configuraciones simbólico-discursivas complejas, formadas a partir de un capital formativo que se va enriqueciendo desde el inicio de su preparación y que se ve reflejado en la evolución que ha ido presentando su propio perfil.

Finalmente, con este trabajo se busca incentivar y provocar la construcción de posturas críticas desde los ámbitos académicos sobre el ejercicio profesional y desarrollar nuevas actividades vinculadas a repensar los procesos formativos de los estudiantes de esta licenciatura.

Palabras clave

Representación social, ejercicio profesional, trabajo social, perfil profesional y estudiantes.

Abstract

The research called " social representations of the professional practice of social workers: a view of students " departed the following question, what are the social representations that the students on the exercise of their profession? To achieve Remember considered relevant resume dimensional brought proposing Moscovici (1971) which consists of the information, attitude and the field of representation, which allowed key categories of practical and operational know your way social dimension.

Consistent with this, we aimed to identify the representations that students 9th semester of the National School of Social Work (ENTS) of the National Autonomous University of Mexico (UNAM) on the exercise of their profession.

The method used was qualitative -interpretative court, where it was essential to understand the natural phenomenon and interpret their discursive nature from exploring the whole experience of the subjects, is where social representations is set out from the different building codes interpretation expressed through language and words as the main means of expression, to achieve their knowledge was necessary to use the interview technique , type of focused , directed nine students of 9th generation semester 2004 - 2008 of ENTS-UNAM.

The results and findings reported that the representations that students have complex symbolic - discursive configurations, formed from a formative capital is enriched since the beginning of its preparation and is reflected in the evolution that has been presenting its own profile.

Finally, this paper seeks to encourage and lead the construction of critical positions from the academic fields of professional practice and develop new activities linked to rethink the learning processes of students in this degree.

Key words

Social representation, practice, social work, students and professional profile.

[&]Maestro en trabajo social por la escuela nacional de trabajo social de la universidad nacional autónoma de méxico (UNAM). profesor de asignatura de la escuela nacional de trabajo social, instituto tecnológico gustavo a. madero y universidad insurgentes.

la problemática de estudio

Resulta un interés de investigación conocer cómo los alumnos de la Licenciatura en Trabajo Social, de la UNAM, asumen las problemáticas de la profesión, ya que se preparan para ejercer como trabajadores sociales, aspecto que les permite formular discursos y construir posicionamientos producto de un proceso formativo actual, que ilustra la evolución de sus expectativas y conocimientos a partir del conjunto de experiencias y prácticas relacionadas con la carrera.

Para lograr una aproximación hacia sus discursos fue necesario explorar en la red de significaciones que han edificado sobre este objeto,utilizando la teoría de las representaciones sociales de Moscovici (1979), que centra su atención en el sujeto, sus significados y su ambiente inmediato; abocándose al conocimiento de las informaciones, creencias, opiniones y actitudes que se tienen hacia un objeto en específico, lo que posibilita un acercamiento al entorno social, la conducta y la comprensión de las interacciones y prácticas sociales.

El l3 de Octubre de 1973, el H. Consejo Universitario acordó la creación de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) independiente de la Facultad de Derecho. Valero (1999)

Tomando en cuenta estos aspectos, se partió de la siguiente interrogante ¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los estudiantes de 9°semestre de la ENTS sobre el ejercicio de su profesión? Planteamiento que permitió generar marcos de reflexión que aproximaron a entender la relación del comportamiento proyectado a nivel social, con el conjunto de representaciones construidas desde el aula, dando cuenta del conocimiento socialmente elaborado que tienen nueve estudiantes sobre el trabajador social; el cual es resultado de una construcción de informaciones, experiencias y modelos de pensamiento que han influido en un proceso de aproximación hacia una identidad sobre la carrera elegida.

un breve recuento de la profesión de trabajo social en la unam

Los procesos de reflexión curricular en Trabajo Social se iniciaron en los años 70s a partir del movimiento de reconceptualización, emprendido por algunos teóricos de América del Sur. En México sus repercusiones empiezan a visualizarse a partir de 1968 y se concretizan hasta 1976. En el primer periodo se destaca la elevación de los estudios a nivel Licenciatura en el año de 1969, donde la UNAM interviene con la generación de una nueva propuesta curricular que presenta algunas implicacionets teóricas sobre la atención a problemas sociales.

Los antecedentes de esta Licenciatura en la UNAM se remontan a 1938 y 1939, a través de un curso especial de dos años, impartido por la Escuela Nacional de Jurisprudencia, dirigido al personal que se encontraba en funciones de Trabajo Social en los tribunales para menores. El 3 de Octubre de 1973, el H. Consejo Universitario acordó la creación de la Escuela Nacional de Trabajo Social (ENTS) independiente de la Facultad de Derecho. Valero (1999), señala que este evento proporcionó mayor apertura para repensar y reorientar los procesos formativos que vivían sus estudiantes, iniciándose esta actividad con la evaluación del plan de estudios en 1976.

Desde su creación la Licenciatura en Trabajo Social ha experimentado la modificación de tres planes de estudio en los años de 1976, 1996 y 2002. En el caso del 2002 fue producto de un proceso de reorganización de asignaturas del correspondiente a 1996, donde la práctica escolar y 16 asignaturas fueron reubicadas dentro de algunas de ellas se encentraban: Bienestar Social, Psicología Social, Problemática Urbana, Derechos Humanos, Educación Social y Programación Social.

En el mapa curricular 2002 al estudiante se le brinda una preparación teórica y práctica en los principales campos de las ciencias sociales como son Sociología, Economía, Antropología, Historia, Psicología, Política, Filosofía y Trabajo Social; aspecto reflejado en las 47 asignaturas que lo integran.

referente teórico

Han transcurrido más de 50 años desde la primera formulación de la teoría de las representaciones sociales, la cual ha sido utilizada por diversos profesionistas. Actualmente sigue siendo recuperada en diferentes espacios académicos, lo que la ha llevado a una combinación desde distintas perspectivas y enfoques, que van más allá de la Psicología y la Sociología[1], áreas donde encuentra su mayor elaboración. Sin embargo, para que esta teoría lograra un nivel de trascendencia y reconocimiento científico, atravesó por un proceso histórico cargado de debates teóricos y epistemológicos.

La teoría de las representaciones sociales se interesa por estudiar la configuración del sentido común, las creencias, ideas, opiniones, actitudes y sentimientos. Su concepto es multifacético y se alimenta de diferentes unidades que circulan alrededor de un contexto integrado por personas y por grupos, lo que deriva en el conocimiento y en la posición que demuestran los individuos en torno a la realidad social. Moscovici (1979:18), refiere que las representaciones sociales

[1]Esta teoría emerge del campo de la sociología del conocimiento y la Psicología; la contribución teórica de ambas disciplinas hace que esta noción se convierta en un término psicosociológico. De acuerdo con Ibañez (1994): "... toda la corriente de la sociología del conocimiento contribuyó a establecer algunos de los mecanismos básicos por medio de los cuales se construye nuestra visión de la realidad social" (p. 169). En el caso de la Psicología, se retoman aspectos vinculados con el estudio del individuo y sus relaciones.

son "…un corpus organizado de conocimiento y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación".

Para poder entender este concepto producto de la era moderna, Moscovici señala que existen tres dimensiones a través de las cuales pueden ser estudiadas:

- La información: describe la organización, las características, las fuentes de información, la cantidad y la calidad de conocimientos que posee un grupo con relación a un objeto social. Surge a partir del contacto con el objeto de representación y de las prácticas desarrolladas en torno a él. Presenta propiedades diferentes evidenciadas a través de la comunicación social.
- La actitud: es considerada como la dimensión más primitiva que las dos anteriores. Se evidencia a partir de la disposición positiva o negativa que puede presentar una persona hacia el objeto de representación. Por lo tanto, permite conocer la orientación valorativa que ubica los comportamientos.
- El campo de representación: refiere un aspecto preciso del objeto, por lo que remite a la idea de imagen, modelo social y contenido, constituye un espacio figurativo articulado. Asimismo, proporciona un conjunto de elementos que sirven para contextualizar el objeto y describen la jerarquización de aspectos que quedan concretamente integrados en la representación.

En ese sentido, Banchs (2000) reconoce la existencia de tres líneas básicas para el estudio de las representaciones sociales: la primera de ellas parte de la complejidad y es desarrollada por Moscovici y Jodelet; la segunda proviene de Abric y es en torno a la estructura y el núcleo figurativo y la tercera es considerada como la más sociológica de las dos anteriores, elaborada en Ginebra por Willen Doise, la cual se centra en las condiciones de producción y de circulación. Esta autora propone dos modos de apropiación que denomina "enfoque procesual y estructural", que consisten en lo siguiente:

> El enfoque procesual se caracteriza por considerar que para acceder al conocimiento de las representaciones sociales se debe partir de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizando el análisis de las producciones simbólicas, de los significados del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos.
>
> …el enfoque estructural se caracteriza por buscar en el estudio de las representaciones sociales metodologías para identificar su estructura o su núcleo y por desarrollar explicaciones acerca de las funciones de esa estructura. (Banchs, 2000:3.6, 3, 7)

La línea de investigación del trabajo que se presenta correspondió al enfoque procesualista, que proporciona un mayor peso a los diferentes escenarios o contextos de elaboración, y permiten evidenciar en el caso de los



ICEUABJO 2014

estudiantes la forma en que se reconocen ante el grupo profesional de referencia. Su indagación y seguimiento dio como resultado la comprensión de los significados de la actividad representada. De acuerdo con Wagner (1996) este nivel de análisis goza de un mayor nivel de profundidad y poder explicativo.

Método

Para el desarrollo de este estudio fue fundamental interpretar la naturaleza discursiva, donde las representaciones sociales se enuncian a partir de la edificación de distintos códigos de interpretación manifestados a través del lenguaje como principal vía de expresión; estos aspectos se abordaron mediante la realización de un estudio de corte cualitativobasado en la realidad y en las construcciones sociales.

En concordancia con ello, la investigación se acercó al objeto a partir del enfoque procesualista, el cual presenta una orientación de tipo cualitativa y socioconstruccionista, con vinculaciones sociohistóricas y culturales que centran su interés en los aspectos significantes y constituyentes, así como en los contenidos de la actividad representada.

Participantes

Se seleccionaron 9 estudiantes entre hombres y mujeres específicamente del 9° semestre de la generación 2008-2012, bajo los siguientes criterios:

1. Por ser sujetos sociales capaces de representar el ejercicio profesional del trabajador social, al encontrarse en una fase de cierre de formación estudiantil a nivel licenciatura.
2. Por haber cursado la práctica escolar considerada como un eje fundamental en la formación académica del trabajador social, en escenarios reales desde el 4° semestre, en la modalidad comunitaria, regional y de especialización.

3. Por estar más cercanos a cubrir el conjunto de habilidades, actitudes y competencias que integran el perfil de egreso en Trabajo Social.

la técnica de investigación

Se realizó una entrevista de tipo enfocada con cada uno de los estudiantes, la cual tuvo una duración de 45 minutos a una 1 hora, acompañada de un guión conformado por tres preguntas centrales. Su estructura contempló las tres dimensiones que integran los universos de opinión que expone Moscovici (1979) los cuales fueron incorporados del siguiente modo:

tabla 1. universos de opinión

procedimiento de interpretación

Universos de opinión	*Ejes de análisis*	*Pregunta*
*I*nformación sobre el trabajador social: evidenció el nivel, las características, la cantidad y las fuentes de información que el estudiante posee sobre el ejercicio profesional del trabajador social.	Información sobre el trabajador social.	¿Qué información tienes sobre el ejercicio profesional del trabajador social?
Actitud sobre el ejercicio profesional del trabajador social: ayudó a detectar el valor, el significado, el sentido y la importancia que los estudiantes le proporcionan al ejercicio del trabajador social.	Actitud sobre el ejercicio profesional del trabajador social.	¿Cómo valorarías la actividad profesional del trabajador social?
Campo de representación sobre el ejercicio profesional del trabajador social: mediante este eje quedaron al descubierto algunos elementos contextuales donde se identificaron las imágenes con las cuales los alumnos se identifican, la forma en que las organizan, jerarquizan, clasifican, perciben y posicionan.	Imagen el ejercicio profesional del trabajador social.	¿Cuándo escuchas las palabras ejercicio profesional del trabajador social, que ideas se te vienen a la mente?

Fuente: elaboración propia

Para las entrevistas se hizo uso de la técnica de análisis de discurso desde una perspectiva sociológica de acuerdo con Van Dijk (2000), tomando en cuenta los siguientes aspectos:

- Texto y conversación naturales: las entrevistas fueron grabadas en su totalidad con previa autorización del entrevistado, haciendo uso de un cuaderno de notas, donde se puntualizaron aspectos adicionales que surgieron durante su desarrollo, con el objetivo de no desvirtuar su contenido. Cada una fue transcrita en el procesador de textos *Microsoft Office Word* 2007, respetando íntegramente la información expuesta.
- Contextos: los discursos fueron analizados considerando la cultura académica e institucional en la cual se devuelven los estudiantes de la Escuela Nacional de Trabajo Social.
- El discurso como conversación: fueron estudiados los procesos de interacción verbal a partir de la implementación de técnicas e instrumentos de investigación como la entrevista.
- Las categorías de los miembros de un grupo: se subrayaron las palabras claves, se identificaron categorías, se rescataron las expresiones y se detectaron los segmentos que refieren una misma índole de significados.
- Niveles y dimensiones: se agruparon las categorías dependiendo de su nivel de complejidad en cuadros de concentración.
- Sentido y función: se realizó una interpretación de segundo orden, para encontrar relaciones, formas de organización de las asociaciones, aspectos en común, contradicciones, contrastes y elementos del contexto dentro del corpus del discurso.

resultados y hallazgos

El tratamiento brindado a los discursos de los estudiantes fue estructurado con base en tres categorías centrales: la información, la actitud y el campo de representación.

En el caso de la categoría de la información, para definir al trabajador social evocaron una serie de significados construidos alrededor de cualidades que se encuentran asociadas con las aspiraciones que tienen como profesionistas, colocándolo como: un generador de cambio, sensible, líder, investigador, buscador de desarrollo social, erradicador de problemas, preparado, con conocimientos, que trabaja con la gente, que aborda problemáticas sociales, que está inserto en diferentes áreas y con conciencia social.

> "Es una persona con muchas cualidades, sabe como investigar, sabe analizar información, sabe tratar a las personas, sabe como acercarse, sabe como formar una red y como gestionar".(E1-M)[2]

De acuerdo con Piña (2004), las representaciones sociales no son una repetición mecánica de una definición o de un concepto, sino una interpretación que los sujetos hacen de la realidad, que se encuentra mediada por el acervo cultural. En ese sentido, las definiciones producidas apuntan hacia

[2]Los nombres de los sujetos fueron cambiados con fines de confidencialidad. En el caso de los testimonios se asignaron claves cuyo significado es el siguiente, ejemplo: E= Entrevista, 7= Número de entrevista y H=Hombre o M= Mujer.

un modo básico de conceptualización, donde no se evidencian enunciaciones memorísticas, sino deseos y aspiraciones alrededor de lo que esperan ser como profesionales.

En términos de Schütz (1974), este tipo de conceptualizaciones refieren el sentido que le dan a ser trabajadores sociales. Aspecto que es configurado según sus propios códigos de interpretación donde vinculan al trabajador social con una serie de cualidades como: generador de cambio, líder, con conciencia social, sensible, crítico, analítico y reflexivo.

Alrededor de las funciones de los trabajadores sociales apareció un marco interpretativo construido en términos de deseo y aspiración. Situación que derivó en una valoración positiva que le da un sentido de legitimidad a su propia preparación, al ubicar al trabajador social como investigador, planeador, evaluador, diseñador y aplicador de programas.

Posteriormente aparecieron una serie de actividades que son poco apreciadas por los estudiantes, pero que a diferencia de las anteriores son descritas desde las prácticas cotidianas donde se ha ubicado socialmente a los trabajadores sociales dentro de estas se encuentran: la orientación; la ejecución; hacer estudios socioeconómicos; dar pases de vista; realizar visitas domiciliarias; encuestar; diseñar carteles; realizar hojas de registro; dar cursos; gestionar y realizar actividades administrativas. Estas expresiones evidencian una construcción subjetiva, producto de las experiencias que han tenido con otros trabajadores sociales lo que les permite conformar su propia visión de la actividad profesional.

> Las funciones son meramente administrativas, proporcionar información básica, sacar del paso a las personas, esas serían sus funciones ¿qué otra? Hacer estudios socioeconómicos, visitas domiciliarias, encuestadores, básicamente siento que en eso la gente nos ubica(E8-M)

Los campos de actuación profesional referidos fueron el ámbito penal, el de la salud, las asociaciones civiles, el comunitario, el ámbito de situaciones y desastres, el empresarial, el gubernamental, las escuelas, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), el Sistema Nacional de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y la Liconsa. Su expresión indica un marco de referencia que es producto de los esquemas interpretativos que les ha proporcionado la formación académica, circunstancia que les posibilita establecer conversaciones con otros alumnos de otras carreras, donde definen su posición como trabajadores sociales. Estos escenarios les permitieron la ejemplificación de diferentes problemáticas donde quedan al descubierto valoraciones, procesos de identificación y atribucionesque dan al desempeño del trabajador social.

> De la salud no te puedo mencionar mucho, pero la referencia que tengo es mala, nada más se habla de un trabajo social en clínicas como aquel que está dando consultas, bueno no, consultas no, sino dando citas médicas, y me parece que también cursos, del ambiente penal te puedo señalar que la participación del trabajador social es muy poca, las actividades que se realizan son más administrativas, no participan tanto con los internos, ni con sus familiares (e4-m)

Dentro de los espacios en donde les interesaría desarrollar su práctica profesional mencionaron a "las asociaciones civiles, las consultorías, las ONG, el ámbito empresarial y el sistema de procuración e impartición de justicia"; campos donde consideran que el trabajador social presenta mayores posibilidades de desempeñar otro tipo de rol profesional ya que se enfrenta a situaciones que demandan una participación distinta.

La palabra inductora dentro de la primera categoría fue "ejercicio profesional del trabajador social", definida desde una práctica laboral asociada con diversas funciones, actividades, actitudes e imágenes vinculadas con: "la investigación; la planeación; la evaluación; la intervención; la gestión; el trabajo de casos; la orientación; los diagnósticos; el contacto con la gente; la coordinación; el brindar información; la responsabilidad; el amor; el compromiso; la empatía; la perseverancia; los reportes en la secundaria y los hospitales" entre otras.

Los vocablos producidos dieron cuenta de los saberes, modelos de pensamiento e imágenes mentales que han condensado durante su proceso de formación académica. Estas asociaciones de palabras presentaron como telón de fondo la escuela, sus actores y las experiencias que han tenido





ICEUABJO 2014

en este espacio, que son una pieza clave que sustentó las condiciones de su construcción discursiva.

En el caso de la categoría de la actitud, los estudiantes visualizan una serie de problemáticas profesionales, dentro de las que destacan las siguientes "existen pocas escuelas de Trabajo Social a nivel licenciatura en México; los índices de publicación son muy bajos; este profesionista no busca hacer algo más de lo que el programa establece para ellos; hay un deseo escaso por la actualización; existe una fragmentación en el gremio; pocos han llegado a posiciones estratégicas; la difusión de la carrera en los medios de comunicación ha sido muy escasa; muchos estudiantes que ingresan no se encuentran totalmente convencidos de su elección; existen pocas opciones de trabajo bien remuneradas; hay una falta de reconocimiento profesional, así como de reflexividad y de manejo teórico". Estas situaciones son consideradas como asignaturas pendientes que deben ser discutidas y atendidas de manera prioritaria por los trabajadores sociales.

Valorar el ejercicio profesional en términos de "excelente, bueno, regular o malo", fue una actividad compleja para los estudiantes, al considerar que existe una diversidad de perfiles de trabajadores sociales que van desde quienes desarrollan su actividad de manera "clásica", hasta quienes lo realizan de manera más "contemporánea". El primer caso, lo ilustran a partir de las funciones y las actividades realizadas principalmente en el Departamento de Trabajo Social en el Sector Salud. Para el segundo caso, colocan a los trabajadores sociales que han ingresado al ámbito de la investigación, al legislativo o que han ocupado puestos directivos en las instituciones.

Estas expresiones muestran las formas de entender lo que Schütz (1974), denomina "realidad social" donde se interpretan, explican y construyen un conjunto de percepciones que dan sentido a la producción de comportamientos. Los estudiantes interiorizan un cuerpo de saberes, producto de sus relaciones con el medio, logrando un sentido de identificación con un tipo de trabajadores sociales. De acuerdo con Piña (2008), la creación de discursos se deriva de complejos procesos de comprensión, de interpretación y de reflexión de lo "real", los cuales se organizan según sus representaciones.

Dentro de esta categoría trajeron a colación una situación que atravesó permanentemente sus discursos y fue la falta de reconocimiento profesional, hecho que fue atribuido a los escasos conocimientos que tienen diferentes grupos sociales sobre la actividad profesional.

> Sí Trabajo Social es tan importante para la sociedad entonces ¿por qué no hay un conocimiento sobre la carrera?(E5-H)

Este tema fue sensible para los estudiantes, ya que movilizó una serie de sentimientos vinculados con incomprensión y malestar, que se tradujeron en la creencia de una profesión devaluada que no tiene el reconocimiento que tienen otras carreras, situación que genera un impacto en la configuración de su autoestima profesional.

Al plantear la falta de reconocimiento, traen a colación una situación que para ellos es recurrente durante sus estudios universitarios, cuando dos grupos significativos en sus vidas como son la familia y el grupo de pares, realizan planteamientos que cuestionan y sacuden su identidad profesional, al intentar saber ¿Qué es el Trabajo Social?, interrogante que se ha perpetuado generacionalmente y que da cuenta de la condición actual de la profesión. Este cuestionamiento tiene un impacto en la vida de los sujetos, donde se tocan fibras de autoestima profesional, llegando incluso a la construcción de un sentimiento de desventaja ante otros profesionales. En palabras de Cipolatti (1975), la ideología industrializante ha otorgado un mayor prestigio social a las ocupaciones directamente ligadas al proceso de desarrollo del país o la región colocándolas en una posición distinta.

> Las primeras veces que me preguntaban ¿qué es trabajo social?, yo muy firme les respondía, pero después de tantas veces que me lo preguntaban, yo ya estaba fastidiada (…) Además creo que al hacer esas preguntas es una manera despectiva de ver la profesión (E1-M)

La categoría del campo de representación hizo referencia a la ubicación social, así como a las imágenes que se han venido institucionalizando sobre el Trabajo Social, y que se han traducido en elementos figurativos en el pensamiento de los sujetos. Las imágenes y los escenarios referidos son las siguientes: "la trabajadora social es la que pone los reportes en las secundarias; en el ámbito de la salud es la que reparte fichas y llena formatos; es la que te proporciona las tarjetas en la lechería; es la ayuda a las mujeres golpeadas y a los niños de la calle; es la que te quita a tus hijos; es la que realiza visitas domiciliarias y hace estudios socioeconómicos".

> Lo que te dicen es que son las que reparten las tarjetas de la leche o son las que te regañan en las secundarias y en las primarias (E3- H)

Estas construcciones presentan relación con el desarrollo histórico del Trabajo Social, donde se evidencia un anclaje alrededor de una profesión de corte asistencialista, con un capital simbólico dirigido hacia la ayuda a los demás.

De acuerdo con Cuevas (2008), "este tipo de pensamientos de sentido común no se constituye de manera individual,

se elaboran de manera intersubjetiva en las relaciones del día a día con las personas" (p. 211). Por lo tanto, las imágenes que circulan socialmente responden a procesos históricos y ejercicios profesionales que son instituidos en la cotidianidad. Estas prácticas proporcionan categorías que moldean las representaciones existentes sobre la carrera.

Las ideas que existen sobre una profesión son capaces de generar esquemas y explicaciones sobre un objeto, definiéndolo en términos de lo aceptable y lo inaceptable en un contexto social determinado, lo cual justifica y legitima la serie de posicionamientos, actitudes y modos de comprensión de la dinámica del ejercicio profesional.

González (2010), indica que las representaciones son el producto de la historia de una profesión. En el caso de Trabajo Social y de otras profesiones han existido procesos poco claros sobre diferentes aspectos como: su origen, objeto de estudio, funciones, actividades, niveles de teorización y mapa curricular; situaciones que se manifiestan en el discurso del estudiante y de otros actores sociales.

Finalmente y con base en las tres categorías de estudio se puede señalar, que para los estudiantes el ejercicio profesional es un objeto significativo, que aparece cada vez con mayor fuerza en sus diálogos, conversaciones cotidianas y avance académico lo que genera que vayan acumulando una serie de conocimientos de tipo formal e informal, que les posibilita asumir diferentes posturas que apuntan hacia una serie de críticas, valoraciones y reflexiones, expresadas con la "libertad", que les proporciona su rol de estudiantes universitarios.

CONCLUSIONES

Lo anteriormente expuesto permite concluir que las representaciones que tienen los estudiantes presentan configuraciones simbólico-discursivas complejas (situación que se refleja en la evolución que presenta su propio perfil) estas son formadas a partir de un capital formativo que se ha enriquecido desde el inicio de su preparación, lo que les permiten construir significados diversos a partir de los escenarios familiares, culturales, escolares y laborales en los cuales se han desenvuelto, y que trabajan como sistemas de interpretación que permean en las relaciones que establecen los individuos a partir de su entorno físico y social de procedencia, lo que influye en sus comportamientos y prácticas.

La construcción de representaciones de este grupo de sujetos se da a partir de diferentes escenarios como son las prácticas profesionales, la formación académica y el servicio social, facilitando la edificación de ideas, opiniones, perspectivas, valoraciones y sentimientos que son producto de complejos procesos de razonamiento que les permite asumir una serie de posturas que les posibilita entender la realidad a través de su propio sistema de referencias, adaptándose a ellas y definiendo su propia posición, sin embargo, esta red de significados no se concreta en un pensamiento teórico-reflexivo.

Cada una de las representaciones que tienen alrededor del objeto, muy probablemente seguirán modificándose o tal vez permanecerán estáticas, en cualquiera de los casos, conducirán caminos que guiarán y orientarán la toma de decisiones sobre su propia actividad profesional.

No puede hablarse de la existencia de representaciones unívocas entre este grupo de estudiantes, ya que su conformación presenta diversas influencias históricas, sociales y culturales; ni tampoco puede plantearse la predominancia de uno solo de los universos expuestos por Moscovici (la información, la actitud y el campo de representación) ya que se encuentran interrelacionados.

Las imágenes que circulan sobre la profesión responden a procesos históricos y a ejercicios profesionales que son instituidos en la cotidianidad. Estas prácticas proporcionan categorías moldean las representaciones existentes sobre la carrera.

El objeto de representación es dinámico que se halla en movimiento y en proceso de resignificación; es en la vida cotidiana donde aparecen nuevos hechos y situaciones que habilitan la incorporación de otros elementos que se construyen con otros actores sociales y que contribuyen a comunicarlo de una forma distinta.

Muchos estudiantes que ingresan no se encuentran totalmente convencidos de su elección; existen pocas opciones de trabajo bien remuneradas; hay una falta de reconocimiento profesional, así como de reflexividad y de manejo teórico

Existen socialmente algunas creencias e ideas añejas sobre el trabajador social que no han logrado ser replanteadas del todo y aún circulan en el imaginario de algunos grupos, situación que se refleja en una significación "asistencialista" a través del cual los sujetos creen que se representa al trabajador social, aspecto que indica que el núcleo de representación está relacionado con la historia de una profesión.

A raíz de los hallazgos y los resultados arrojados se detectaron nuevas líneas que podrían ser retomadas para el desarrollo de estudios posteriores, vinculados con el campo de las representaciones sociales y el Trabajo Social. Dentro de las que se encuentran: las funciones y actividades que desarrollan los trabajadores sociales en su ejercicio profesional, el estudio del campo laboral, la formación académica de los estudiantes de la licenciatura y la carrera técnica y los símbolos identitarios, entre otros; los cuales pueden trabajarse desde el enfoque cualitativo a través del análisis de contenido, de discurso, narrativo y lingüístico entre otros, situación que proporcionaría mayores elementos para repensar y clarificar los ejes curriculares y los esquemas de formación de los trabajadores sociales.

Lo anterior permite la formulación de las siguientes preguntas que aún falta responder ¿De qué manera cambian

las representaciones que tiene una generación de estudiantes a partir de su avance académico? ¿Cuáles son las representaciones que poseen los estudiantes sobre su proceso de formación académica? ¿Cómo los estudiantes van configurando su sentido de identidad profesional? ¿Cuáles son los símbolos identitarios de los trabajadores sociales? y ¿Cuál es la situación laboral de los trabajadores sociales?

Es evidente que aún hay mucho trabajo por hacer alrededor de éste que sigue siendo uno de los grandes temas para nuestra profesión. Por lo que es necesario que los trabajadores sociales se interesen en estos contenidos y contribuyan en develar las incógnitas que existen sobre la identidad profesional, a través de procesos de investigación donde se vinculen posturas teóricas y metodológicas que arrojen resultados que se conviertan en un punto de partida para el desarrollo de nuevas líneas de investigación abordadas desde la perspectiva del Trabajo Social.

Fuentes de consulta

Abric, Jean-Claude (2001). *Prácticas sociales y representaciones.* México: Coyoacán.

Álvarez, José Luis (2003). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. México: Paidós.

Ander-Egg, Ezequiel (1993). *Introducción al Trabajo Social.* México-Buenos Aires-Lima-Barcelona: Ateneo.

Banchs, María Auxiliadora (2000). "Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las Representaciones Sociales" (versión electrónica). *Papers on Social Representations* 9. 3.1-3.15. Recuperado el 11 de agosto de 2012 de http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR2000/9_3Banch.pdf

_____ (2001). "Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela". *FERMENTUM,* (30) 11-32.

Castañeda, Fernando, Guitián, Mónica (Coords.) (2002). *Instantáneas de la acción.México*: J. Pablos: UNAM.

Cipolatti, A.M. (1975). "Un aspecto social de la orientación vocacional: prestigio y elección de carreras". En Bohoslavsky, R. *Lo vocacional, teoría, técnica e ideología.* Buenos Aires: Búsqueda.

Cuevas, Yazmín (2008). "La representación social de los profesores de la ENP-Aragón sobre su campus". En Arbesú, M.I; Gutiérrez, S; Piña, J.M. (Coords.) *Educación Superior. Representaciones sociales.* México: Gernika.

_____ (2010). "Representaciones sociales de las instituciones de educación superior privada". En Piña, Juan Manuel. (Coord.) *El cristal con que se mira.* México: Díaz de Santos.

Doise, W. (1991). *Identidad, conversión e influencia social.* En Moscovici, S; Mugny, G; Pérez, J.A. La influencia social inconsciente: Estudios de psicología social experimental. Barcelona: Anthropos.

Evangelista, Elí (1998). *Historia del Trabajo Social en México.* México: ENTS-UNAM-Plaza y Valdés.

Flores, I. (2005). "Presentación". En Doise, W; Clémence, A; Lorenzi-Cioldi, F. (Coords.) *Representaciones sociales y análisis de datos.* México: Instituto José María Luis Mora.

Gallego, T. (2009). "El nacimiento de una nueva profesión". En Fernández, Tomas. (Coord.)*Fundamentos del Trabajo* Social. Madrid: Alianza Editorial.

González, Fernando (2010). "Las autoridades de la UNAM. Una mirada de los estudiantes". En Piña, Juan Manuel. (Coord.) *El cristal con que se mira.* México: Díaz de Santos.

Gutiérrez, Silvia (2006). *Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva.* Disponible en n:http://148.206.107.10/biblioteca_digital/estadistica.php?id_host=7&tipo=ARTICULO&id=2182&archivo=7-143-2182vfz.pdf&titulo=Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva consultado el 17 de septiembre de 2013.

Ibañez, Tomas (1994). *Psicología social construccionista.* Textos recientes. Guadalajara Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Jodelet, Denise (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría". En Moscovici, S. *Psicología Social II. Pensamiento y vida social.* México: Paidós.

Karsz, Saúl (2007). *Problematizar el Trabajo Social. Definición, figuras, clínica*. España: Gedisa.

Kisnerman, Natalio (1998). Pensar el Trabajo Social: una introducción desde el constructivismo. Argentina: Lumen-Humanitas.

Kvale, Steiner (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa.* Madrid: Morata.

Marín, Dora Elena (2008). *Los estudiantes de Ingeniería Civil: identidad y representaciones sociales.* México: UNAM-IISUE-Plaza y Valdés.

Martínez, Pedro Daniel (2012). *Representaciones sociales sobre el ejercicio profesional de los trabajadores sociales: una mirada de los estudiantes de la licenciatura.* Tesis de Maestría, México, Maestría en Trabajo Social, Escuela Nacional de Trabajo Social. UNAM.

Moscovici, Sergio (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Buenos Aires: Huemul.

OMER, S.V. (2002). "El análisis del discurso según Van Dijik y los estudios de la comunicación", disponible en http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n26/osilva.html consultadoel 17 de diciembre de 2012.

Osorio, Jaíme (2001). *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento.* México: Fondo de Cultura Económica.

Piña, Juan Manuel, Cuevas, Yazmín (2004). "La teoría de las representaciones sociales. Nociones y linderos". EnPiña, Juan Manuel. *La subjetividad de los actores de la educación. Pensamiento universitario* (pp.16-45).México: CESU-UNAM.

Schütz, Alfred (1974). *El problema de la realidad social.* Buenos Aires: Amorrourtu.

Tello, Nelia (Coord.) (2000). *Trabajo Social en algunos países: aportes para su comprensión.* México: ENTS-UNAM.

Valero, Aída Imelda (1994). *El Trabajo Social en México. Desarrollo y perspectivas.* México: ENTS-UNAM.

Wagner, W. y Elejabarrieta, F. (1994). "Representaciones sociales". En Morales, F.J (Comp.) *Psicología social y Trabajo Social*. Madrid: McGraw-Hill.

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

Diseño Instructivo e Inteligencias Múltiples. Percepciones de los alumnos

Daiana Yamila Rigo[&] *Danilo Donolo*[&&]

Resumen
La investigación que se presenta tiene como objetivo diseñar e implementar un diseño instructivo orientado en la teoría de las inteligencias múltiples (IM-TIM) o modelo de entry points de Gardner y evaluar la propuesta a partir de la percepción de los estudiantes sobre los puntos fuertes y débiles del modelo. El estudio es conducido en educación primaria con alumnos de 6to grado en el área de Ciencias Sociales. En total, se trabajó con 14 alumnos y la docente de grado. Para la recolección de datos se utilizaron entrevistas semi-estructuradas. Los resultados indican que la propuesta educativa fundamentada en las IM contribuye a: un mayor interés sobre las tareas académicas, la promoción del aprendizaje, al acceso al conocimiento y su transferencia, la colaboración en la construcción del conocimiento y una mayor consideración de la importancia de contextualizar las tareas para aprender en profundidad.

Palabras clave
Diseño instructivo, inteligencias múltiples, promoción del aprendizaje.

Abstract
The research is presented aims to design and implement an instructional design oriented multiple intelligences theory (MI-MIT) or model of entry points for Gardner and evaluate the proposal from the perception of the students on the strengths and weaknesses of the model. The study is conducted with K-12 student, 6º grader level, in the subject area of Social Sciences. In total, worked with 14 students and the grade´s teacher. For data collection were used semi-structured interviews. The results show that the educational project based on the IM contributes to increased interest on academic tasks, to promote learning, access to knowledge and transfer it, as well as cooperation in the construction of knowledge and a greater consideration on the importance of contextualizing for learning tasks in depth.

Key words
Instructional design, multiple intelligences, promoting learning.

1. Introducción

En lo que llevamos recorrido del siglo XXI, las propuestas sobre diseños instruccionales parecen haber cobrado mayor presencia en el campo de la Psicología Educativa. En parte, este desarrollo responde al avance de dos perspectivas. Por un lado, las investigaciones realizadas en el campo de la Psicología Cognitiva empiezan a tener implicancias más marcadas en las prácticas educativas, por otro lado, la consolidación de los avances teóricos y prácticos referidos a las investigaciones de diseño.

Respecto a los avances en el estudio de la mente y una mayor atención del campo educativo a la ciencia cognitiva, se aprecia una revisión especial y cuidadosa a los estudios sobre inteligencia, los cuales están marcando importantes implicaciones educativas. En esta línea, Bransford, Brown y Cocking (2000), destacan que los investigadores cognitivos pasan más tiempo trabajando junto a los docentes, aplicando y redefiniendo sus teorías en contextos reales para conocer sus alcances y limitaciones.

Esta relación entre lo educativo y lo cognitivo tiende a plasmarse en nuevas propuestas educativas. Fundamentalmente se observa una consideración especial sobre la teoría de las inteligencias múltiples (TIM-IM) postulada por Gardner (1983), a partir de la cual se entiende que las tareas académicas pueden ser propuestas desde diversos puntos de entrada o *entry points* (Gardner 2006; Boix Mansilla, 2004), y así atender a la diversidad de perfiles intelectuales presentes en las aulas.

En lo referente a las investigaciones de diseño encontramos un escenario propicio para construir nuevos desarrollos teóricos y generar innovaciones prácticas dentro

[&]Doctora en Psicología y Magíster en Psicología de la Educación. Profesora Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento Ciencias de la Educación. Becaria Postdoctoral Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. Dirección de contacto: Universidad Nacional de Río Cuarto. Ruta Nac. 36, Km 601. C.P. 5800, Río Cuarto, Córdoba (Argentina).
[&&]Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor titular Universidad Nacional de Río Cuarto, Departamento Ciencias de la Educación. Investigador Principal Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.

de ámbitos pedagógicos reales. De hecho, las experiencias y las investigaciones conducidas por De Corte y Verschaffel (2002) muestran que modificar el entorno y la cultura del aula lleva a una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, aspecto que se logra en un trabajo conjunto entre docente e investigador. En la misma línea, Rinaudo y Donolo (2010) entienden que esta metodología busca generar conocimiento que contribuya a mejorar la calidad de las prácticas instructivas en diferentes niveles, contextos y áreas disciplinarias.

En este marco, entendemos que estudiar la implementación de diseños curriculares orientados por la TIM, bajo los lineamientos de las investigaciones de diseño, ofrecerá material para entender qué son y cuáles son las características principales para definir acciones prácticas en contextos reales de actuación a fin de mejorar e innovar en educación.

2. Diseño instructivo. Consideraciones teóricas

Desde los años ochenta, observamos un continuo movimiento hacia desarrollos más ajustados en el campo instruccional ligado a los avances en las disciplinas cognitivas y educativas, en técnicas y en métodos, para mejorar el aprendizaje de las personas. Asimismo, estos cambios están relacionados con el desarrollo de una variedad de teorías y modelos contemporáneos de diseño instructivo, que delimitan algunas tendencias generales sobre educación y formación, para orientar la práctica educativa.

En este conjunto de tendencias se reconocen al menos tres ejes centrales: qué hay que enseñar, cómo aprenden los sujetos y cómo hay que enseñar. Lo primero alude a qué tópicos son importantes enseñar en cada área y para cada nivel educativo, generalmente los núcleos de aprendizajes prioritarios son delimitados por organismos oficiales de educación. Estos están vinculados a los contenidos pedagógicos, es decir, aquellos conocimientos que el docente usa para ayudar a sus alumnos a construir una comprensión profunda de la materia en cuestión, y surgen de la interacción entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contexto y el conocimiento de la materia específica. Con ello se alude no solo al conocimiento que tiene el docente, sino que también al cómo se usa en la práctica para definir las tareas de aprendizaje de manera dinámica, adaptando los materiales a los contextos particulares de instrucción, a las necesidades y a las potencialidades de los estudiantes (Beber y Davis, 2012).

Lo segundo refiere a las teorías de aprendizaje, las cuales ofrecen información sobre cómo las personas adquieren el conocimiento, en ello se reconocen algunas teorías, tales como: la conductista, la cognitivista, el desarrollo social cognitivo, la humanista y la constructivista. Estas teorías están orientadas a la descripción, en tanto representan al modo en el que se produce el conocimiento, pero a la vez se vinculan a la teoría del diseño, ya que ofrecen principios para guiar su formulación en áreas específicas del saber; es decir, ayudan a establecer cuáles serían las estrategias más pertinentes en determinada instrucción según la concepción de aprendizaje que subyace a ésta.

Y por último, las teorías del diseño instructivo son guías explícitas sobre cómo ayudar a que la gente aprenda y se desarrolle. Entre sus características principales se entiende que está orientada hacia la práctica, centrándose en los medios para conseguir determinados objetivos de aprendizaje. Asimismo, prescribe los métodos educativos (y sus componentes) que favorecen o facilitan el aprendizaje en situaciones particulares, delimitando la manera de organizar las actividades, las acciones educativas y el desarrollo del material didáctico. Por otro lado, el diseño de las actividades instruccionales es de carácter sistémico, en tanto comprende una serie de etapas relacionadas entre sí, que hacen al análisis, diseño, producción, desarrollo -implementación-, y evaluación de las tareas académicas de manera formativa a lo largo del proceso de elaboración del material educativo y la aplicación del diseño. Por último, los métodos que define cada teoría son probabilísticos, más que deterministas, ya que buscan aumentar las posibilidades, lo que significa que se orientan a conseguir los objetivos en lugar de asegurar la consecución de los mismos (Reigeluth, 2000; Guerrero y Flores, 2009).

Ahora, centrándonos en las teorías del diseño instructivo, empezaremos por definir y por comprender cuáles son los principios que se formulan desde la psicología de la instrucción para crear ambientes de aprendizajes poderosos a partir de la elaboración de diseños instructivos. En principio, entendemos por diseño instruccional a todo plan o sistema que promueva el logro de metas y objetivos educativos. Que tome en consideración teorías y modelos de las ciencias de la educación, para llevar a la práctica estrategias de aprendizaje orientadas a lograr los propósitos educativos planteados en la planificación didáctica (Turrent, 2004). Es decir, se entiende que el diseño ofrece un marco para definir los materiales, actividades, recursos y valoraciones educativas tendientes a alcanzar las metas educativas formuladas. Respecto a los criterios a considerar para construir contextos educativos más eficientes y exitosos, en general, la literatura ofrece algunas claves sobre cómo enseñar, atendiendo a las relaciones entre el aprendizaje y la enseñanza, y entre la naturaleza y el diseño de entornos que faciliten el aprendizaje. Snelbecker (2000) y Vosniadou (2000) incluyen los siguientes principios:

- La importancia de diseñar ambientes de aprendizaje que estimulen a los alumnos a aprender activamente y los guíen hacia procesos de autorregulación.
- Configurar un contexto de aprendizaje con tareas significativas, auténticas y contextualizadas que orienten a la comprensión.
- Conceder importancia a las características individuales de los estudiantes.
- Otorgar instancias para transferir a situaciones de la vida cotidiana.

- Entender al aprendizaje como una actividad social.
- Conceder tiempo al aprendizaje y generar espacios para motivar hacia metas de logro.

Estos axiomas sobre educación, enseñanza y aprendizaje, por un lado, son importantes para tenerlos en cuenta a la hora de diseñar ambientes de aprendizaje, pero no son suficientes por sí mismos. Tienen que estar complementados por las primicias que emergen de la investigación sobre la adquisición de conocimiento específico del área de estudio en cuestión. Por otro lado, son relevantes, en tanto conceden valor a las interrelaciones que se definen entre el docente, el alumno, el contenido y los recursos educativos en un contexto particular para innovar las prácticas de instrucción. El modo en cómo se concreten dichas interrelaciones determina los resultados educativos y la calidad de los mismos. Al respecto, entienden que la instrucción no tiene lugar solo en el currículo o en el docente, sino que todos los elementos por igual son esenciales para mejorar la instrucción.

modificar el entorno y la cultura del aula lleva a una mayor comprensión de los procesos de aprendizaje y de enseñanza, aspecto que se logra en un trabajo conjunto entre docente e investigador.

Respecto a los docentes, Cohen y Ball (2000) mencionan que tanto los recursos personales como los intelectuales median en el modo en que profesores aprehenden, interpretan y responden a los materiales y a los alumnos. Con relación a los alumnos, indican que las experiencias, intereses, compromisos y participación del estudiante son también crucial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los recursos cognitivos, personales y sociales que los estudiantes traen influyen en lo que los profesores pueden lograr y a la vez hacen a la forma en que aprehenden, interpretan y responden a los materiales y a los profesores. En lo referido a los materiales, aluden que el modo de presentar los problemas, las tareas y las preguntas puede activar o no la participación y el compromiso de los estudiantes.

La interacción entre el alumno, el docente y los materiales es fundamental, ya que tanto los profesores como los estudiantes deben ser capaces de hacer uso de los materiales de instrucción y las tareas diseñadas para involucrarse en el aprendizaje de los contenidos. Asimismo, la calidad de éstos y el grado de uso depende de los recursos que se pongan en juego, a la vez la elección de una herramienta educativa u otra, definirá el grado de apoyo que proporcione al diseño, a la enseñanza y al aprendizaje para la construcción y comprensión de nuevos conceptos y significados. Por ello la importancia de atender a estas relaciones, entre profesores y estudiantes con el contenido, los materiales y las tareas académicas, en la planificación del diseño instructivo, dentro de una organización social particular de educación, a través del tiempo.

En síntesis, pensar en diseños instructivos conlleva considerar no sólo los contenidos a ser enseñados, sino también las concepciones de aprendizaje y enseñanza -'cómo se aprende' y 'cómo se enseña'- que guían las prácticas educativas. Asimismo, implica contemplar las interrelaciones entre docentes-alumnos-recursos-contextos para alcanzar los resultados educativos deseados en función de los propósitos educativos establecidos.

3. El modelo de las inteligencias múltiples en educación. Propuesta y ventajas

Con base en los lineamientos referidos a los diseños instructivos, se propone para esta investigación un diseño instructivo fundamentado en la Teoría Educativa de las Inteligencias Múltiples (TEIM/TIM). Dicho diseño, tiene como objetivo fomentar la comprensión de los contenidos, a partir de la consideración de las diferencias individuales y la planificación de actividades diversas y originales, que estimulen múltiples representaciones, potenciando la motivación y el compromiso hacia las tareas académicas.

Entre sus enunciados principales reconoce la multiplicidad de inteligencias divididas en cuatro dominios: académico (lingüística y lógica-matemática), artístico (espacial, corporal y musical), emocional (interpersonal e intrapersonal) y naturalístico. Y propone una alternativa a los modelos educativos más tradicionales centrados en los perfiles más académicos, expandiendo su consideración a un modelo que no sólo considera los intereses de los alumnos respecto a sus perfiles intelectuales, sino que también capitaliza como meta la comprensión.

¿Cuál es la propuesta educativa? Específicamente, el modelo educativo propuesto por Gardner (2006) consiste en la consideración de diversos puntos de entrada -entry points- al conocimiento, tales como lo narrativo, estético, cuantitativo, filosófico, experiencial y colaborativo, como un enfoque que permite pensar y planificar un diseño integrado por tareas académicas que se caracterizan por tres aspectos vinculados, que no sólo favorece la comprensión, sino también el compromiso cognitivo, afectivo y comportamental de los alumnos. La primera característica se relaciona con la diversidad, es decir, para aprender un tema el docente ofrece al alumno una variedad de actividades, que convoquen a distintas inteligencias, haciendo uso de diversas entradas o sistemas simbólicos para generar aprendizajes significativos. La segunda dimensión que se contempla en el modelo hace referencia a la originalidad, esto es que las tareas sean presentadas en un formato novedoso, ir más allá de la copia, la lectura y la respuesta a preguntas, que se presentan como las actividades más tradicionales y comunes. Apostando a nuevos recursos educativos y a nuevos contextos de aprendizaje, tales como los videos, las fotografías, las imágenes, las visitas a contextos no formales, entre otros. Por último, la tercera cuestión se vincula con la importancia de ofrecer instancias

de aprendizajes que sean auténticas y contextualizadas, es decir, que brinden la posibilidad de crear vínculo con la vida cotidiana y de transferir lo aprendido en el aula a escenarios más amplios y variados (Rigo, 2013; 2014).

Con lo cual los puntos de entrada quedan definidos en las siguientes dimensiones. El acceso a narraciones, la presentación de estructuras lógicas-argumentativas, el punto de vista existencial-filosófico para fundamentar las facetas terminológicas de los conceptos y plantear preguntas, el enfoque estético para incluir el dominio artístico en el diseño de la clase, las experiencias vivénciales como visitas a museos, parques temáticos, desarrollo de proyectos en la comunidad, entre otros y el trabajo en grupos colaborativos a través de proyectos, discusiones, debates y *role-play* para fomentar las relaciones interpersonales (Gardner, 2003; Rigo y Donolo, 2012a; 2012b).

Asimismo, el modelo de *entry points* propuesto por Gardner (2003) y trabajado en profundidad por Boix Mansilla (2006), es versátil a distintas modalidades de aplicación práctica. Al respecto, Campbell (2008) menciona que el enfoque de las inteligencias múltiples (IM) puede pensarse en al menos cuatro alternativas para diseñar el currículo y configurar la clase. La primera, alude a centros de aprendizaje dedicados a las IM, que permiten una orientación curricular interdisciplinaria. La segunda, establece la enseñanza de unidades curriculares a partir de la formulación de diversas actividades orientadas en las IM. La tercera, consiste en el desarrollo de proyectos independientes de acuerdo a las fortalezas de los estudiantes. Y por último, los programas de aprendizaje, con una duración de varias semanas, donde se invita a profesionales para que los alumnos conozcas el abanico de especialidades, así como de profesiones y aprendan sobre sus roles.

Entre los puntos fuertes que encontramos en el modelo de las IM se destaca el reconocimiento de que no todas las mentes humanas funcionan de la misma manera y no todos los seres humanos muestran el mismo grado de fuerza y de debilidad cognitiva, atendiendo a la diferencias entre los alumnos y la diversidad de inteligencias. Asimismo, la afirmación de que las inteligencias son un potencial que se desarrolla a lo largo de la vida y en función de las experiencias en contextos formales, no formales e informales de educación que tenga posibilidad de experimentar el sujeto.

¿Cuáles son las principales ventajas? El modelo de las IM para pensar y planificar tareas académicas se encuentra respaldado en vastos desarrollos teóricos y empíricos provenientes del campo de la psicología de la educación que postulan que la formulación de diseños instructivos con tales características implica un plus en el aprendizaje, la motivación y el compromiso. Por un lado, Newmann, Wehlage y Lamborn, (1992) entiende que el interés de los alumnos en una clase mejoran si las tareas académicas se definen como auténticas, colaborativas, diversas y originales. Igualmente, Perkins (1995) y Schraw, Olafson, Weibel y Sewing (2012), ponen énfasis en la idea de contextualización de la tareas académicas, en tanto entienden que la explicitación de los objetivos y propósitos, así como la formulación por anticipado de los criterios de valoración facilitan el desarrollo de procesos meta-cognitivos asociado a altos niveles de compromiso cognitivo. Por su parte, Newmann, *et al* (1992), Blumenfeld *et al* (2006) y Rocca (2010), encuentran que niveles de participación en la clase y el índice de discusión – debate se promueven a partir del trabajo en pequeños grupos poniendo énfasis en las relaciones interpresonales para conforman responsabilidades cognitivas compartidas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por último, Ames (1992), Mitchell y Carbone (2011) y Stipek (1996) consideran que diversificar la estructura de la tarea en cuanto formato de presentación y recursos cognitivos puestos en consideración puede promover mejores aprendizajes, con lo cual el contexto instructivo se vuelve novedoso y genera más interés en los alumnos sobre la propuesta didáctica, lo que promueve nuevas exploraciones por parte del alumno para acceder a información relevante y actualizada sobre el tema que se esté trabajando.

Por otro lado, diversos estudios han demostrado que el uso de la TIM para el diseño instruccional es provechoso para promover la comprensión de saberes específicos así como la apropiación de conceptos centrales, la construcción de nuevos significados, la promoción del compromiso, el interés y la motivación de los alumnos (Adbulkader, Gundogdu y Eissa, 2009; Akkazu y Akçay, 2011; Rigo, 2014; Santo Rodas, 2009; Stanciu, Orban y Bocos, 2011; Temur, 2007). En este marco encontramos justificada la realización del siguiente trabajo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje a través del desarrollo e implementación de un diseño instructivo orientado en la TIM y evaluar el modelo a partir de las percepciones de los alumnos sobre la eficacia del modelo propuesto.



ICEUABJO 2014

4. METODOLOGÍA

Este estudio se llevó a cabo siguiendo los lineamientos de la investigación basada en diseño. Se eligió esta modalidad

porque permite no sólo avanzar en los desarrollos teóricos y conceptuales sobre los diseños instructivos en alumnos de educación primaria en el área de ciencias sociales, sino también desarrollar conocimientos sobre el enfoque de la TIM como estrategia de enseñanza para la educación en ciencias sociales. Asimismo, es una metodología que facilita progresos conceptuales más ajustados a partir de las acciones prácticas, aportando alternativas a los modelos educativos actuales a partir del estudio de ambientes naturales de aprendizaje de contenidos particulares (Rinaudo y Donolo, 2010).

PARTICIPANTES

Los sujetos participantes del estudio fueron alumnos de 6to grado de nivel primario. El Centro Educativo se encuentra ubicado en la provincia de Córdoba, departamento Río Cuarto, localidad Las Higueras (Argentina). Se trabajó con un total de 14 alumnos (5 varones y 9 mujeres) con edades que se encontraban entre los 10 y 12 años de edad y la docente del área de ciencias sociales donde se implementó el diseño.

Newmann, Wehlage y Lamborn, (1992) entiende que el interés de los alumnos en una clase mejoran si las tareas académicas se definen como auténticas, colaborativas, diversas y originales.

RECOLECCIÓN DE DATOS

Los datos que son objeto de presentación y de análisis en este escrito fueron recolectados a partir de entrevistas semiestructuras al finalizar la experiencia, con el objetivo de conocer las percepciones de los alumnos acerca del diseño instructivo implementado en el área de ciencias sociales. Las preguntas se orientaron a conocer si las tareas académicas definidas a partir de la TIM, la modalidad de trabajo grupal, las interacciones entre pares, alumnos-docentes, los recursos educativos propuestos y la contextualización de las actividades facilitaron los rasgos que los desarrollos teóricos y empíricos sugieren al respecto. Dichos rasgos aluden a: posibilidades de promover el interés, la participación e intercambios productivos sobre tópicos estudiados, la apertura a nuevos saberes y la planificación así como la revisión de los avances en función de criterios de evaluación y objetivos.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente se analizaron siguiendo los lineamientos teóricos propuestos que permitieran comprender los aspectos positivos y negativos del diseño implementado con la finalidad de realizar ajustes al modelo teórico y práctico propuesto.

PROCEDIMIENTOS

A fines del 2011, se estableció el primer contacto con el Centro Educativo para proponer a los directivos la implementación de un proyecto educativo orientado por la TIM en el área disciplinar de las Ciencias Sociales. A inicio del 2012, se tuvo el primer encuentro con la coordinadora y la docente del área, así como una primera reunión para explicar los objetivos generales y específicos de la investigación y la modalidad de trabajo.

Lluego de varias reuniones con la docente que se implicó en el proyecto, se comunicó a los alumnos que se iba a estudiar el contexto del aula y las tareas académicas. Asimismo, se les informó que una observadora en principio no participante y luego participante iba a tomar notas y colaborar en el aula.

Características del diseño instructivo

Para llevar a cabo el proyecto educativo se tuvieron en consideración varios aspectos que se pasan a sintetizar considerando los planteamientos de Reigeluth y Frick (2000). Primero, se seleccionó una teoría educativa ya existente de diseño instructivo, la Teoría de las Inteligencias Múltiples, con el objetivo de mejorar la propuesta educativa y analizar el impacto de ésta en la mejora didáctica.

Segundo, se trabajó de manera colaborativa con la docente de grado con un doble objetivo. Formar al maestro en los fundamentos básicos de la teoría a ser trabajada y su importancia en educación, y coordinar de manera conjunta con el investigador la planificación, elaboración, desarrollo y valoración del diseño instructivo.

El diseño instructivo, se elaboró para uno de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que conforma el eje "Las actividades humanas y la organización social", específicamente sobre Trabajo y Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). En este sentido, la investigación siguió el curso de los contenidos seleccionados por el equipo docente y propuestos por el Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de la Nación para el Segundo Ciclo de la Educación General Básica/Nivel Primario, 6to grado, Ciencias Sociales[1]. La elección de este tópico obedece a dos factores. Es un tema que permite abordar de manera simultánea otros contenidos importantes, tales como la constitución nacional, los derechos laborales, la declaración de los derechos humanos, las formas de gobierno, entre otros, y de manera contextualizada. Además, de ser una temática interesante para los alumnos y de relevancia para la participación ciudadana.

Delimitada la unidad curricular a enseñar, se tomaron dos decisiones respecto al diseño. Se consideró importante, dentro de los modelos educativos formulados desde la TIM, trabajar sobre el enfoque que Campbell (2008) denomina "enseñar desde múltiples perspectivas" en el contexto de la clase, organizando diversidad de tareas académicas para cada tópico o unidad curricular. Pero, a su vez se adoptó la propuesta de Gardner (2003; 2006) y Boix Mansilla (2004) relativa a los seis *entry points,* una perspectiva que considera que el paso clave para aproximarse al tema de estudio es el reconocimiento de que un concepto sólo puede ser bien

[1]Para mayor información consultar http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf

comprendido -y sólo puede dar lugar a representaciones de la comprensión convincentes- si un individuo es capaz de representar ese núcleo de más de una manera, de hecho, en varias. De este modo, el planteamiento se traduce en la formulación de tareas académicas desde múltiples perspectivas para así abarcar una variedad de representaciones, medios de información y sistemas simbólicos que ayuden a significar el contenido de manera profunda, en tanto se requiere la puesta en acción de diversos perfiles intelectuales.

Considerando el planteamiento anterior, se desarrollaron las siguientes tareas académicas desde el modelo *entry points* para trabajar sobre TRABAJO y NBI[2], abarcando cada puerta de entrada en una o más tarea. A continuación se describen *grosso modo:*

DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD PRINCIPALES PUERTAS DE ENTRADA CONTEMPLADAS

DESCRIPCIÓN ACTIVIDAD	PRINCIPALES PUERTAS DE ENTRADA CONTEMPLADAS
Buscando pistas en las imágenes. Una actividad pensada para reflexionar sobre los derechos humanos y laborales que se cumplen y no, en la sociedad actual a través de diversas imágenes, introductoria al tema que interesa. Sustentada en la lectura del artículo 14 y 14 bis de la Constitución Nacional Argentina (CN) y el artículo nº 23 de las Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH). Asimismo, la tarea solicitaba al final poner un título a cada imagen trabajada.	*Estética Narrativa Colaborativa*
Trabajo y población… ¿Qué y Cuánto?. Pensada para comprender los términos centrales –desempleo-subempleo-sobreempleo- y sus diferencias, haciendo uso de diccionarios virtuales desarrollados para tal finalidad y videos[3], así como para comprender el impacto en números y a través de estadísticas respecto al índice de desempleo, subocupación y sobreocupación[4].	*Narrativa Cuantitativa Colaborativa*
Relatos autobiográficos, las voces de la gente nos cuentan sus vivencias laborales. Una tarea desarrollada con el propósito de comprender las distintas condiciones de empleo presentes en la población en relación a historias reales. Cada relato fue analizado considerando las categorías de desempleo-subempleo-sobreempleo, trabajo en negro, los artículos referidos a trabajo en la CN y la DUDH.	*Narrativa Colaborativa*
Miramos y aprendemos a través de las imágenes. La actividad tuvo como propósito comprender el fenómeno del desempleo y las manifestaciones a lo largo del tiempo y de manera contextualizada a través del análisis de obras de arte como las de Berni (Desocupados y Manifestación, 1934), de fotomontaje como la propuesta de Leonel Luna (Manifestación, 2002) y fotografías actuales de tales fenómenos. Realizando una lectura comprensiva considerando las dimensiones: personas, contextos (tiempo y espacio) y palabras que estaban presentes en cada imagen. Y otorgando un contexto histórico particular a cada obra a través de la lectura de la biografía de los artistas.	*Estética Narrativa Colaborativa*
Necesidades Básicas Insatisfechas…descubriendo qué son y cuáles son sus indicadores. Se trabajó con videos educativos elaborados por edu.ar[5] para comprender cómo se definen y cuáles son los métodos para medir y distinguir entre pobreza e indigencia. Se presentaron situaciones concretas para analizar y aplicar los conceptos.	*Cuantitativa Narrativa Colaborativa*
Navegando e investigando en Internet sobre las NBI. Se analizó e interpretó el mapa de NBI de Argentina, reconociendo las regiones con mayor impacto y específicamente el departamento de Río Cuarto donde habitan los alumnos y de manera particular la localidad de Las Higueras[6].	*Cuantitativa Colaborativa*
Mirar y preguntar!!!. La tarea consintió en la proyección de un video relacionado con pobreza, trabajo y NBI con la finalidad de formular preguntas sobre las imágenes y situaciones que se mostraban en el filme, relacionarlas con lo trabajado y la realidad actual[7].	*Filosófica Estética Narrativa*

[2]Cabe destacar que las actividades no responden a un solo entry point, sino que una misma tarea ofrece distintos recursos didácticos que abren alternativas para profundizar en la temática y ampliar la comprensión, pero se abarcan las seis puertas de entrada al conocimiento.

[3]Para que los niños pudieran hacer una lectura más comprensiva se analizó un video referido al artículo nº 23 de la DUDH http://www.youtube.com/watch?v=q76brz1pw1q

[4]Se consultaron distintas fuentes tanto formales http://www.indec.gov.ar/, así como noticias actuales reportadas en distintos medios de comunicación.

[5]Para acceder al material consultar http://www.youtube.com/watch?v=3swv9tngxgm

[6]El material consultado está disponible en http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/Aqui7.pdf

[7]El video proyectado se puede visualizar en http://www.youtube.com/watch?v=Of3tKa5mzO4&feature=related

Descripción actividad	Principales puertas de entrada contempladas
El trabajo y la NBI en nuestro pueblo. Con el objetivo de hacer un cierre sobre trabajo y NBI, se desarrolló un proyecto de investigación para conocer cómo estos temas se comprendían en la localidad de los alumnos. Se formuló el problema, la hipótesis, se elaboran encuestas para tomar a los habitantes y una entrevista para realizar al intendente de la localidad. Se analizaron los datos, se construyeron gráficos, se comprobó la hipótesis y se elaboraron las conclusiones y se realizó una exposición a la comunidad educativa y social.	*Experiencial Narrativa Cuantitativa*

En total la experiencia se desarrolló en 15 clases de una hora y media cada una. A lo largo de la planificación se tuvieron presentes tres ejes centrales. En primer lugar, la importancia de conceder tiempo para el aprendizaje de un tema. En segundo lugar, la relevancia de mostrar y acceder a diversas representaciones del tópico, y su relación con problemáticas actuales. Y, en tercer lugar, atender a una serie de inteligencias e intereses otorgando diversidad y originalidad a las tareas académicas.

Las tareas fueron desarrollas en mayor medida en grupo (rotando los integrantes), recuperando los conocimientos previos de los alumnos a través de preguntas de indagación, justificación y argumentación. Asimismo, cada tarea estuvo contextualizada en un objetivo pedagógico, los recursos educativos a usar, las consignas y los criterios a valorar. Todas fueron presentadas por escrito y cuando la actividad lo requería se hizo uso de *netbooks.*

5. Análisis y resultados

Para el análisis de las entrevistas se elaboraron dimensiones relativas a las tareas académicas, la modalidad de trabajo y la contextualización de las actividades siguiendo los lineamientos teóricos que guían la investigación. Estos datos permiten analizar las características del diseño instructivo aplicado sustentado en la TIM y las modificaciones eventuales a realizar en la continuación del ciclo.

Los datos obtenidos se organizaron en torno a cuatro categorías que identificamos como: *el interés y las tareas académicas; la promoción del aprendizaje, apertura a nuevos saberes y acceso a nuevas fuentes de información; colaboración en la construcción del conocimiento; y contextualización de las tareas.* A continuación, se expondrá cada una de ellas.

A. El interés y las tareas académicas

Esta dimensión da cuenta del gusto y del interés generado por las tareas académicas llevadas a cabo, particularmente por la diversidad y originalidad de las actividades de aprendizaje ofrecidas y realizadas. Asimismo, refiere al disfrute e involucramiento en la actividad por parte del alumno. Es este sentido, Ainley, Hidi y Berndorff (2002), Alexander (2006), Mitchell y Carbone (2011) reconocen que una de las características que mayor interés genera en los estudiantes es la novedad que se imprime en las actividades, lo cual ayuda a mantener el interés situacional de los estudiantes y además suma diversidad a los recursos didácticos usados para enseñar y aprender.

Los siguientes extractos de entrevista ejemplifican esta categoría:

"…porque son más interesantes las tareas que estuvimos trabajando, que el manual de ciencias"

"…porque es divertido hacerlas, a mí me gustaron mucho…"

"me gustó trabajar con los videos porque pude comprender el tema a través de lo que veía y escuchaba".

"Sí, porque veíamos muchas imágenes, estuvo bueno, por ejemplo comparar las imágenes me gustó mucho"

"Sí, me gustó mucho, porque era divertido, así vamos a saber más sobre la vida y sobre cómo buscar trabajo, por ejemplo, con las narraciones…"

"Sí, a mí me encantan la de las imágenes, ver las historias que cuentan, que características tienen, los conceptos que trasmiten…me permitieron aprender mucho más"

"Siempre en todos estos años hemos visto libros, escribir y leer pero ahora en 6to con estas actividades hizo que estuviera más atenta a los aprendizajes, más implicada"

Los comentarios expuestos dejan entrever que el diseño instructivo orientado en la TIM promueve el interés de los alumnos. Pareciera que diversificar la propuesta de actividades académicas a partir del modelo entry points posibilita crear espacios educativos que promuevan las ganas de aprender.

B. La promoción del aprendizaje, apertura a nuevos saberes y acceso a nuevas fuentes de información.

Esta categoría alude a la posibilidad que las tareas ofrecieron para comprender el tema, aprender más y generar otras instancias de búsqueda para ampliar lo trabajado en el aula, usando otros recursos y aplicando el conocimiento a otros contextos. Al respecto, Rigo, de la Barrera y Donolo (2009), entienden que los contextos novedosos estimulan al alumno a buscar nueva información al promover la amplitud de interés y motivación por aprender más del tema. En parte esta posibilidad surge cuando se usa una variedad de formatos para organizar la clase y presentar las actividades académicas. Tales aspectos se pueden leer en los siguientes comentarios:

"Estudiaba en más profundidad en mi casa, buscando por internet, preguntando a mí familia"

"Las actividades, por ejemplo, las obras de arte me llevaron a querer saber más sobre el pintor y la obra…busqué más información en Internet, YouTube y Edu.ar"

"Luego, en mi casa entraba a Internet y buscaba canciones o imágenes para seguir aprendiendo lo que vimos en la clase"

"Me dio más ganas de aprender, pregunte a mamá, consulte Internet y pude aplicarlo en las encuestas"

Los alumnos en sus comentarios reflejan la importancia que tiene para ellos la posibilidad de trabajar con multiplicidad de recursos educativos. En este sentido, pareciera que planificar el diseño instructivo a partir de las distintas puertas de entrada al conocimiento formuladas por Gardner (2003) motiva a nuevas búsquedas y a un mayor compromiso hacia el aprendizaje, en tanto los estudiantes se muestran más abierto a nuevas experiencias y exploraciones.

c. Colaboración en la construcción del conocimiento

Esta categoría refiere a las oportunidades de colaborar en la construcción de los saberes cuando las tareas académicas se presentaban en modalidad grupal. Es decir, alude a las interacciones entre alumnos para acordar la solución a la actividad en cuestión y los aportes, sugerencias y reflexiones de la docente y de los materiales que median la tarea. Esto implica al menos distintas instancias de retroalimentación: entre pares, con el docente y los recursos didácticos que median la actividad y las interacciones que se generan en torno a ella. Para referir a este proceso, Alexander (2006) hace alusión a las responsabilidades cognitivas distribuidas retomando los aportes de Perkins (1995). Los alumnos expresan dos tendencias al respecto. Primero, entienden que el grupo y las retroalimentaciones que tienen lugar entre pares ayudan y favorecen al aprendizaje:

"Me ayudó mucho, uno piensa algo, el otro otra cosa y redactas una respuesta con todas las opiniones"

"Intercambiar las explicaciones con mis otros compañeros y las de las seños me sirvió mucho, me permite comprender lo que no sé"

"Podíamos opinar entre todos y hacer una respuesta en común"

"Me gustó mucho…en grupo podes intercambiar y saber si algo está mal o bien"

"Me ayudó porque podemos armar entre todos las ideas y con las seños que también nos ayudaban a pensar"

"Me favoreció, porque yo tengo unas opiniones y otros compañeros tienen otras opiniones y pudimos juntarlas para dar una respuesta relacionada con la tarea"

"Las imágenes…porque fuimos viendo qué nos decían, al igual que los videos y nos dábamos cuenta qué conceptos -desocupados o qué NBI- aparecían"

Segundo, encontramos que los estudiantes también perciben determinadas situaciones que no contribuyen a un buen clima de trabajo y aprendizaje en grupo:

"A veces, no todos colaborábamos por igual en el grupo"

"En algunas casos me perjudicó en mis aprendizajes porque hablaban de otra cosa"

"Algunos compañeros no aportaban y otras veces no dejaban hablar"

Como se puede observar, los comentarios de los alumnos se inclinan a entender que trabajar en grupo de manera colaborativa con sus pares, docentes y recursos educativos es un rasgo que facilita intercambios productivos para resolver las tareas. Sin embargo, algunos obstáculos dificultan la tarea grupal. En este marco, cobra importancia el manejo de las relaciones interpersonales que exige trabajar junto a otros, y entendemos que debe ser un aspecto a seguir trabajando; es decir, promover un perfil interpersonal que posibilite una verdadera colaboración en las actividades grupales que son formuladas desde la puerta de entrada de la colaboración.

d. Contextualización de las tareas

Esta categoría refiere a la importancia de contextualizar la secuencia de tareas explicitando la intencionalidad y objetivos de las mismas, delimitando los contenidos que se aprenderán y los recursos a través de los cuales se desarrollarán, así como estableciendo los criterios de valoración de cada actividad. Son estas características lo que le permiten al alumno tomar decisiones respecto a los procedimientos más adecuados para realizar una actividad en tanto conoce ¿Qué hay que hacer para aprender? ¿Cómo?, ¿Qué estrategias o procedimientos son más convenientes? ¿Cuáles son los criterios que tiene que considerar para realizar la tarea y ajustar los procedimientos para conocer si el objetivo se ha logrado y en qué medida? ¿Con qué recurso educativos cuenta? (Juárez Muñoz y Cordova Amador, 2012). En este sentido, algunas de las opiniones de los alumnos indican que conocer los



objetivos y los recursos didácticos les permitió planificar la tarea, ajustar sus respuestas y regular sus aprendizajes:

> "Me permitió planificar la tarea y explicar y entender claramente lo que se buscaba con la actividad"
>
> "Con los objetivos y los criterios me daba cuenta a dónde las docentes querían llegar con el trabajo y pude llegar con mis compañeros el objetivo"
>
> "Conocer esos aspectos me permitió saber qué se solicitaba y cómo se iba a considerar la tarea, al igual que en la evaluación"

Sin embargo, algunos alumnos manifestaron no haber logrado incorporar la importancia de los recursos de contextualización de la tarea y sugirieron atender más este aspecto en los próximos encuentros.

Los comentarios de los alumnos son importantes, en tanto pareciera que diseñar las actividades académicas desde el modelo de la TIM, no debe atender sólo a los criterios de diversidad y novedad, sino también a la contextualización, lo cual genera mayores posibilidades de planificar y revisar la tarea y a la vez regular sus aprendizajes para conseguir el objetivo propuesto. Estos resultados coinciden con los postulados teóricos que indican que contextualizar la tarea promueve el desarrollo de procesos meta-cognitivos en los alumnos (Perkins, 1995; Schraw *et al,* 2012).

6. Conclusiones

Los resultados de la investigación respecto a las percepciones de los alumnos sobre el diseño instructivo fundamentado en la TIM, permiten al menos contemplar cuestiones relativas a: la importancia de considerar las diferencias individuales para planificar el diseño instructivo, la relevancia de generar propuestas que sean interesantes para los alumnos atendiendo a tareas académicas diversas, originales y contextualizadas, la influencia de las interacciones en los procesos de adquisición y acceso al conocimiento y la necesidad de hacer manifiestos las propósitos y criterios de las tareas de aprendizaje. En este sentido, coincidimos con Reigeluth (2000) en la importancia que tienen las teorías del diseño instructivo como guías explícitas sobre cómo promover mejores aprendizaje. Igualmente, los resultados son coincidentes con la definición de tareas de aprendizaje diversas, originales, auténticas, colaborativas y contextualizas en tanto el desarrollo e implementación de diseños instructivos bajo tales postulados teóricos generan espacios educativos que propician el interés, el compromiso, la apertura al conocimiento y procesos de autorregulación del propio proceso de aprendizaje.

Asimismo, la experiencia permite observar algunos aspectos que deberían ajustarse en próximas implementaciones. Una referida a la modalidad de trabajo y otra relacionada con la explicitación del contexto de la tarea (objetivos, consignas, recursos educativos y criterios de valoración). La primera, sugiere no descuidar el clima de retroalimentación entre docentes-alumnos-alumnos y recursos educativos, ya que favorece la construcción del conocimiento, pero promoviendo buenas relaciones interpersonales y continuando el trabajo junto a los alumnos sobre la importancia de los aportes de cada uno a la tarea realizada de manera colaborativa. La segunda, conceder más tiempo a la discusión de los objetivos, las metas y los criterios de las tareas y retomarlos con más detenimiento al finalizar la actividad para generar mayor conciencia y a la vez potenciar la regulación de los propios aprendizajes de manera progresiva. Este último aspecto, debería de trabajarse más, en tanto es uno de los cambios más importantes contemplados en el diseño instructivo, y novedoso para los alumnos, ya que el hecho de saber: para qué la actividad, con qué recursos y cómo se valorará, no eran aspectos contemplados con anterioridad y que ahora se presentan y los alumnos deben aprender para qué son útiles y cómo usar esa información para regular sus aprendizajes.

En términos generales, consideramos que las percepciones de los alumnos brindan pistas para seguir pensando al modelo de las IM tanto a nivel de teoría como en la práctica, generando modificaciones al diseño inicial y posteriores a las revisiones y análisis que aún quedan pendientes de las observaciones y los cuestionarios administrados. Asimismo, creemos que las entrevistas permitirán hacer algunos ajustes para contemplar las demandas de los alumnos, logrando resultados positivos para este grupo y lograr un ejemplo de aplicación de la teoría de las IM como diseño instructivo para repetir el ciclo y así mejorar la teoría con datos empíricos en un contexto natural de aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Sociales, sin descuidar las relaciones entre el docente, el alumno, los recursos educativos y el contexto particular de innovación.

Fuentes de consulta

Abdulkader, F., Gundogdu, K. y Eissa, M. (2009). "The effectiveness of a multiple intelligence-based program on improving certain reading skills in 5th-year primary learning disabled students" en *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (usa) 7 (3)

Ainley, M., Hidi, S. y Berndorff, D. (2002). "Interest, Learning, and the Psychological Processes That Mediate Their Relationship" en *Journal of Educational Psychology* (usa) 94 (3)

Akkuzu, N. y Akçay, H. (2011). The design of a learning environment based on the theory of multiple intelligence and the study its effectiveness on the achievements, attitudes and retention of students. *Procedia Computer Science.*

Alexander, P. (2006). *Psychology in Learning and Instruction.* New Jersey: Pearson Education.

Ames, C. (1992). "Classroom: Goals, structures, and student motivation" en *Journal of Educational Psychology* (usa) 84 (3)

Beber, C. y Davis, E. (2012). "Learning to critique and adapt science curriculum materials: Examining the development of preservice elementary teachers' pedagogical content knowledge" en *Science Education* (usa) 96 (1).

Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., y Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (Edit.). *The Cambridge Handbook of the learning science.* New York: Cambridge University Press.

Boix Mansilla, V. (2004). *Abriendo puertas a las artes, la mente y más allá.* México: conaculta.

Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School.* Expanded edition. Washington: National Academies Press.

Campbell, B. (2008). *Handbook of differentiated instruction using the multiple intelligences. Lesson plans & more.* Boston: Pearson Education.

Cohen, D. y Ball, D. (2012). Instructional innovation: Reconsidering the store. University of Michigan. Disponible en http://www.sii.soe.umich.edu/documents/InstructionalInnovation.pdf.

Collins, A., Joseph, D. y Beilaczyc, K. (2004). "Design Research: Theoretical and Methodological Issues" en *The journal of the learning sciences* (usa) 13 (1).

De Corte, E. y Verschaffel, L. (2002). "Comunidades de aprendizaje de alta eficacia: las investigaciones de intervención como medio de superar la división entre teoría y práctica" en Perspectivas (usa) xxxii (4).

Gardner, H. (1983). *Frames of Mind, The Theory of Multiple Intelligences.* New York: Basic Book.

_____ (2003). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Buenos* Aires: Paidós.

_____ (2006). *Multiple Intelligences. New Horizons.* New York: Basic Book.

Guerrero, T. y Flores, H. (2009). "Teorías del aprendizaje y la instrucción en el diseño de materia les didácticos informáticos" en *Revista, EDUCERE.*

Juárez Muñóz, I. y Cordova Amador, Á. (2012). "Autorregulación del aprendizaje" en *Revista Retos de la Educación Médica,* 1 (2)

Mitchell, I. y Carbone, A. (2011a). "A typology of task characteristics and their effects on student engagement" en *International Journal of Educational Research* (usa) 59 (5-6).

Mitchell, I, y Carbone, A. (2011b). "A typology of task characteristics and their effects on student engagement" en *International Journal of Educational Research* (usa) 50 (5-6).

Newmann, F. M., Wehlage, G. G., y Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. En D. M., Newmann (Edit.). *Student engagement and achievement in american secondary schools.* New York: Teachers College Press.

Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente.* Barcelona: Gedisa.

Reigeluth, C. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos,* Parte i. Madrid: Aula xxi-Santillana.

Reigeluth, C. y Frick, T. (2000). Investigación formativa: una metodología para crear y mejorar teorías de diseño. En Reigeluth, Charles. (Coord.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos.* Parte ii. Madrid. Aula xxi-Santillana.

Rigo, D. (2014). Enseñar y aprender. Promoción del compromiso, diseño instructivo e inteligencias múltiples. En Alonso Roque, J. I. y Martínez-Artero, R. N. (Edits.). *Investigación educativa en educación primaria.*

Universidad de Murcia: Edit.um.

_____ (2013). Inteligencias Múltiples y Diseños Curriculares en Ciencia. En Membiela, Pedro, Casado, Natalia y Cebreiros, Mª Isabel (Edits.) *Retos y perspectivas en la enseñanza de las ciencias*. Universidad de Vigo, España: Educación Editora.

Rigo, D. y Donolo, D. (2012a). "¿De qué modo somos inteligentes? Resultados para pensar la educación!" en Revista Cultura y Educación, 24 (1).

Rigo, D. y Donolo, D. (2012b). "Contextos Educativos Inteligentes" en *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo* (España) 8:. 1-19.

Rigo, D., De La Barrera, M. L. y Donolo D. (2009). Escafandras y mariposas: Contextos estimulantes para innovar. *Revista Digital Universitaria,* 10 (11). Disponible en: http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art75/int75.htm

Rinaudo, C. y Donolo, D. (2010). Estudios de diseño. Una alternativa promisoria en la investigación educativa. red – *Revista de Educación a Distancia,* 22. Disponible en: http://www.um.es/ead/red/22.

Rocca, K. A. (2010). "Student participation in the college classroom: an extended mutidisciplinary literature review" en *Communication Education* (USA) 59 (2).

Santo Rodas, R. (2009). "Efectos de un programa de enseñanza de la química en secundaria basado en uso de la teoría de las inteligencias múltiples (T.I.M.)" en *Rev. Soc. Quim.* (Perú) 75 (3).

Schraw, G., Olafson, L., Weibel, M. y Sewing, D. (2012). Metacognitive knowledge and field-based science learning in an outdoor environmental education program. En A. Zohar y Y. L. Dori (Edits). *Metacognition in Science Education: Trends in Current Research.* New York: Contemporary Trends and Issues in Science Education, Springer.

Snelbecker, G. (2000). Progreso actual, perspectiva histórica y algunas tareas de futuro para la teoría educativa. En REIGELUTH, Charles. (Coord.). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos,* Parte II. Madrid: Aula XXI-Santillana.

Sözen, H., Sözen, M. y Terkat, A. (2009). "Comparison of the profiles of the potential teachers in different disciplines based on multiple intelligences theory" en *Procedia Social and Behavioral Sciences* 1: 943–948.

Stanciu, D., Orban, I. y Bocos, M. (2011). "Applying the multiple intelligences theory into pedagogical practice. Lessons from the romanian primary education system" en *Procedia Social and Behavioral Sciences,* 11: 92-96.

Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. En Berliner, D. y Calfee, R. (edits.) *Handbook of Educational Psychology.* New York: Simon & Schuster Macmillan.

Temur, O. (2007). The effects of teaching activities prepared according to the multiple intelligence theory on mathematics achievements and permanence of information learned by 4th grade students en *International Journals of Environmental* & *Science Education* 2 (4).

Turrent, A. (2004). El diseño instruccional y su importancia en la elaboración de materiales de apoyo didáctico. Disponible en: http://cvonline.uaeh.edu.mx/Cursos/Maestria/MTE/Gen03/diseno_prog_ambientes_aprend/unidad_2/El_diseno_instrucc_importanc_elab_mat_apoyo_didact_Turrent.pdf.

Vosniadou, S. (2000). *Cómo aprenden los niños.* Bruselas: Academia Internacional de Educación. Disponible en: www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/.../EdPractices_7s.pdf

Las Tecnologías de la Información y Comunicación como apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje en recintos penitenciarios

Roberto Hermosilla Herrera[*]

Resumen

El presente documento contiene información sobre la implementación, desarrollo y logros obtenidos en el Proyecto "Laboratorios de Aprendizaje en Recintos de Reclusión", de Enlaces, Centro de Educación y Tecnología del Ministerios de Educación; el cual se realizó entre los meses de marzo y diciembre de 2012.

La iniciativa se basó en la integración de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC, en los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuatro establecimientos educacionales, que funcionan al interior de centros penitenciarios. La información contenida, corresponde al trabajo realizado por el asesor pedagógico, profesor Roberto Hermosilla Herrera y que contó además, con la participación, colaboración y compromiso permanente de la Coordinadora de Enlaces, señora Paulina Rivero Schwenn, docentes directivos, jefes de Unidad Técnica Pedagógica, profesoras y profesores y por supuesto, los estudiantes de cada centro.

Se sugiere leer este documento con interés y respeto por el trabajo realizado por los docentes y por sobre todo por las personas privadas de libertad. Este Proyecto persiguió, junto con apoyar el logro de los objetivos de aprendizaje, desarrollar en los internos habilidades y competencias TIC, contribuyendo así al proceso de rehabilitación, para que en un futuro próximo, estos hombre y mujeres, se reintegren a la sociedad, a sus familias, como padres, madres, trabajadores y trabajadoras, con un proyecto de vida, con sueños, como personas dignas e íntegras.

Palabras clave

Integración curricular de las TIC, enseñanza, aprendizaje, tecnologías, acompañamiento, asesoría, tecnologías de la información y comunicación, reinserción social.

Abstract

This document contains information about the implementation, development and achievements reached in the proyect named "Laboratorios de Aprendizaje en Recintos de Reclusión" (Learning Laboratories in reclusion enclosures), of Enlaces, Center of Education and Technology, Ministry of Education; which was conducted between march and dicember of 2012.

The initiative was based on the integration of Information Technology (TI) in the teaching-learning process in four educational establishments within reclusión enclosures.

The information contained in this article corresponds to the work carried out by the pedagogical adviser, Professor Roberto Hermosilla Herreraand also counted with the participation, collaboration and ongoing commitment of the Coordinator, Mrs. Paulina Rivero Schwenn, principals, heads of Technical Education Unit, teachers and, of course, students of each center.

It is suggested to read this article with interest and respect for the work done by the teachers and, above all, by the detainees. This project pursued, along with supporting the achievement of learning objectives, develop skills and IT skills in the internals, thus contributing to the rehabilitation process, so that in the near future, these men and women can be reintegrated into society, to their families, as parents, workers, with a Project of life, with dreams, dignity and integrity.

Key words

Curricular integration of TI, teaching, learning, technologies, accompaniment, advice, information and comunication technologies, social reintegration.

> *"El principio ético de que las personas deben ser tratadas como propósitos en lugar de sólo como medios es algo comúnmente aceptado. Pero goza de menos aceptación la significativa observación sociológica de que es en el seno de las comunidades y no en el ámbito del Estado o del mercado donde este principio mejor se institucionaliza"*
> Amitai Etzioni (The Third Way to a Good Society, 2001)

Presentación

A partir de la década de los '90, se ha desarrollado en Chile una política de integración de la informática educativa en escuelas y liceos municipalizados y particulares subvencionados[1]. Este proceso ha sido ideado y gestionado desde el Centro de Educación y Tecnología, Enlaces, del Ministerio de Educación.

[*]Profesor de Educación Básica

Las acciones realizadas a través de Enlaces, se describen mediante diversos logros; a continuación se presentan algunos de los más significativos:

- Más del 90% de los estudiantes del sistema público tiene acceso a las tecnologías. Aproximadamente diez mil escuelas tienen hoy un laboratorio de computación provisto por Enlaces, y un 60% de ellas cuenta con conexión a Internet.
- A nivel nacional, se estima que existe un computador por cada 20 estudiantes.
- En cuanto a la capacitación de los docentes, desde los inicios de Enlaces, se estima que se han capacitado a más de 150.000 maestros.
- De acuerdo a las encuestas, el 66% de los estudiantes más vulnerables accede a las TIC a través de las escuelas y liceos.

Proyecto Piloto "Laboratorio de Aprendizaje en Recintos de Reclusión"

Los esfuerzos para incorporar recursos tecnológicos de apoyo a las actividades de enseñanza y aprendizaje, no han dejado de lado a aquellos establecimientos educacionales con características especiales, específicamente los que funcionan al interior de los centros penitenciarios. Es así como en el año 2012, El Ministerio de Educación planteó los requerimientos para una asesoría para el apoyo y acompañamiento al proyecto piloto denominado "Laboratorio de Aprendizaje en Recintos de Reclusión", el cual tuvo como principales propósitos:

- Apoyar pedagógicamente a los profesores de los establecimientos en las acciones para la integración de tic en los procesos de rehabilitación de los internos e internas participantes.
- Asistir y acompañar la ejecución del proyecto en los recintos de reclusión, entregando orientación en el uso de recursos educativos e informáticos pertinentes, en su adquisición, accesibilidad, gestión y sustentabilidad.
- Realizar acciones de monitoreo, sistematización de actividades y evaluación, identificando resultados para retroalimentar a los establecimientos y a Enlaces, en relación a los logros y continuidad de la iniciativa.

Establecimientos participante

Los establecimientos participantes en esta iniciativa, corresponden a dos liceos que funcionan al interior de recintos penitenciarios a cargo de Gendarmería de Chile, como también a dos establecimientos educacionales que se albergan al interior de recintos de reclusión para adolescentes infractores de ley del Servicio Nacional de Menores (SENAME).

1. Liceo Monseñor Carlos González Cruchaga: Corresponde a un establecimiento particular subvencionado. Su sostenedor es la Fundación Centro Regional de Asistencia Técnica y Empresarial (CRATE). El número de alumnos correspondiente a la matrícula, no supera los 50 inscritos, siendo además un número que oscila permanentemente, debido a la alta rotación de los internos por diversas situaciones, como por ejemplo, el traslado de recinto, el término de condenas, fugas, condenas que se cumplen fuera del recinto, etc. El establecimiento funciona al interior del Centro de Reclusión CRC de Talca, del SENAME.
2. *Liceo E-106:* Este establecimiento, pertenece a la Dirección de Educación, de la Ilustre Municipalidad de Santiago. Funciona al interior del recinto CRC Santiago, del SENAME. El número de alumnos correspondiente a la matrícula, no supera los 60 inscritos.Al igual que en establecimiento anterior, se repiten las causas de la alta rotación en la estadía de los internos.
3. Liceo Herbert Vargas Wallis: El establecimiento funciona al interior del CDP Santiago Sur (Ex Penitenciaría), de Gendarmería. Pertenece administrativamente a la Dirección de Educación, de la Ilustre Municipalidad de Santiago. El alumnado alcanza una matrícula de 635 inscritos; sus edades oscilan entre los veinte y los ochenta años.
4. Liceo Santa María Eufrasia: Liceo dependiente de la Corporación de Desarrollo Social de la Ilustre Municipalidad de San Joaquín y funciona al interior del Centro Penitenciario Femenino, de Gendarmería. Posee una matrícula de 460 alumnas, distribuidas en niveles de Educación Básica y Media. La variación en el número de matriculadas presenta leves oscilaciones, producto de la finalización de condenas y de la incorporación de nuevas alumnas.

Componente Tecnológico

Enlaces del Ministerio de Educación, proveyó los recursos tecnológicos para el desarrollo del Proyecto. Cada establecimiento educacional recibió:

1. Solución Laboratorio Móvil Computacional (LMC): El LMC se compone de:

- *Netbook* para cada estudiante en el aula (según curso con mayor matrícula 2012)
  - » Sistema operativo Ubuntu
  - » Libre *Office 3*
- › Servidor
  - » *Microsoft Windows Server.*
  - » *Virtual Box*
  - » *Microsoft Office 2010*
- › Contenedor móvil para traslados, almacenaje, seguridad y carga de la batería de los equipos.
- › Enrutador inalámbrico *WIFI*
- › Acceso *Point + Router WIFI*
- › Sitio Yo Estudio[2] (para navegar en seco)
- › *Software* control de Clase (*Netsupport School 10*)

[1]Establecimientos educacionales privados que reciben subvención del Estado.

› *1 Notebook* para el docente.
  » *Microsoft Windows 7*
  » *Microsoft Office 2010*
  » *Virtual Box*

2. Solución kit Proyección para cada aula de clase:
  » Proyector multimedia
  » Telón
  » *Notebook* uso Docente

Es importante señalar que debido a las características de las dependencias en las que se encuentran los establecimientos educacionales y debido a las normas legales, no se consideró el uso de Internet como recurso educativo para los internos.

La organización del presente documento se compone de cuatro puntos; a continuación se describe el propósito y contenido de cada uno de ellos.

1. Descripción de la Estrategia de Acompañamiento: En este apartado se presentan los propósitos u objetivos de la estrategia de acompañamiento. Dentro de la descripción de los propósitos, se refiere de manera sintética la implicancia del uso de las TIC en ambientes educativos.

2. Resultados: Corresponde a la evaluación del impacto logrado en cada establecimiento. Esta información se recoge principalmente de la percepción de los docentes sobre dos aspectos; el primero, en cuanto al desempeño de los alumnos y alumnas con los recursos TIC, y el segundo, a partir de la elaboración del Plan de Uso de las TIC, en donde los docentes definen, a través de un ejercicio FODA, el escenario en el que usan las tecnologías.

3. Propuesta de Modelo de Capacitación: Una de las debilidades del Proyecto dice relación con la estrategia de capacitación. Si bien, la asesoría y acompañamiento tiene implícita la capacitación, para los docentes no está completa si no incluye certificación. Para incorporar certificación, se debe, por lo tanto considerar una estructura acorde con un modelo de capacitación, basado en la modalidad (presencial, semipresencial o a distancia) y en la metodología, por ejemplo, tipo participativo.

4. Conclusiones: Básicamente este punto reúne los principales logros y dificultades, entrega sugerencias apoyando la implementación masiva del proyecto y para la difusión de sus resultados.

Como estrategia de apoyo a los establecimientos, se sugiere también propiciar desde Enlaces, la participación de estos centros en diversas actividades, como jornadas y muestras de informática, seminarios, talleres y charlas, entre otros. La experiencia obtenida en este tipo de establecimientos, puede ser la base de futuras investigaciones, levantamiento de cursos, pasantías, seminarios y otras instancias de trasferencia de aprendizajes para los docentes y experiencias para alumnos y alumnas.

5. Fuentes de Consulta: En este punto se presenta una pequeña colección de textos que orientó el diseño e implementación de la estrategia de acompañamiento. Se trata, principalmente, de una recopilación de la experiencia de Enlaces y de los propios establecimientos educacionales, en diversas acciones de asesoría y capacitación.



ICEUABJO *2014*

1. Descripción de la Estrategia de Acompañamiento

Para el desarrollo de la Estrategia de Acompañamiento, se diseñó un conjunto de actividades que de capacitación y asesoría a establecimientos educacionales en Informática Educativa. La Estrategia de Acompañamiento diseñada consideró como objetivos:

1. Mejorar los resultados académicos de los alumnas y alumnos mediante el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC en sus actividades de aula.

2. Integrar las TIC al currículo, a través de las prácticas pedagógicas de los docentes.

3. Desarrollar habilidades y competencias TIC en alumnas y alumnos, que les permitan ampliar el abanico de oportunidades de reinserción social al momento de finalizar sus condenas.

Para el desarrollo y logro de los objetivos propuestos en el diseño, se tuvo presente *El Libro Abierto de la Informática Educativa: Lecciones y desafíos de la Red Enlaces* (2010) en el que se destaca que las Tecnologías de la Información y Comunicación, se han instalado en las escuelas y liceos para:

1. Aprender sobre las TIC, ya que:
  › Favorecen la adquisición de competencias tecnológicas para optimizar el uso de los recursos en diversos contextos.
  › Favorece la adquisición de habilidades para la búsqueda y análisis de la información.

[2]www.yoestudio.cl

2. Aprender con TIC, porque:
   - Facilitan el aprendizaje de conceptos.
   - Ayudar a resolver problemas.
   - Se transforman en una gran fuente de información.
   - Promueve el trabajo colaborativo.
   - Permiten generar redes.

Las acciones de la estrategia de acompañamiento se realizaron entre los meses de abril y diciembre de 2012, las que incluyeron talleres docentes cada dos meses y visitas de acompañamiento al aula cada quince días. Adicionalmente, se trabajó con los equipos directivos en el diseño de un portafolio virtual, en el que se recopilaron las principales actividades realizadas. En el siguiente cuadro se presenta el acceso a algunos portafolios.

Establecimiento	*Dirección*
Liceo E-106, Santiago	*https://sites.google.com/site/liceoe106/*
Liceo M. Carlos González C. Prof. Fabián Abarza, Talca	*https://sites.google.com/site/fabianabarza/*
Liceo Herbert Vargas Wallis, Santiago	*https://sites.google.com/site/liceoherbertvargasw/*

Componentes de la Estrategia de Acompañamiento

1. Diagnóstico: Se aplicó una encuesta para recoger la opinión de los docentes en cuanto al nivel de uso que cada uno(a) ha alcanzado con las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC). La información recogida con éste instrumento, permitió realizar los ajustes necesarios para la asesoría dirigida a cada establecimiento.
2. Talleres Docentes: Los talleres docentes proporcionaron a los profesores un espacio para diseñar propuestas pedagógicas para integrar las Tecnologías de la Información y Comunicación, TIC, al aula. El conjunto de recursos desarrollados por ellos, fue depositado en el Portafolio Virtual de cada establecimiento, organizado según el tipo de recurso: planificaciones, actividades, recursos multimedia, software educativo y estrategias de evaluación, conducentes a fortalecer el trabajo de una Unidad de Aprendizaje, integrando las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática, Convivencia Social, Inserción Laboral, Tecnologías de la Información y Comunicación y Alfabetización Digital.
3. Visitas: El propósito de la visita es el de acompañar a los docentes en una actividad en el aula con sus estudiantes. Dependiendo del número de docentes a atender, la permanencia del asesor pedagógico en el establecimiento osciló entre una y seis horas.

El propósito de la visita corresponde al tipo de apoyo que el asesor prestó. A continuación se describen los tipos de visitas realizadas:

- *Visita de Acompañamiento al Aula*: Corresponde al ideal de visita propuesto en la Estrategia de Acompañamiento. Corresponde al instante en que el docente aplica sus propios diseños de actividades con TIC con el apoyo y sugerencias del asesor pedagógico. En este momento, el docente es quien dirige la clase y el asesor colabora con los aspectos técnicos de las herramientas y especialmente, velando por que el uso de las TIC se base en propósitos pedagógicos y/o de desarrollo de habilidades en el uso de la tecnología.
- *Visita de Coordinación:* Este tipo de visita, consistió en reuniones con los equipos directivos y encargado(a) del Proyecto de cada establecimiento, con los propósitos de establecer el diseño del Rincón Tecnológico, el diseño y elaboración del Portafolio Virtual y el levantamiento de información para identificar las características del Plan de Uso de las TIC.
- *Otras Visitas:* cada establecimiento recibió visitas adicionales de parte del asesor pedagógico por diversos motivos, tales como: reuniones de planificación complementarias a algún taller docente; observar actividades curriculares con TIC planificadas fuera del calendario oficial y pequeños talleres para el uso de las herramientas de productividad, entre otros.

4. *Taller de Elaboración del Plan de Uso Pedagógico de las TIC:* Este Taller permitió evaluar el impacto del proyecto en cada establecimiento, los docentes identificaron las fortalezas y debilidades al usar los recursos tecnológicos, anticiparse a las oportunidades y amenazas al momento de definir estrategias de mediano y largo plazo que aseguren una correcta integración de los recursos informáticos al quehacer del establecimiento.
5. *Encuesta Eficacia de los Aprendizajes con TIC:* Se aplicó a una muestra de docentes una encuesta que recogió la percepción de profesoras y profesores en cuanto al logro en el uso de las tic alcanzado por los internos mediante las actividades implementadas por los docentes en el aula. El análisis de esta encuesta, se encuentra en el Capítulo Resultados.
6. *Productos esperados*: Como una forma de motivar y de orientar el trabajo de los docentes, la Estrategia incluyó tres productos, de los cuales los establecimientos podían realizar un mínimo de dos, siendo el Plan de Uso de las TIC de carácter obligatorio

2. Resultados

Dentro de la evaluación general del proyecto Laboratorios de Aprendizaje en Recintos de Reclusión, se consideró recoger información directamente de los docentes durante la realización del último taller. En primera instancia se planteó a los profesores y profesoras la propuesta de elaborar un Plan de Uso de las TIC de cada establecimiento, que incorporara una revisión de las condiciones favorables y desfavorables al

momento de usar las tecnologías en el aula, a través de un análisis FODA. En segundo término, se aplicó a una muestra de docentes la Encuesta de Evaluación para recoger la percepción de éstos en cuanto al nivel de uso de los *netbook* alcanzado por los internos(as).

Estas dos instancias proporcionaron información, la que es presentada en los puntos Análisis FODA y Encuesta de Evaluación

Análisis FODA

El Taller Elaboración de Plan de uso de las TIC se diseñó con el objetivo de que los docentes realizaran un FODA en la que identificaron las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que enfrentan al usar los netbook en el aula. Cabe señalar que en el sitio TIC en Recintos de Reclusión se encuentran los FODA transcritos y además los videos de dicha actividad.

A continuación se presenta una síntesis de lo expuesto por los docentes:

1) Fortalezas

Los docentes identifican claramente las fortalezas tanto del grupo de docentes, como de los alumnos al momento de incluir las TIC. En general los profesores y profesoras manifiestan que las TIC son un aporte al desarrollo de las actividades académicas y que contribuyen principalmente a la motivación y asistencia a clases (en los establecimientos del Sename).

Algunas de las fortalezas identificadas y destacadas, son:

- *Alumnos con mejor disposición y motivación.*
- *Docentes dispuestos a innovar.*
- *Apoyo de la coordinación de Enlaces.*
- *Valoración de los recursos tecnológicos*
- *Aporte del sitio Yo Estudio*

2) Oportunidades

Las oportunidades son un conjunto de posibilidades que los docentes visualizan más allá del aula y del propio establecimiento, que Puedan beneficiar el trabajo pedagógico al incluir tecnologías en el aula.

Estas oportunidades se traducirían en mejoras significativas, tanto en los procesos de gestión para el aprendizaje, como de manera directa en el aula. Una de estas oportunidades, es el acceso a capacitación y perfeccionamiento que los docentes demandan y que necesitan para mejorar sus prácticas.

- *Dentro de las oportunidades destacadas, se mencionan:*
- *Generación de nuevos talleres de apoyo extracurricular.*
- *Capacitación con equipamiento propio.*
- *Intercambio de experiencia con otros establecimientos.*
- *Acceso a nuevos software.*
- *Autoaprendizaje.*
- *Articulación con otros proyectos.*
- *Articulación con empresas.*
- *Valoración de los talleres externos.*
- *Incorporar talleres de capacitación y formación de Enlaces.*

3) Debilidades

Las debilidades son un conjunto de situaciones que los docentes identifican y que pueden superar para una mejor implementación de sus actividades. Dentro de las debilidades, los profesores(as) reconocen las de carácter técnico, las que se pueden resover con acciones individuales y colectivas, por ejemplo la participación en cursos gratuitos del Catalogo de Formación de Enlaces y así desarrollar habilidades en el uso de las TIC.

Otras debilidades tienen que ver con la infraestructura del establecimiento, las que podrían ser resueltas con la participación y compromiso del sostenedor.

Algunas debilidades identificadas por los docentes son:

- *Escasa capacitación previa en el uso de las TIC*
- *Sitio Yo Estudio incompleto*
- *Breve permanencia de los alumnos en centros del Sename*
- *Débil manejo de las TIC por parte de alumnos(as) y profesores(as)*
- *Escasas medidas de seguridad para los recursos*
- *Brecha digital entre docentes y alumnos (Sename)*
- *Poca destreza motriz fina, en términos generales.*

4) Amenazas

Tal vez es el punto más crítico del análisis FODA, ya que por lo general en los cuatro centros, la visualización de éstas fue muy compleja. Las amenazas por definición son aquellos elementos físicos o abstractos (acciones, situaciones) que están fuera de la sala y del establecimiento y que podrían atentar contra las estrategias y los recursos, al no tener



conciencia y plan de contingencia que permita evitar situaciones de riesgo indeseadas.

Sin embargo, para los docentes evitar las amenazas recae en manos de Enlaces o personas externas, no hay una conciencia de que es responsabilidad de todos, incluso ellos mismos.

Es necesario comentar, en relación a lo anterior que los docentes de Talca y del Liceo Sta. María Eufrasia, manifestaron no querer correr riesgos al usar los equipos y prefieren seguir con métodos más tradicionales en sus clases.

Esta situación hace suponer que el uso de los equipos se limitó sólo al periodo 2012 y que las proyecciones para los próximos periodos serán difíciles de implementar.

Las amenazas más comentadas por los docentes son:

- *Alta demanda y pocos netbook*
- *Inexistencia de recursos para mantención y reparación de equipos.*
- *Altas expectativas de los alumnos (sobre todo en centros del Sename)*
- *Robos de equipamiento*
- *Demora en la solución de desperfectos de parte de Enlaces.*
- *Alta expectativa frente al uso de Internet.*

Encuesta de Evaluación

1) Presentación

Al finalizar la asesoría, se seleccionó un grupo de docentes representante de los cuatro establecimientos y se les aplicó una encuesta para identificar el desempeño y desarrollo de habilidades alcanzado por los alumnos y alumnas en el uso de los netbook, específicamente, en las herramientas de productividad, Procesador de textos, Hoja de cálculos y Presentaciones.

La encuesta consistió en un instrumento estructurado en cuatro ítemes:

- *Ítem de Identificación:* En este espacio se solicitó a los docentes seleccionar el establecimiento educacional al cual pertenecen y, de manera voluntaria, se les solicitó el nombre.

A continuación se presentaron tres ítemes para evaluar el desempeño de los alumnos(as) en el uso de las herramientas de productividad. Cada ítem tiene un conjunto de afirmaciones correspondiente a tareas que los internos deberían realizar como mínimo con cada una de estas herramientas. Para cada afirmación se presentó un grupo de alternativas, según el nivel de logro:

» *Logrado*
» *Medianamente logrado*
» *No logrado*

A continuación se describe cada ítem:

- *Ítem de Procesador de textos:* Se presentó a los docentes un grupo de once afirmaciones correspondientes a acciones elementales que los docentes verían realizar con la herramienta a sus alumnos(as), considerando desde la identificación de la ruta de acceso, hasta la obtención de un producto.
- *Ítem de Hoja de cálculos:* Este ítem contiene diez afirmaciones sobre acciones a realizar con la hoja de cálculos. Va desde el acceso al recurso, hasta la obtención de un archivo el cual posee información textual y numérica, funciones simples y su utilidad se relaciona con las experiencias de los alumnos(as).
- *Ítem de Presentaciones:* Finalmente el tercer ítem posee diez afirmaciones relacionadas con el Presentador. Este ítem describe el acceso, desarrollo y aplicaciones de opciones de la herramienta para la obtención de una presentación que luego es posible exhibir en clase.

2) Resultados obtenidos

En este punto se presenta una síntesis de los resultados de la encuesta por cada herramienta.

Indicador	Indicador	Hoja de Cálculos	Presentado
Logrado	*75%*	*35%*	*10%*
Medianamente logrado	*15%*	*55%*	*40%*
No logrado	*10%*	*10%*	*50%*

Es necesario señalar que los estudiantes se familiarizaron rápidamnete con el procesador de textos, ya que éste se les presentó como una oportunidad para poder escribir cartas para sus familiares y a la vez mostrar sus avances en sus aprendizajes. Esta situación se constata en un 75% de logro, esto es autonimía en el uso de la herramienta.

La hoja de cálculos suele ser temida por su relación con las operaciones matemáticas. Sin embargo, muchas de las personas privadas de libertad, han desarrollado habilidades en algún oficio, como cocina, mueblería y artesanía, entre otros, abriendo la posibilidad de que una vez concluida sus condenas, puedan recibir apoyo del Estado para desarrollar un emprendimiento que les permita ofrecer sus productos y servicios de manera digna. En este sentido, descubrieron que la hoja de cálculos puede ser de gran ayuda para ordenar y administrar sus emprendimientos. Esto se refleja en que pudieron usar las aplicaciones de la herramienta en un 55% (*Medianamente logrado*) con apoyo del asesor, de los docentes u otros internos.

El presentador con diapositivas, se les presentó como toda una novedad. Uno de los productos más importantes para las internas, por ejemplo, fue su autobiografía; en sólo tres diapositivas contaron quienes son, sus esperanzas y sus metas en la vida. Aunque fue la herramienta que alcanzó un menor porcentaje, es posible afirmar que éste fue en un 50%, distrubiodo entre quienes pudieron usar la herramienta de manera autónoma (10% Logrado) y con apoyo (40% Medianamente logrado).

3.Propuesta de Modelo de Capacitación

El acompañamiento permitió constatar las habilidades de los docentes en el uso de las TIC y contractar la observación con lo declarado por ellos en el Diagnóstico de Uso de las TIC. Según los resultados de éste instrumento un 50% de los docentes no posee un nivel de uso de las TIC que les permita diseñar y desarrollar actividades pedagógicas con los recursos para sus alumnos(as); sin embargo, un 64% de los docentes declara un dominio sobre las tres herramientas de productividad consultadas (Procesador de textos, Hoja de cálculos y Administrador de presentaciones, todas *Microsoft Office*), "Totalmente Logrado".

Durante las visitas fue posible constatar que los docentes efectivamente demuestran diferentes niveles de habilidades en el uso de las TIC y cada uno y cada una, entiende a su manera el uso curricular de las TIC.

Según Sánchez (2004), es posible distinguir tres niveles para llegar a la integración de las TIC: *Apresto, Uso e Integración curricular.*

Las tecnologías se usan, pero el propósito para qué se usan no está claro, no penetran la construcción del aprender, tienen más bien un papel periférico en el aprendizaje y la cognición. Sánchez (2004)

1. Apresto de las TIC: es dar los primeros pasos en su conocimiento y uso, tal vez realizar algunas aplicaciones, el centro está en vencer el miedo y descubrir las potencialidades de las TIC. Es la iniciación en el uso de las TIC, no implica un uso educativo, el centro está más en las TIC que en algún propósito educativo.
2. Uso de las TIC: implica conocerlas y usarlas para diversas tareas, pero sin un propósito curricular claro. Implica que los profesores y aprendices posean una cultura informática, usen las tecnologías para preparar clases, apoyar tareas administrativas, revisar *software* educativo, etc. Las tecnologías se usan, pero el propósito para qué se usan no está claro, no penetran la construcción del aprender, tienen más bien un papel periférico en el aprendizaje y la cognición. Las tecnologías no son usadas para apoyar una necesidad intencional del aprender. Si bien es cierto que son usadas para apoyar actividades educativas, a este nivel muchas veces le cuesta despegarse de una mirada donde la tecnología está al centro. En otras palabras, parte importante de este nivel corresponde a un enfoque más tecnocéntrico del uso de la tecnología para apoyar el aprender (Sánchez, 1998).
3. Integración curricular de las TIC: es embeberlas en el currículum para un fin educativo específico, con un propósito explícito en el aprender. Es aprender x con el apoyo de la tecnología Y. Es cuando los alumnos aprenden biología poblacional utilizando un software educativo que simula diversos escenarios donde puede manipular una serie de variables y visualizar las consecuencias en el crecimiento y mortalidad de una población de seres vivos, como resultado en la variabilidad de los datos y variables modificadas. Integrar curricularmente las TIC implica necesariamente la incorporación y la articulación pedagógica de las TIC en el aula. Implica también la apropiación de las TIC, el uso de las TIC de forma invisible, el uso situado de las TIC, centrándose en la tarea de aprender y no en las TIC. El centro es x y no y. Es una integración transversal de las TIC al currículo. El aprender es visible, las TIC se tornan invisibles.

Considerando la clasificación de Sánchez, es posible situar a los docentes de los establecimientos en un 60% en el nivel de Uso de las TIC. Esto es posible al considerar dos factores claves: el primero es lo declarado en el diagnóstico y lo segundo, lo observado en clases.

Los docentes demuestran uso de las TIC, preparan material, especialmente diapositivas, planifican usando formatos preestablecidos en MS *Word*; sin embargo el problema radica en el uso pedagógico.

Este uso pedagógico puede entenderse de dos formas con sus respectivos propósitos:

- *Integrar tecnologías para facilitar el aprendizaje de conceptos, desarrollar habilidades y contribuir a mejorar los aprendizajes esperados.*
- *Desarrollar habilidades en el uso de las TIC.*

Para mejorar estas condiciones es necesario levantar ciertos requerimientos de los docentes y de los propósitos asociados al uso de TIC en los establecimientos educacionales. A la luz del FODA realizado por profesores y profesoras en cuanto al escenario en el que usan las TIC, es posible detectar de manera inmediata, que una debilidad que a la larga se puede transformar en amenaza, es el desconocimiento de las herramientas de productividad instaladas en los netbook de los alumnos. Al ser herramientas de *Open Office (software* libre), los docentes inmediatamente manifiestan *"supuestos" frente a las herramientas, como por ejemplo: "son muy difíciles", "son muy diferentes", "de qué nos sirven estas herramientas si afuera no se ven"*. Estos supuestos junto a las expectativas de los profesores, las que apuntan al uso de Internet, por ejemplo, generan desconfianza y desmotivación haciendo que algunos docentes tomen distancia frente al proyecto.

Como una manera de preparar el camino para un proyecto de estas características, es necesario proponer una estrategia de formación tanto para los docentes e internos(as), que permita desarrollar habilidades necesarias para desarrollar un modelo evolutivo en el uso e integración curricular de las TIC.

1. Formación para docentes

Enlaces ofrece a los docentes de los establecimientos del país el Catálogo de Formación, con una serie de cursos orientados

según el perfil de los docentes y modalidad de enseñanza, entre otros.

Para aquellos docentes que recién se inician en el mundo de las TIC, existe el curso para el Desarrollo de Competencias TIC Básicas, para luego proponer rutas de formación de acuerdo a las necesidades de los docentes y de los establecimientos.

Es posible comentar que existen variadas instancias de capacitación y formación para los docentes, sin embargo dada la naturaleza y contexto en el que se desenvuelve el proyecto Laboratorios de Aprendizaje en Recintos de Reclusión, es necesario establecer una estrategia de formación que reúna ciertas condiciones especiales y que considere sobre todo, el contexto al interior de los centros penitenciarios.

Propuesta de Formación para docentes

La propuesta de formación para docentes de establecimientos educacionales que funcionan al interior de Centros de Reclusión, debe considerar como elemento clave el tipo de recurso, consistente en un hardware y software proporcionado por Enlaces a dichos establecimientos. La estrategia de formación, en tanto, debería contemplar a lo menos tres niveles:

- Capacitación presencial en el uso de los recursos.
- Gestión de Recursos tic para el aprendizaje
- Entornos de aprendizaje con TIC.

Posteriormente, cada establecimiento podrá definir un itinerario de formación, tanto a través del Catálogo de Formación de Enlaces, como bajo otras instancias, asociado a objetivos y propósitos que el establecimiento defina en su Plan de Usos de las TIC.

› Componentes de la propuesta: La propuesta en sí, contempla la certificación para los docentes mediante su participación en un curso de formación que aborda los tres niveles descritos. A continuación se define cada componente de la propuesta:

a. Capacitación en el uso de los recursos: Curso Básico: el Curso Básico debe ser una instancia de capacitación en el *hardware* y *software* proporcionados por Enlaces. Dentro de los contenidos sugeridos, se puede mencionar aspectos y características del *hardware,* conexiones, instalación, mantención y cuidados, uso de garantías.

En cuanto al *software,* es necesario incluir Sistema operativo (nociones básicas de *Linux* y *Ubuntu*), Libre *Office* u *Open Office,* en cuanto a las herramientas de productividad más usadas, tales como Procesador de textos, Hoja de cálculos y Presentador.

b. Gestión de los Recursos TIC para el Aprendizaje: esta instancia propone a lo menos dos líneas:

- Gestión administrativa: dirigida a quienes administrarán los recursos de manera de establecer estrategias y procedimientos de uso de los recursos; sistema de reservas y préstamos; calendarización de uso; procedimientos para la compra de insumos y *hardware;* estrategias de control y seguimiento del uso de los recursos, entre otros.
- Gestión para el aprendizaje: dirigida a todos los docentes administrativos, jefes de UTP y de aula. Esta línea pretende desarrollar habilidades en los docentes que les permitan identificar y prepara los recursos TIC de acuerdo a sus necesidades y propósitos de enseñanza; planificar actividades curriculares con TIC; integrar a sus planificaciones recursos; evaluar *software* y material multimedia susceptibles de usar en el aula, aplicarlos y posteriormente evaluar el resultado de su uso.

c. Entornos de Aprendizaje con TIC: Los entornos de aprendizaje con TIC son todos aquellos espacios físicos y virtuales que el docente puede identificar o diseñar para generar aprendizaje en sus alumnos(as). Esta instancia de formación promueve el desarrollo de habilidades y competencias en los docentes conducentes al diseño de dichos entornos de manera individual (cada docente) y de manera colectiva (el grupo de docentes), atendiendo las necesidades de los internos(as).

Otro elemento importante, consiste en formar líderes en el centro, profesores sobresalientes en el uso de las TIC, que asuman diferentes desafíos; el de liderar el uso de las tecnologías dentro del establecimiento, convirtiéndose en un referente para el resto de los docentes; asumir capacitación externa, dirigida por ejemplo a personal de Gendarmería, convirtiendo así al establecimiento en un cibercentro de aprendizaje.

Centro de cómputo ICE. ICEUABJO 2014



2. Formación para Internos

En cuanto a los alumnos y alumnas de los centros, existen varias instancias de capacitación y formación que involucran TIC.

En los programas de Becas de SENCE[3], por ejemplo, se ha incluido capacitación en temas relacionados con TIC para internos de Centros Penitenciarios, los que han estado a cargo de organismos técnicos de capacitación (OTEC), institutos, universidades, etc. Estos programas han certificado a internos en el uso de los computadores y en *software* específicos, como por ejemplo capacitación en el uso del *software* de diseño *Autocad*, por mencionar alguno.

Dada la naturaleza del presente proyecto, es necesario identificar una diferencia importante frente a programas de capacitación como el descrito en el párrafo anterior y el Proyecto Laboratorios de Aprendizaje en Recintos de Reclusión; esto es que los participantes del primero son personas que ya poseen una base de habilidades y competencias básicas en el uso de TIC, por lo que están en condiciones de participar en cursos más específicos. En cambio, los internos participantes en el proyecto, presentan diferencias en los niveles de dominio de las TIC, desde analfabetos digitales hasta expertos en algún *software* o *hardware.*

Frente a esta realidad, es necesario recordar los objetivos del Proyecto, que dicen relación principalmente con: proporcionar tecnología para que los internos aprendan con apoyo de las TIC y, tecnologías para que los internos desarrollen habilidades TIC que les permitan una mejor reinserción social.

Propuesta de Formación para internos

a. Capacitación en el uso de los recursos: Consistente en una capacitación a los internos que lo requieran en el uso básico de los *netbook*, especialmente en sus componentes *hardware* y *software.* Para esto existen diversas experiencias de Enlaces como lo es Enlaces y Comunidad, en la cual mediante una capacitación denominada ciclo, se capacitaba a los apoderados en los establecimientos, en primera instancia y luego al resto de la comunidad. La capacitación estaba a cargo de un docente del mismo establecimiento, denominado Habilitador. Se propone que bajo este mismo modelo, se pueda capacitar a internos e internas en el uso de los equipos.

b. Cursos específicos: Una vez desarrolladas las habilidades y competencias básicas, los internos podrán optar a cursos con uso de TIC específicos, los que además de proporcionar y desarrollar mayores habilidades, permitirá contribuir a competencias específicas en temas de interés de cada internos y que posibilite de mejor forma una posterior reinserción social exitosa. Dentro de las posibilidades, podrían incluirse cursos de digitación; uso de software de diseño; edición de imágenes, sonido y video. Otras instancias de uso de TIC podrán ser cursos en áreas diversas con apoyo de TIC, por ejemplo: contabilidad básica, artesanía, planes de negocios, *marketing*, fotografía digital, cocina, etc.

c. Articulación con el mundo laboral: La articulación se refiere a las oportunidades que el desarrollo de habilidades en el uso de TIC puedan presentarse a los internos(as); convenio con empresas que ofrezcan trabajos relacionados con el uso de TIC (redacción de textos, copiado, digitalización y edición de imágenes, armado y configuración de computadores y redes etc).

d. d) Infraestructura e instalaciones: organismos del estado como el SENCE, y privados como universidades pueden impulsar estrategias de formación para internos con uso de TIC y para ello se dispone las instalaciones y recursos proporcionados por Enlaces.

3. Conclusiones

Seguramente el impacto cuantitativo del Proyecto Laboratorios de Aprendizaje en Recintos de Reclusión dista de ser significativo para el conteo estadístico. Sin embargo, su fortaleza radica en el impacto social.

Las visitas al aula y las experiencias de aprendizaje, en que los internos(as) fueron los protagonistas, demuestran que proyectos como éste, que incluyen recursos materiales de primera calidad y asesoría en terreno, proporcionan a los beneficiarios los conocimientos y herramientas necesarios para dejar atrás las limitaciones, desarrollar habilidades y lograr aprendizajes, que les serán útiles en una pronta reinserción social.

Las lecciones que se pueden obtener de esta instancia son variadas y ricas en información, las que en éste capítulo se mencionarán y se sugiere a la vez considerar en nuevas propuestas de trabajo en contextos que involucren establecimientos educacionales al interior de centros de reclusión.
Para comenzar a definir las conclusiones generales, es necesario establecer el contexto y características en las que comenzó el Proyecto, como también los primeros ajustes al acompañamiento; a continuación se mencionan alguna de ellas:

- *Los establecimientos presentan grandes diferencias en su organización, procedimientos, expectativas, necesidades, que hacen necesario ajustar la estrategia de atención a cada uno, de manera de identificar similitudes conducentes al levantamiento de un modelo de atención "personalizado".*
- *El perfil de los alumnos es una variable que constituye un análisis a parte, en cuanto a la pertinencia del uso de los netbook, específicamente en los establecimientos del Sename, ya que los adolescentes, reúnen un conjunto de características en su conducta, caracterizada por un alto nivel de ansiedad y agresividad.*
- *La heterogeneidad en el nivel de dominio de los recursos TIC evidenciado por los docentes, tanto por los resultados de la Encuesta Diagnóstico Uso de las TIC, como por lo observado por el asesor pedagógico, se presenta como una dificultad para el logro de los objetivos del proyecto. Adi-*

[3]Servicio Nacional de Capacitación y Empleo, Ministerio del Trabajo.

cionalmente, el "cambio" de sistema operativo y ofimática, se presenta en un principio como una amenaza para los docentes.

- *En cuanto a la alfabetización digital dirigida a los internos, existen dudas con respecto al uso de software no masificados en la actualidad, sobre todo al hacer referencia al objetivo que propone desarrollar competencias TIC para contribuir a rehabilitación de los internos.*
- *tConsiderando la organización de los establecimientos, se propone poner en marcha estrategias diferenciadas para cada situación; en los establecimientos del Sename, por ejemplo, la participación del asesor pedagógico será más protagónica, con el fin de modelar el uso de las TIC.*
- *Para los establecimientos penitenciarios de adultos, se sugiere desarrollar talleres de alfabetización digital para internos(as), con el fin de nivelar las habilidades en el uso de las TIC y favorecer posteriormente, la aplicación de los recursos en las actividades curriculares.*

1.¿Alfabetización o alfabetización digital?

Durante el desarrollo del proyecto, surgieron dudas sobre la eficacia y efectividad del uso pedagógico de los recursos, sobre todo considerando las características físicas del equipamiento.

Una de las dudas surgió al ver el desempeño de las internas del Liceo Santa María Eufrasia en el uso del *mousepad* de los *netbook*. Con gran dificultad, ellas seguían las instrucciones las que, por lo general, no podían realizar, producto de los problemas al intentar manejar los botones y barras del *mousepad.*

Fue así como se propuso observar el desempeño de las alumnas durante el uso del recurso. Se realizaron actividades paralelas: con un grupo de alumnas se usó computadores con *mouse* y, con otro grupo, los *netbook,* ambos grupos desarrollaron las mismas actividades.

Los resultados de esta observación, se obtuvieron principalmente considerando como variables el tiempo en que las internas realizaban las acciones acciones, como por ejemplo: seleccionar una palabra, una frase y un párrafo. En un principio, la diferencia era significativa, llegando hasta ocho minutos para seleccionar una palabra con el *mousepad, versus* tres minutos, en el peor de los casos, con el *mouse*. Aunque la diferencia era significativa en un comienzo, como ya se mencionó, no fue posible estructurar la investigación en un grupo experimental y otro control, debido a las constantes fallas de los PC del Liceo y además a que las llaves del Laboratorio no estaban siempre disponibles.

Con el pasar del los meses y al realizar de manera esporádica las observaciones, se pudo constatar de manera paulatina que mientras más usaban los *netbook,* las internas desarrollaban mejores habilidades para el uso del *mousepad.* Aunque esta afirmación sea obvia, es necesario mencionar que dicha observación se realizó sólo con las alumnas del 1º Nivel Básico, ya que la profesora encargada del curso, demostró un interés sobresaliente en usar con sus alumnas el recurso, esto contribuyó significativamente en un mayor desarrollo en las habilidades y mejor disposición al trabajo escolar. Por el contrario, en los otros cursos, el desarrollo de habilidades en el uso del recurso fue escaso, debido a que los docentes se limitaron a usar los *netbook* sólo cuando eran acompañados por el asesor.

2. Sugerencias

El proyecto "Laboratorios de Aprendizaje en Centros de Reclusión", aporta a través de la experiencia y evidencias recogidas, información valiosa para la futura implementación de este u otros proyectos, cuyo impacto social vaya más allá de las estadísticas que hablan de capacitación masiva, la que podría ser cuestionada en cuanto a su eficacia. El Proyecto "Laboratorios de Aprendizaje en Centros de Reclusión", es una instancia real, que contribuye de manera objetiva y concreta al proceso de rehabilitación de los internos.

Es por esta razón, que se recomendóa Enlaces replicar el Proyecto en el resto de los centros del país, entregando la oportunidad de robustecer la rehabilitación de internos e internas, considerando lo que Enlaces ofrece en sus estrategias de alfabetización digital y capacitación en el uso de los recursos a los docentes.

Por otro lado es necesario definir también el tipo de tecnología apropiada para cada establecimiento considerando su infraestructura, tipo y número de internos.

Considerar a los establecimientos participantes como modelos en otras y nuevas propuestas de dotación de tecnología y formación docente que Enlaces propicie.

Incluir y promover las experiencias generadas en establecimientos intracarcelarios en jornadas y muestras de Informática educativa, a nivel local, nacional e internacional.

Incluir en espacios de diálogo a docentes representantes de establecimientos de centros de reclusión para el intercambio de experiencias.

Gestionar la articulación entre los establecimientos y empresas cuyo interés incluya participación y apoyo a centros intracarcelarios.

El proyecto es en general atractivo y desafiante. Atendió a una población difícil y exigente que, aunque en algunos casos se mostrara pasiva, como en Talca, de todas maneras demandaba atención y acompañamiento.

Dentro de lo transversal, es posible percibir que los docentes necesitan apoyo externo, necesitan "la visita", pero por sobre todo, necesitan ser reconocidos y que validen su trabajo. Las instituciones y autoridades desconocen o simplemente le "hacen el quite" a visitar estos establecimientos. Es común oír hablar de los "presos" de manera despectiva, condenando de alguna manera y olvidando que ellos ya están cumpliendo una condena.

Para tener una mejor aproximación a lo que fue el proyecto, le sugerimos visitar el sitio en el que se recopiló la experiencia TIC en Recintos de Reclusión, ubicado en *https://sites.google.com/site/lencentrosdereclusion.*

Fuentes de Consulta

Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación (2010). *El Libro Abierto de la Informática Educativa: Lecciones y desafíos de la Red Enlaces.* Chile: Publicación de Enlaces, Centro de Educación y Tecnología del Ministerio de Educación.

Guajardo, Quintanilla Valeria; Ortega. Mierzejewski (2008). *TIC´S y Aprendizaje Servicio en Comunidades Rurales.* Chile: Centro de Informática Educativa, Facultad de Ingenieria – Facultad de Educación.

Informe preparado por C5 (2008). *Estudio sobre buenas prácticas con uso de TIC al interior del aula.* Chile: Universidad de Chile.

Publicación desarrollada por la Secretaria Técnica del Grupo Latinoamericano de Políticas TIC para Educación (2008). Orientaciones: Diseño de Políticas TIC para Escuelas. Serie Políticas Educativas y TIC en Latinoamérica. Chile: Universidad de Chile.

Sánchez, Jaime, H (2004). *Integración Curricular de las TIC´S: Conceptos e Ideas.* Chile: Departamento de Ciencias de la Computación, Universidad de Chile.

Amitai Etzioni (2001). *The Third Way to a Good Society.* UK: DEMOS

Revista de Ciencias de la Educación
ACADEMICUS

La subjetividad tensionada. Autonomía y Ciudadanía

Juan David Zabala Sandoval[*]

Resumen
La reflexión que se plantea ahonda en la constitución de un horizonte conceptual que dé cuenta del sujeto y la subjetividad en clave de la transición paradigmática, teniendo siempre presente rupturas a nivel epistémico, ético y político, así como su importancia a nivel educativo, entendiendo este como espacio privilegiado para pensar y cuidar las posibilidades de experiencia humana, la participación política, el reconocimiento del otro, de interpretaciones de pasados, del ensanchamiento del presente y de múltiples futuros.

Para ello se plantean dos tensiones que sirven como ejes para pensar al sujeto y la subjetividad, empezando por revisar la subjetividad como proceso contextuado inherente del sujeto, que a su vez implicaría asumirla como particular que se encuentra tensionada por juicios universales. Esta discusión nos lleva a entender el papel de la autonomía como forma de autodeterminación del sujeto que cobra valor en tanto se encuentra tensionado por múltiples contextos que se antojan determinantes.

Por otra parte se busca asumir postura frente a la ciudadanía como ejercicio de autonomía y lugar para la toma de conciencia y la reflexión de los paradigmas emergentes contrahegemónicos. Así mismo se recupera la visión que Adorno. El propósito de entender al sujeto como ángulo y a la subjetividad como proceso dinámico subyacente a este.
Palabras Clave: Sujeto, subjetividad, autonomía, ciudadanía, educación, emancipación.

Palabras claves
Sujeto, subjetividad, autonomia, ciudadania, educación, emancipación.

Abstract
The reflection proposed here delves into the constitution of a conceptual horizon about subject and subjectivity in frame of paradigmatic transition, bearing in mind ruptures in an epistemic, etic and politic level as well as their importance in an educational level, understanding the education as a privileged place for think and care the possibilities of human experience, the politic participation, the recognize of other, past interpretations, widening of present and multiples futures.

For these purpose two tensions was established as pivot for thinking the subject and the subjectivity, starting with a review of the subjectivity as a contextual process inherent of subject, and at the same time assume it as particular and tensioned for universal judgments. This discussion bring to us to understand the role of the autonomy as a form of subject self-determination which charges value as is tensioned by multiple context that seem determinants.

Also seeks take a position in front of the citizenship as an exercise of autonomy and place for take conscience and the consideration of counterhegemonic emergent paradigms. As well as, recovers the Adorno vision and the purpose of understanding the subject as an angle and the subjectivity as dynamic process subjacent to the subject.

Key Words
Subject, subjectivity, autonomy, citizenship, education, emancipation.

Introducción

Para intentar forjar una idea de educación desde la teoría crítica social es necesario empezar por concebir al sujeto desde una perspectiva no reduccionista que contemple su complejidad a la vez que su perpetua indefinición. Para ello se propone volver la vista hacia la idea que tenemos de nosotros mismos, es decir, a la idea de sujeto, como concreción conceptual en que es posible vislumbrar la mirada de una época y un contexto, pero también debemos volver a mirar a la subjetividad como proceso constitutivo del sujeto, abriendo la posibilidad para subvertir el orden establecido a partir de sí mismo.

El planteamiento de Marcuse (1968) en su obra *El hombre unidimensional,* devela el aplanamiento de la razón a partir de la excesiva tecnificación de la misma por concepciones utilitaristas y funcionalistas, lo que según el autor, llevó a la consolidación de una razón unidimensional que propende por aunar posibilidades de pensamiento y cierra

[*]Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. Candidato a la Magíster en Educación en la Pontificia Universidad Javeriana en Bogotá.

la posibilidad para disentir. Encuentra hoy resonancia en las hojas escritas por el sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos (2009), quien desde una perspectiva propia propone entender la razón occidental y positivista como causante de erigir formas válidas de conocimiento y de experiencia, en detrimento de otras tachadas de inválidas, improbables e irracionales. Esto genera una doble narrativa del mundo en tanto conocimiento, la cual podría denominarse como "razón indolente", aludiendo a aquella que en tanto se considera central y privilegiada se da el lujo de despreciar otras formas de entendimiento en tanto no responden a sus propios patrones de comprensión; esto deja a todas aquellas formas que no están dentro del selecto grupo de saberes y disciplinas aprobadas bajo la etiqueta de no-ciencia, vestigios de conocimiento cuyo origen, método o meta resulta ser inadecuado y de poco valor, así que son vistas en necesidad de ser reorientadas, reorganizadas u olvidadas.

Asistimos pues a la conformación de una razón que se eleva como absoluta, verdadera y exclusiva, siendo a partir de ésta que se establecen formas privilegiadas centrales que rigen la percepción misma del mundo, una "razón metonímica" (Santos, 2009) como paradigma, o mejor, como tradición y lógica que ha llevado a establecer formas centrales de conocimiento, de derecho y de política, que se desagregan en instituciones o prácticas institucionales hegemónicas las cuales, dada su posición privilegiada, redundan en condiciones de inclusión-exclusión, conllevando a un desperdicio sistemático de experiencia y por lo tanto al cierre de la gama de posibilidades de mundo. Un desperdicio de experiencia que bien podría entenderse como epistemicidio, como ignorancia de otras formas de legislación, un desprecio a la diversidad de participación política, invisibilización del otro, entre otras muchas omisiones y exclusiones siquiera imaginables.

Ante este panorama, de Sousa Santos (2003) afirma que es necesario plantar resistencia al paradigma dominante o hegemónico de tal forma que comporte la proposición de un paradigma emergente que busque solventar las críticas hechas, esto es, pensar y trabajar por la utopía. Sin embargo, el sociólogo nos advierte de caer en la trampa de reemplazar un paradigma por otro, ante lo cual habría que buscar más bien la transición paradigmática[1], como esa etapa de cambio que se da entre un paradigma establecido y un paradigma nuevo que se genera por la dinámica misma de la modernidad, entendiendo que es posible actuar para lograr este cambio, así como trabajar a partir del mismo como momento fértil lleno de potencia y de posibilidades de reconfiguración de la realidad; de tal manera que aquello que se plantea buscar y sostener es la transición paradigmática.

Pero también nos advierte que esta no puede entenderse como la simple generación de un nuevo paradigma "mejor" que el anterior, pues eso sería ingenuo, sino como interrupción al orden previamente establecido, interrupción que ha de hacer presente todas aquellas formas de experiencia despreciadas, ponerlas a nivel de las "oficiales" o hegemónicas e intentar construir el nuevo paradigma a partir del cuidado de la diversidad. Vista así, la transición paradigmática no es más que un breve momento el cual habría que tratar de sostener lo más posible con tal de aprovechar al máximo su fertilidad creativa. Coherente con ello, no es posible seguir hablando de utopía, como si hubiese camino único y prefijado para la emancipación, más bien habría de hablarse de una multiplicidad tendiente a infinito o de heterotopías.

Dicha transición paradigmática ha de tener especial cuidado con evitar las miradas generales devenidas de juicios universalistas, pues ha de protegerse las diferencias particulares regularmente obviadas, así como es menester no caer en el relativismo extremo. De ahí que la mirada que se plantea en las siguientes páginas sea una que trate de conciliar con ambas tensiones, tanto la universal y general como la particular.

Esta es entonces una propuesta de sujeto, en específico, de un sujeto de y para la transición paradigmática, y por lo tanto que engendre unas formas de ser que lleven a generar rupturas con respecto a estas formas privilegiadas, siendo la enunciación de este mismo una ruptura con respecto al sujeto propuesto por las lógicas hegemónicas. Así que el propósito del presente trabajo ha de ser justamente el de ahondar en el entendimiento de la subjetividad a partir de la formulación de un sujeto que ansíe, busque, sostenga y aproveche la transición paradigmática para expandir las posibilidades de experiencia humana, que busque la justicia histórica, la solidaridad y el diálogo. Esta subjetividad contestataria ha de situarse necesariamente inconclusa a la vez que se reconoce en constante búsqueda de la transición paradigmática, siendo desde allí posible pensar el paradigma emergente y cuidar las posibilidades de experiencia, en posición de superar la incapacidad epistémica provenida de la ciencia y el derecho moderno de pensar nuevos paradigmas (Santos, 2003, 2009).

Ante esto, cabe sostener que la conformación de un sujeto de y para la transición paradigmática implique un sujeto por y para el cambio permanente, ante lo cual podría parecer que una subjetividad devenida de dicho arquetipo de sujeto se encontraría muy poco anclada a referentes sociales e históricos. Por el contrario, lo que aquí se propone es entender la subjetividad como un proceso emergente a

[1]La transición paradigmática es un concepto trabajado por Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005), que señala el proceso de cambio paradigmático como momento poco o nada determinado y por ello lleno de potencialidades y de potencia, es decir, abundante en posibilidades previstas y no previstas. Visto así, pensar el cambio paradigmático ya no como un medio necesario sino como un fin en sí mismo conlleva a buscar no el establecimiento y la sedimentación de unas estructuras sociales en lugar de otras, más bien incita a anhelar el cambio mismo y, a partir de este, tratar de evitar el establecimiento de injusticias sociales, históricas y epistémicas.

partir de múltiples tensiones que resultan ser constitutivas en tanto la configuran y reconfiguran permanentemente, como inherente al sujeto que está atravesada por tensiones sociales, históricas, políticas, entre otras. Siendo el sujeto la cristalización[2] de la dinámica subjetiva a partir de alguno o algunos de sus referentes, esto es, un sujeto que "deviene en una subjetividad constituyente, en la medida que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos" (Zemelman, 2010:257); por lo cual se hace necesario entender la subjetividad como dinámica constituyente del sujeto, a la vez que dinámica inherente a este, estableciendo una relación recíproca cuya distinción yace en el grado de concreción o potencialidad. De ser así, el sujeto resulta expresión de una subjetividad social e históricamente anclada, referentes aquellos que cuestiona y retoma una y otra vez.

Partimos pues de entender la subjetividad como tensionada entre aquello que es y lo que no es, es decir, lo concreto y la potencialidad, pero sobre todo, es menester asumirla solo posible como parte de unas condiciones determinantes específicas a las cuales responde. Esta subjetividad, en tanto comporta un sujeto, propone la conjunción de miradas sociales e individuales, esto es, un punto de encuentro entre una mirada amplia que busca ser general y una mirada particular atada a una corporalidad, momento y un lugar determinado, por lo que la subjetividad encuentra fundamento en la articulación de la experiencia social e individual.

En este sentido se plantea como problema las diferentes formas en que la educación, como campo amplio cuya reflexión y acción no se agota en las aulas de clase, sino que su preocupación es extensible a procesos sociales relacionadas con la planeación del futuro, puede ser fundamento en la configuración de diferentes formas de abordar problemáticas sociales, de afrontar la formación ciudadana y democrática. Por lo cual la investigación de la subjetividad, su constitución y las implicaciones que estos procesos conlleven para las prácticas educativas y sociales resultan ser de gran interés.

Con el fin de entender la subjetividad en términos de sujetos que busquen y sostengan la transición paradigmática, se propone abordarla por dos tensiones que responden a planteamientos de varios pensadores de teoría crítica social del siglo xx, los cuales, es posible decir que encuentran confluencia en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos. Estas tensiones han de comprenderse como constitutivas en tanto se proponen fundamentales para pensar en una subjetividad que devenga en sujetos contestatarios que ansíen la transición paradigmática y que busquen la ampliación de la experiencia humana en tanto apertura hacia posibilidades incluso aun indeterminadas. Es así que se plantea una primera tensión constitutiva de la subjetividad que se encuentra compuesta por la pareja dicótoma Universal-Particular, atendiendo que un juicio universal no dice todo acerca de sus particulares, y que a su vez, lo universal es mucho más que la sumatoria de sus partes, se entiende fácilmente que esta tensión habla de emergencia de sujetos que puedan pensar la sociedad a la vez que se piensan a sí mismos, como particulares que tratan de pensar lo universal sin agotarse en el intento, lo que atiende a los planteamientos de Adorno (1984) hechos en la *Dialéctica Negativa,* así como a la dualidad planteada por Habermas (1991) entre lo determinado y lo indeterminado, ubicando en lo indeterminado un sin límite de posibilidades de nuevas determinaciones, por lo que, siguiendo a Marcuse (1968), desde un punto de vista particular es posible retar toda lógica universalista que pretende omitir voces con la formulación de leyes naturales y la pretensión de dar una explicación conforme del comportamiento.

Una segunda tensión, la cual entablaría la discusión en torno a la dicotomía Regulación-Emancipación propuesta por Santos y que habría sido heredada del pacto social moderno, sitúa al sujeto en algún punto intermedio a estas polaridades, por lo que ha de procurarse el situar la subjetividad contestataria en la búsqueda incesante de la emancipación individual y social sin olvidar jamás que el aumento de autodeterminación de un pueblo o sociedad puede estar en detrimento de la libertad de otro, incluso de sí mismo en el futuro[3].

Ahora bien, pensar un sujeto para el cambio permanente implica a su vez reconocer que siempre se está en busca de algo y que, por lo tanto, nunca se alcanzará la completud. Entonces, el sujeto que busca la transición paradigmática ha de reconocerse crónicamente incompleto, en carencia, en falta de, y al ser esta una incompletud sistemática, siempre requerirá del otro para adelantar su búsqueda de experiencia posible, la cual es una búsqueda de nunca acabar, pues reconocer un punto de finitud sería recaer en la mirada evolucionista y desarrollista que llevó al fin de la historia de Fukuyama (Aguiló, 2010a). Es decir, que este sujeto requiere de concebir una subjetividad que comprenda una dinámica dialéctica con el otro, con lo otro, y que a partir de allí pueda generarse un movimiento inherente que evite el enclaustramiento de su potencialidad en cuanto a posibilidades de futuro.

Es entonces posible pensar en la educación como espacio privilegiado para pensar y cuidar las posibilidades de experiencia humana, de participación política, de

[2]Se entiende por cristalización la concreción de una dinámica a partir de un referente y en un momento en particular, o mejor, como cosificación de dicho eterno devenir que es la subjetividad, entonces al decir que el sujeto es la cristalización de la subjetividad lo que se quiere dar a entender es que el sujeto es una concreción particular de la subjetividad, siendo ésta una dinámica, o mejor, estando en constante movimiento lo cual evita que caiga en concreciones absolutas

[3]Tal y como lo ejemplifica C. S. Lewis (2000) en su ensayo "La abolición del hombre". Pues el que los hombres hoy puedan determinar qué significará en lo sucesivo lo "bueno" y lo "malo" o lo aceptado y aquello que no lo es, implica un control de unos pocos hombres sobre otros, o, dicho de otra forma, el control del hombre por el hombre.

reconocimiento del otro, de plurales interpretaciones de pasados, del ensanchamiento del presente y de múltiples futuros. Este panorama conlleva a preguntarse ¿cuáles son esas rupturas educativas que pueden formularse a nivel epistémico, ético y político a partir del planteamiento de este sujeto de la transición paradigmática? y ¿cómo ha de jugarse la educación en la conformación de subjetividades que ansíen esta transición? Siendo posible, a partir de la propuesta de ese sujeto de y para la transición paradigmática, vislumbrar algunas implicaciones epistemológicas, políticas y éticas, que requieren ser puntualizadas a nivel educativo.



ICEUABJO 2014

El texto que se desenlaza a continuación propone una disertación sobre subjetividad y sus implicaciones educativas, relacionando dicho concepto con trabajos provenidos de campos como filosofía, psicología y sociología, tratando de proveer conocimiento desde un enfoque interdisciplinar e integrador. Sin embargo dadas las múltiples aproximaciones disponibles al tema que se trata de abordar, las cuales no tienen conexión directa necesariamente y si a eso le sumamos el que la intención del presente texto no es la de agotar el tema ni mucho menos la de sentar la última palabra acerca de éste, tenemos como resultado que difícilmente encontraremos verdades absolutas, comprobables y contrastables, por el contrario, lo que aquí se presenta es una búsqueda tanto personal como académica que trata de encontrar algunas certezas ofreciendo un horizonte conceptual acerca del concepto de subjetividad y su posible abordaje desde una perspectiva histórica y crítica.

Tensión 1: Entre lo Universal y lo Particular

Pensar el sujeto implica pensar un sujeto específico, por más que se suponga un sujeto abstracto, éste sigue teniendo como referente el lugar y momento en que fue pensado, siendo por lo tanto una imagen estática de los procesos que le subyacen y de los cuales emerge, una fotografía instantánea que corta con el continuo darse del ser humano, por lo que pensar la subjetividad, como dinámica que origina al sujeto, aparece como alternativa para atender al inherente movimiento del ser, la subjetividad que a la vez que deviene en sujeto se encuentra atada a múltiples referentes espacio-temporales.

Al hablar del sujeto aparecen fuertes tendencias que le enfrentan con la mirada al individuo, término que a su vez contrasta con la idea de sociedad. Dicha polaridad parece enmarcar dos entidades cuya relación es la de pertenencia de la primera en la segunda, polaridad extensible a la propuesta por la tradición del pensamiento crítico que opone la estructura a la acción, sin embargo, también es posible decir que el término sujeto podría bien demarcar un concepto de arquetipo que describa y tipifique al individuo que por antonomasia compone dicha colectividad, lo cual fundiría ambas partes, evitando así la perspectiva maniquea y polarizante reemplazándola por una en la que el sujeto y la sociedad se determinan recíprocamente.

A su vez, el sujeto, como constructo social, presenta una clara dificultad de estudio dado su carácter variable, propio de los fenómenos sociales; frente a esto la ciencia moderna ha tendido a asumir búsquedas de algo que indudablemente sea entendido como sujeto, en cuyo caso podría tomarse como su esencia misma, algo invariable, una marca indeleble que permitiera construir conocimiento seguro que no sucumbiese con el pasar del tiempo. Esta es la búsqueda emprendida por Descartes, la cual culmina con la afirmación de la propia existencia a partir de la razón, siendo esa última, la razón, la esencia misma del ser humano, que permite "la evaluación de la verdad de todas las condiciones de la vida con la medida del pensamiento racional" (Marcuse, 1971:19). Es gracias a la aparente independencia del *ego cogito* que se hace posible entender al hombre como centro del pensamiento, lo cual facilitaría el paso firme de la ciencia moderna por sobre la apariencia, pues el que la existencia misma pudiese entenderse en términos racionales implicaba la no necesidad de tener en cuenta aspectos subjetivos del hombre.

Autonomía del sujeto

Si se entendiese que todos los hombres pueden y deben hacer uso de su razón para superar sus limitaciones y las de la humanidad en general, podría hablarse del paso seguro y firme del sujeto de la razón, el cual se encaminaría hacia la consecución de mejores formas de vida y poco a poco entendería que es posible aumentar de forma progresiva el control de aquello que antes escapaba a su entendimiento, el control efectivo de su entorno teniéndose como centro a sí mismo, es decir, la iluminación de lo desconocido, la comprensión de todo, el control y orden de la desordenada naturaleza o la llamada "producción" de todo. "Producción" asumida como el proceso que todo lo devela, que pone en evidencia cada cosa ante los ojos de la humanidad, correspondiendo a la implacable empresa emprendida por la modernidad y albergada

en los procesos de industrialización de la naturaleza y en el avance de la ciencia positivista, Baudrillard (1994). Sin embargo el control de la naturaleza externa es solo posible a partir del control de la naturaleza interna al sujeto, lo cual sería denominado como autoafirmación, Habermas (1975) e implica la unificación de las dimensiones del sujeto en una sola, una razón científico-técnica que vuelve a todas las demás obsoletas.

Contrario a ello, Freud (citado por Marcuse, 1971) concibe un sujeto difícil de conocer en plenitud pues en cada recoveco de su psique yace una infinidad de recuerdos, afectos y experiencias que escapan continuamente a interpretación unívoca y por tanto se dificulta su objetivación, que permite posicionar alguna suerte de pensamiento negativo[4] como opuesto a la razón científico-técnica. Es esta posibilidad de escapar a la total sujeción que devela cierta esperanza en el propio sujeto, la capacidad de encontrar en sí mismo alternativas a la lógica objetiva unidimensional, que coincide de cierta forma con esa característica propia del individuo, y por lo tanto irreductible, que ya ubicara Descartes (citado por Heidegger, 1997) en la capacidad de dar cuenta de la propia existencia de sí mismo por medio de la razón, y que anunciara Marcuse (1968) como la imposibilidad de ser totalmente explicado y contenido en juicios universal es, siendo precisamente allí donde Habermas (1975) ubica la posibilidad de pensamiento negativo en el origen mismo de la subjetividad, el cual sería la posibilidad yacente en el sujeto, en tanto particular, de escapar a todo intento de describirlo[5] a partir de enunciados absolutos que tienden a la generalidad, esto es, al referirse sobre un particular, éste es aprehendido siempre en la perspectiva de algo general "a la significación de lo particular no se la puede «agotar» por medio de un proceso de sucesivas subsunciones bajo tales generalidades" (Habermas, 1975:156). Pues lo particular no puede subsumirse ante el juicio universal. Así Adorno (1984) afirma:

> Lo individual es a la vez más y menos que su determinación universal. Pero la única forma de que lo particular y determinado se encuentre a sí mismo es la superación de esa contradicción, o sea la identidad lograda entre lo particular y su concepto.(…) El contenido de la contradicción entre universal y particular es que no existe todavía la individualidad, y ésta es, por tanto, mala allí donde se establece (p.154)

Siguiendo la anterior cita de Adorno entendemos que los juicios universales son a su vez juicios que determinan a los particulares en tanto al encerrarlos en la completa concreción les impiden el movimiento. Debido a que la relación entre lo particular y universal sería contradictoria en sí misma, implica "la realización de algo paradójico: captar por medio de determinaciones en principio generales y, por decirlo así, a través de ellas, la plena concreción de aquello que no es idéntico con esas generalidades" (Habermas, 1975:156), es decir, que la subjetividad puede entenderse como la capacidad de movimiento que se contrapone a la total sujeción, que se encuentra tensionada entre lo universal y lo particular, pues no es ni lo uno ni lo otro.

Esta dualidad permite entender la subjetividad como un proceso emergente en la tensión generada entre las polaridades, por lo cual solo podríamos hablar de ésta como contraposición del movimiento particular al universal sin dejar de ser parte del mismo, es decir, aquello que es y no muta, aquella esencia que se deja entrever en el infinito movimiento de las apariencias.

Esta tensión entre la concreción y la inconcreción está dispuesta para abrir constantemente nuevas posibilidades en la medida en que reconoce en el sujeto un dinamismo inherente que lo lleva a volver sobre sí, otorgándole la capacidad reflexiva sobre sí. Sin embargo, no podemos plantear al

[4]Adorno nos abre la puerta a lo negativo a partir de la relación entre concepto y el objeto particular que se quiere entender en ese concepto, diciendo que "La filosofía tradicional se figura que conoce lo desemejante cuando se lo asimila; en realidad no hace más que conocerse a sí misma. La idea de una filosofía transformada sería percibir lo semejante, determinándolo como lo que no se le asemeja. Lo que hay de diferencia en el juicio identificante es directamente evidente en cuanto cada objeto singular subsumido bajo una clase posee determinaciones ajenas a la definición de ésta. (…) Sin embargo, nunca puede dejar de ser a la vez el concepto de lo que abarca, y por tanto tiene que ser confrontado con ello. Tal confrontación le sitúa frente a su contradicción consigo mismo (…) De ahí que al individuo le interese conservar para sí no sólo lo que le roba el universal, sino también, frente a la propia indigencia, ese plus del concepto, que hasta el día de hoy viene experimentando como su propia negatividad" (Adorno, 1984:153-154).

[5]Bonin (2004) propone que el concepto de lo negativo puede ser seguido desde la obra de Lukács, pasando por Adorno y llegando a Marcuse, entendiéndolo como posibilidad de des-sujetación frente a la idea dual de tiempo productivo/no prodzuctivo (para el caso de Lukács), de tiempo valioso, necesario y costoso. La dirección y proporción de lo productivo no parece ser tema en este momento, pero sí la dicotomía labor/ocio, dicha contraposición establece la contención y reducción de nuestros actos dentro de esta tensión, asumiendo que esas son las únicas posibilidades, es decir, que esta es una descripción absoluta y universal del tiempo cotidiano. Esto nos obliga a ubicar nuestras actividades allí, en alguno de estos campos; hasta aquí logró llegar Lukács, afirmando que lo negativo es todo aquello que no entra en la lógica de la producción, siendo un residuo que se ubica en el costado del ocio y lo llamado improductivo.

Resulta difícil considerar que alguna de nuestras acciones pueda salir de esa lógica. Marcuse (1968), basándose en una idea tal vez previa a la dialéctica negativa de Adorno (1984), abordó la caída de la dialéctica, sosteniendo que la lógica positiva había absorbido a la negativa en el marco del pensamiento unidimensional, el cual había unificado tanto la síntesis como la antítesis en su afán de abarcar y totalizarlo todo con el fin de hacerlo consumible, digerible, inteligible, universal y sobre todo, lo más cercano posible a la verdad natural. Marcuse apunta que ante la imposibilidad de oponerse a la relación positivo/negativo, sólo quedaba la esperanza de generar nuevas formas de pensamiento negativo, nuevos espacios de lucha que tal vez lograran recuperar la posibilidad de oposición sintener que expresarse a través de las formas de pensamiento unidimensional.

sujeto como un umbral entre el mundo exterior y el interior, pues esto solo redundaría en la división del mundo en el cual el sujeto sería solo una cosa más, una cosa estática. Por lo tanto es necesario hacer del sujeto un punto de convergencia entre su exterioridad y su interioridad, atendiendo a que una y otra dimensión se relacionan de forma recíproca a partir de procesos de posicionamiento del sujeto, como por ejemplo la construcción de identidades, la emergencia de posturas propias, de procesos interpretativos, entre otros.

Esto resulta afín al concepto tradicional de esencia retomado por Descartes, que ubicará como inseparable de la búsqueda de la libertad a través de la razón, de la misma forma que Nietzsche reconoce en la autoconciencia y el autodominio la posibilidad de potenciación, en este caso es autorregulación (Vattimo, 1991), como autonomía ganada por el trabajo sobre sí mismo, por lo cual la autonomía sería la capacidad del sujeto para "transformar lo externo-objetual en ámbitos de sentido donde materializar prácticas posibles mediadas por un acto de consciencia" (Zemelman, 2007:75), esto es, el poder cambiar la externalidad del sujeto en tanto lo externo resulta una expansión de la existencia misma del sujeto. Siendo esta la esencia del hombre y entendiendo que la posibilidad es una forma alterna a lo que ya es, podríamos aventurar entonces que en la autonomía, como determinación de la posibilidad, encierra la esencia en sí misma a la apariencia, es decir, solo mientras se pueda pensaren posibles y aparentes caminos, podrá entonces optarse por este o aquel, que sería llegar a determinar qué camino tomar a partir del ejercicio de la autonomía.

Nuestra mirada debe centrarse entonces en la autonomía del sujeto, como ejercicio de autodeterminación que a la vez es concreción de las posibilidades, de aquello que no es; como tentativa resolución de la disputa entre esencia y apariencia. Sin embargo, dicha autonomía requiere situarse a partir de sus contextos, por lo que resulta necesario reconocer que dicho proceso resultaría incompleto de no afirmar la disposición legada por el momento histórico, evitando olvidar que solo es posible pensar en el sujeto como atado a un momento y unos determinantes sociales, históricos, políticos, etc. Por lo cual la autonomía pasaría por la "capacidad para reconocerse a sí mismo, desde sí, en sus posibilidades, a partir de lo que es y puede ser según las circunstancias contextuales" (Zemelman, 2007:17).

Visto así hay una dinámica inherente en el sujeto, expresada en procesos subjetivos (necesariamente intersubjetivos a la vez que intrasubjetivos) que son ineluctablemente históricos, pues es a partir de esa sujetación al momento histórico que se hace posible la capacidad heurística que se desprende de ese eterno movimiento entre total sujeción y total desujeción. Así que debemos recurrir a la subjetividad como un proceso, o mejor, como un sin número de procesos que permiten entender al sujeto más allá de su referente actual, esto es, de su específico lugar en el estado de cosas en el mundo, por lo que pensar al sujeto desde la subjetividad implica entenderlo como concreción de procesos que se debaten entre las formas generales de ser o arquetipos de sujetos, y las formas posibles que puede asumir como concreciones aún no alcanzadas o como potencialidades por desarrollar.

La otredad como dimensión social de la subjetividad

Esta indefinición, que nunca llega a ser total, sustenta a su vez una idea de incompletud de sí, como una incompletud sistemática que implica una búsqueda de aquello que no soy yo y que puede completarme, es decir, de lo otro. Categoría que trabajara Dofour (2007) desde una perspectiva ontológica, política y simbólica, y que nos diría que el Otro es tanto una construcción ficticia elaborada socialmente a partir de relatos para establecer orden, es decir, es política en tanto nos sirve como referente para ordenar nuestras formas de ver y ser en el mundo, y a la vez es referente ante el cual somos sujetos, es decir, es ante este que hay sujeción y que, por consiguiente, es posible la resistencia como desujeción, "el sujeto es tanto la sujeción como lo que se resiste a la sujeción. En otras palabras, el sujeto es el sujeto del Otro y es lo que se resiste al otro" (Dotour,2007:7). Es a partir del Otro que es posible existir como sujeto, pues no se puede oponer resistencia ante algo a lo que no estamos sujetos, por lo tanto es necesario sujetarse a ese Otro para poder oponer resistencia.

Debemos aclarar que este Otro que propone Dofour no

Detalle del interior del Teatro Macedonio Alcalá. Oaxaca de Juárez. ICEUABJO 2014



tiene cuerpo específico, es decir, no tiene materia, es una construcción ficticia meta social hecha de relatos "comprendido en los límites de la razón [que sirve como referente ordenador, como] punto de apoyo al sujeto para que sus discursos reposen sobre fundamento" (Dofour, 2007:8). Por lo que debemos tener en consideración también al otro (con minúscula) como la necesaria contraparte en la interacción social, el tercero con quien dialogo, o no dialogo, que por medio de su corporalidad y acción define hasta donde va mi cuerpo y mis posibilidades de acción; esto es, *ego* requiere un *alter* que lo interpele, ante el cual tomar postura y resistir o con el que entablar diálogo, acordar y disentir.

La existencia de otro particular establece una forma única de experiencia que interpela la propia, así que es necesario entender que el sujeto se posiciona socialmente de forma relacional con otros, estableciendo así relaciones dialógicas que llevan a asumir que soy diferente de aquello que no soy, y que por consiguiente, hay otras formas de ver el mundo que no necesariamente son menos válidas que la propia y que por lo tanto exige reconocimiento.

Coherente con lo anterior, para de Sousa Santos (2003) es necesario pensar la subjetividad fundamentada en prácticas cotidianas cuya retórica dialógica establezca un rechazo de raíz a polaridades y verdades cristalizadas que por asumirse absolutas y unívocas establecen puntos inamovibles que llevan a la invisibilización, olvido o desperdicio de otras formas de experiencia y por tanto dificulta la democratización de las diferentes esferas de poder. Esto supone una incesante búsqueda del otro, de un mundo diferente construido en comunión, del sí mismo reflejado e incluso distorsionado en el otro; por lo tanto la otredad juega un papel importante en la propuesta del sociólogo portugués, en que la experiencia del otro tiene vital importancia en procesos de democratización de espacios de ciudadanía, en el trabajo, en la comunidad, incluso en el espacio doméstico.

Siendo así, la postura asumida por de Sousa Santos permite entrever dos características necesarias para la emergencia de un nuevo sujeto contestatario frente a las tensiones actuales de un mundo obligado a la globalización y a la comunicación con otras formas culturales; la primera es la capacidad de volver sobre sí mismo, la cual es posible evidenciar en la crítica a la superficialidad de la autoconciencia hecha por Nietzsche (citado por Vattimo, 1991) y que encuentra su camino a través de la toma de responsabilidad de la propia herencia histórica y cultural. Dicha capacidad, entendida como auto-reflexiva, implica, a través de la posibilidad de trabajar sobre sí mismo, el entenderse en la dinámica social, el saberse jugado en la interrelación, el deberse a un momento histórico y, por ende, a una sociedad y sus necesidades; un sujeto consciente de sí mismo, de su lugar en el mundo y de sus capacidades y limitaciones (Zemelman, 2007). A partir de esa conciencia es posible volver sobre sí y abrir nuevos horizontes fundamentados en la creatividad propia a la capacidad de cambiar el propio signo, coherente con la autonomía. Esta auto-reflexividad es volcarse y pensarse a sí mismo, lo que para Zemelman (2007) puede llamarse como inherentemente humano o la condición humana.

La conciencia sobre sí, como la autonomía, abre el camino para pensar la sociedad a través de sí, es decir, entendiendo que el sujeto emerge en un momento histórico, social, económico, etc., y que dichas aristas son constituyentes de sus dinámicas, entonces el pensarse a sí mismo es también extensible al pensar la sociedad, idea que conlleva una incompletud congénita, pues según lo dicho hasta el momento nunca podrá erigirse un juicio que sea universal en tanto igualmente válido a todos. Así que la segunda característica fundante propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2003) es la capacidad reflexiva con respecto a experiencias del propio entorno y el contacto con el otro, lo que lleva a valorar los posibles aportes que puedan surgir de esa infinidad de lecturas de mundo, las cuales serán entendidas como igualmente lícitas a las propias solo en tanto el sujeto se reconozca en incompletud constante[6], inválido sin el otro. Por lo tanto este es terreno propicio para una cultura de la otredad en que se ejerciten interacciones dialógicas y se aprecien los consensos y los disensos por hacer factible la diferencia, así como el inconformismo con los juicios absolutos y polarizados.

Pero esta vuelta sobre sí no debe quedarse en lo más superficial, pues si bien es parte de los procesos de identidad individual y de aquellos que facilitan la ubicación del individuo en un entramado social, son históricos y se encuentran en unos lugares y bajo unos roles determinados, es necesario que esa autoconciencia no se quede solo en los juicios que los demás hagan de mí, sino que debe cuestionar las relaciones mismas que hacen parte de dicho entramado social, por lo que ha de hacer frente a las condiciones históricas y asumir responsabilidades en ese volver sobre sí (Vattimo, 1991). Siendo posible no solo hablar de una incompletud reconocida que conlleve a la valoración del otro, sino también de una contextualización de la capacidad heurística que la canalice por medio de la responsabilidad para consigo mismo y con la sociedad, esta conciencia sobre sí sería el contrapeso necesario de la autonomía del sujeto, que es la capacidad que

[6]Con respecto a la incompletud, es necesario ubicar que esta tiene un carácter doble, primero, el sujeto es incompleto dada su ubicación en la tensión particular-universal, pues, según el trabajo de Adorno (1984), el sujeto, como particular, es mucho más que los conceptos con que logra identificación, es también lo que no se asemeja a esos conceptos, entonces, al superarlos, el particular es aquello que puede nombrarse y aquello que no puede nombrarse, es lo positivo y también lo negativo, lo que escapa a la conceptualización.

Segundo, el sujeto es también incompleto mientras su perspectiva particular, como experiencia individual contextuada socialmente, no puede ser absoluta y sobreponerse a las de otros particulares, por lo tanto el sujeto que acá pensamos se encuentra doblemente incompleto. Pero además, esta incompletud es inherente y necesaria, pues, siguiendo a Dofour (2007), el Otro es necesario para que yo pueda ubicarme en el entramado social y asumirme como sujeto.

tiene el sujeto de modificar su externalidad e internalidad a partir del reconocimiento de sí en sus contextos específicos, conciencia de lo que es y lo que puede llegar a ser que implica necesariamente lo que no es.

El aporte de Boaventura de Sousa Santos (2003) nos lleva a considerar una propuesta de sujeto contestatario que se encuentra siendo en un momento histórico dado, o mejor, que se encuentra a sí mismo en un momento histórico, con respecto al cual se hace y se rehace continuamente pues es tensionado por la conciencia de sí. Dicho carácter contestatario solo cobra sentido con un sujeto que se haga actor social en tanto se reconozca necesariamente incompleto, abriendo la posibilidad de convivir con la otredad, como búsqueda de consensos y disensos, así como forma de explorar nuevas posibilidades de ver y ser en el mundo con el otro. Un sujeto flexible en tanto se hace y se rehace en la interacción social y en la vuelta sobre sí mismo, pero que pone esa flexibilidad y capacidad de renovación al servicio de su momento histórico.

Tensión 2: Entre Regulación y Emancipación

Hasta ahora hemos abordado el problema del sujeto como concreción de una subjetividad solo posible en tanto tensionado por su condición particular y los juicios universales que lo atan, tensión la cual se propone resolver a partir de la autonomía del sujeto como autoafirmación y autodeterminación crítica y consciente. Siendo precisamente este concepto de autonomía el que nos servirá de pivote para revisar la segunda tensión propuesta a partir de la teoría crítica de Boaventura de Sousa Santos, la cual pone en manifiesto una constante contradicción entre la regulación social evidente a nivel individual como mecanismo socializante e integrador, y la posibilidad de emancipación subyacente a la mirada propia del sujeto como agente activo de sí y de la sociedad.

Brevemente hemos de retomar una línea argumental elaborada en párrafos anteriores, relacionada con entender al sujeto como necesariamente contextuado, esto es, atado a unos referentes contextuales a los cuales retoma una y otra vez en su producción de sí mismo, es decir, que solo a partir de estar atado a dichos referentes puede ser quien es. Pues bien, anteriormente decíamos que dichos referentes le posibilitan constituirse en un ángulo en tanto da cuenta de ellos a la vez que toma distancia desde su particularidad, siendo esta la génesis de la toma de postura propia frente al mundo. Por tanto decíamos que es posible dar cuenta del mundo en tanto da cuenta de sí mismo.

Así que tenemos un sujeto que solo puede dar cuenta del mundo a partir de su marco contextual, el cual lo define, pero que eso no niega su capacidad de autonomía, más bien, la posibilita, pues de otra forma el sujeto no podría autodeterminarse y conducirse de no estar previamente ubicado en el mundo. Según lo anterior, es posible afirmar que toda acción o elaboración del sujeto sobre sí o sobre el mundo está inserta en un contexto social, económico, en un momento histórico determinado, por lo que dicha acción o elaboración responde a éstos o bien para afirmarlos o bien para superarlos o contradecirlos. De esta manera, Zemelman (2007), encuentra:

> El hombre como constructor de realidades se define en el constante rompimiento de lo que es por lo que ha llegado a ser; pero también por lo que no llegó a cristalizar; rompimiento donde eclosiona su incompletud, que es lo propio de su mortalidad como fluir de instantes […] al hombre como la negación del orden pero a la vez como su constructor; negación por su necesidad de incompletud, construcción como manifestación de su disposición para conformar ámbitos en los que alcanzar su identidad. (p,16)[7]

Así que si ubicamos la regulación social que sufre el sujeto como parte de su nicho contextual, entonces podemos afirmar que a partir de la regulación es posible algún tipo de innovación o de heurística. La afirmación podría parecer un tanto maniquea, sin embargo lo que se quiere señalar es la suma implicación de las posibilidades reconocidas, como caminos aceptados o negados socialmente, en la determinación del sujeto sobre sus propias posibilidades; esto es, que el sujeto podrá tomar, rechazar o incluso crear caminos, como potencialidades, o mejor, posibles concreciones de su capacidad de potencia, a partir de aquellas potencialidades reconocidas desde sus múltiples contextos. Lo que vemos es que si no es reconocida una potencialidad o sus cimientos, si quiera para negarla o repudiarla, el sujeto no podrá pensar en optar por esta, o en construirla. Lo cual sin duda nos sumerge en la reducción de posibilidades de experiencia humana que ya entabláramos como resultado del silenciamiento y olvido.

Este marco nos deja entrever dos principios de la subjetividad tensionada entre regulación y emancipación, la primera corresponde a la ciudadanía, la cual puede entenderse como mecanismo regulador de la tensión ejercida entre el Estado[8], como institución reguladora de la cual devienen los derechos y deberes, y las particularidades mismas del sujeto, que tendería a la emancipación. La segunda es el cosmopolitismo derivado de un profundo reconocimiento de la necesidad e importancia del cuidado y apertura de posibilidades de experiencia. Siendo estas dos conformaciones abordadas a continuación, a la vez que nos volcamos necesariamente hacia sus puntos en común.

[7]Énfasis no encontrado en el texto original.

[8]Cabe aclarar que se está hablando de un Estado abstracto como representación de la idea de Estado Liberal Moderno, de lo contrario habría que hacer una pausa en cada afirmación para sopesar las diferencias de cada uno de los Estados existentes y tratar de cohesionar el concepto de Estado. Por lo tanto, estas disquisiciones no son aplicables uno a uno a cualquier concepto, asimismo pueden carecer de valor en uno u otro contexto, sin embargo, pueden servir como orientaciones para hacer una lectura general de un contexto particular, esto es, orientar la mirada.

Autonomía y Ciudadanía

Para poder dar el sentido deseado al concepto de ciudadanía es necesario empezar por entender que es posible pensar la relación entre Estado y los sujetos de forma similar a como en páginas anteriores se pensó la relación Universal-Particular, es decir, que es posible reconocer en el Estado (Liberal) una vocación reguladora, la cual reconoce a cada uno de los agentes sociales como iguales, siendo esta igualdad necesaria para el ejercicio democrático. Ahora bien, siguiendo a Dofour (2007), el Estado haría las veces de ese Otro ante el cual nos sujetamos y solo a partir de dicha sujetación existimos como tal, ese Otro (con mayúscula) que funciona como ordenador del mundo, esto es, solo como sujetos del Estado existimos como ciudadanos.



Biblioteca ICE. ICEUABJO 2014

Así que para el Estado todos somos iguales en tanto ciudadanos, por lo que este sería un juicio de tipo Universal, en que las particularidades de los sujetos pierden relevancia al no caber en el "todos somos iguales". El Estado regula a sus sujetos a partir de dichos juicios universales que le permiten establecer leyes a partir del presupuesto de igualdad, y como tal se aplican a todos las mismas leyes y sanciones, derechos y deberes. Esta es una igualdad de oportunidades y derechos, pero en tanto todos somos iguales así mismo nadie puede ser diferente. Dicho juicio universal deja por fuera de existencia la posibilidad de una alteridad, de que exista un alter al ego; nos referimos como el otro (con minúscula), los otros o ellos, para contraponerlos al nosotros, o mejor, hay una diferencia con aquellos que se rigen por un principio rector diferente al nuestro, aquellos que tienen un Otro diferente. Como tal es una negación del diferente, de ese otro que no soy yo y que por tanto no es alteridad. El que el Estado sea el Otro, el gran sujeto ante el cual nos reconocemos atados y solo en dicha atadura adquirimos sentido, nos posibilita entender que en tanto sujetos de éste, todos gozamos de las mismas garantías, posibilidades, libertades y límites, por lo cual solo hay ego, solo hay un nosotros indistintos, estamos pues obligados a ser iguales.

Entonces tenemos que para el Estado todos somos sujetos abstractos, meros ideales o esencias de aquello que un ciudadano moderno es y debe ser, dicha idea se encuentra inmersa en la ciudadanía, que vendría a ser un mecanismo que regula la tensión entre la vocación reguladora del Estado y las particularidades inherentes de los sujetos.

> El mecanismo regulador de esa tensión es el principio de la ciudadanía que, por un lado, limita los poderes del Estado y, por otro, universaliza e iguala las particularidades de los sujetos de modo tal que se facilite el control social de sus actividades y consecuentemente, la regulación social. (Santos, 2012:291).

Tenemos entonces a la ciudadanía como mecanismo regulador que facilita la igualación de todos, sin embargo, hemos de reconocer en ella el germen mismo de la emancipación, pues si por una parte reconocemos en el Estado una vocación reguladora en tanto igualadora de los sujetos particulares, por la otra se hace imprescindible contraponer la potencia emancipadora subyacente en las particularidades mismas de los sujetos, en su subjetividad, la cual desemboca en la capacidad de tensionar los juicios universales al reconocer y engendrar otros caminos posibles; por lo que la ciudadanía sería un mecanismo regulador, sin embargo, también es susceptible de tensión a favor de la subjetividad, siendo esa regulación más bien como una moderación, como un cuidado de que la tensión no pueda diluirse en la sobreposición del Estado sobre los sujetos o de los sujetos sobre el Estado.

La ciudadanía, vista como mecanismo moderador en la tensión Regulación-Emancipación, tendría implícita la idea de la autonomía del sujeto. Entonces, la ciudadanía de la que aquí se habla se torna un ejercicio de autonomía en que el sujeto puede autodeterminarse, dirigirse a sí mismo teniendo siempre presente sus obligaciones para con el Estado, que son en últimas, obligaciones para con los demás, lo cual permite establecer que la autonomía que retomamos aquí es tanto jurídica como política y moral y por ello no solo atañe al sujeto en tanto individuo sino también en tanto comunidad de sujetos que lejos de entenderse aislados se organizan en forma de sociedad civil, relacionándose con unos marcos construidos y negociados de regulación social.

Esta autonomía ha de reconocerse tanto a nivel individual como a nivel comunitario, por lo cual sería necesario dejar de lado la idea de entender la política propia de ciertos niveles sociales para ir tras el propósito de politizar las diferentes

esferas sociales[9] en tanto nicho de múltiples relaciones humanas, lo cual implicaría, siguiendo a Santos (2003;2012), democratizar espacios estructurales como el doméstico, en que rara vez se pone en entre dicho la estructura vertical de poder; el comunitario, en que la agrupación en comunidad puede facilitar la sedimentación de criterios de inclusión y exclusión basados en aspectos raciales, religiosos e incluso económicos; y por supuesto a nivel de la ciudadanía.

De esa forma se hace posible pensar nuevamente en la emancipación social, ya no como una utopía, sino como autodeterminación de la sociedad y sus individuos, que como ejercicio de autonomía implica por tanto conciencia y reflexividad[10]. Es por ello que se hace imprescindible pensar acerca de las esferas sociales, como espacio-temporalidades estructurales de la acción e interacción humana, pues solo con el conocimiento de aquellas estructuras que se erigen como determinantes es posible entablar conciencia a partir de la cual pensar un paradigma que se le anteponga al hegemónico. Entonces habría que alcanzar una doble conciencia, una primera que sería la conciencia misma de los determinantes espacio-temporales que son contexto para nuestra forma de ver y ser en el mundo, que ya abordáramos con anterioridad, y que iría de la mano con aquellas rupturas e incoherencias del paradigma hegemónico; y un segundo nivel de conciencia que tiene que ver con las propuestas que se hagan para anteponerse al paradigma hegemónico, las cuales podrían denominarse paradigmas emergentes y requieren de una profunda conciencia, mejor entendida como reflexividad, que busque evitar que dichos paradigmas se tornen tan o más hegemónicos que aquellos que se buscan criticar. Por lo tanto la reflexividad es aquí base de la postura materialista y crítica, una que asuma cualquier propuesta con sus aspectos positivos y negativos por igual, y que consciente de ellos pueda trabajar para mejorarla, entendiendo con Marcuse (1971) que la definición de las cosas va desde aquello que no son hasta aquello que sí, lo cual nos lleva a asumir que cualquier propuesta de paradigma emergente generará a su vez nuevas exclusiones e inconformidades y aquello que podemos hacer es reflexionar constantemente para que nuestras propuestas no se vuelvan hegemónicas y lleguen a cerrar posibilidades de experiencia al silenciar a otros, esto es, ser autónomos.

Esta ciudadanía es pues la conjunción entre lo universal y lo particular, que entienda que cada sujeto particular es portador de una verdad universal y que por lo tanto silenciarlo sería cerrar una posibilidad de experiencia humana tan valiosa como cualquier otra. A lo que Reyes Mate sentenciaría como "construir una subjetividad política como singular universal, es decir, con la pretensión de conformar lo público desde una exigencia radical: la que proporciona el recuerdo de la exclusión y la voluntad de construir una integración sin exclusiones" (2006:45). Siendo esta la exigencia de una apertura tanto epistémica como política, que en últimas sería la base misma de la ciudadanía del sujeto para la transición paradigmática, esto decir, una ciudadanía autónoma en tanto consciente y reflexiva, y cosmopolita en tanto abierta a diversas formas sedimentadas de ser y ver el mundo, o mejor, experiencias.

El cuidado hacia el Cosmopolitismo

No existe documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie.
Benjamin (2007)

El pensar en evitar que el paradigma emergente no redunde en las exclusiones del paradigma hegemónico además que no genere nuevas formas de exclusión puede parecer un imposible, de ahí que Santos (2003; 2005) plantee la necesidad de pensar no en utopía, como única, sino en heterotopías, como múltiples posibilidades, como apertura a la diversidad de mundos posibles, pero más aún, lo que de Santos queremos resaltar no es esa mirada abierta, sino la propuesta de pensar no en el paradigma emergente como si ese fuera nuestro objetivo, sino en la transición paradigmática como la etapa de cambio entre uno y otro paradigma, siendo ella misma débil en determinaciones y por tanto fértil en ideas y abierta a la participación política y a la valoración de múltiples epistemes con que entender el mundo.

Es así que en primer momento ha de velarse porque los excluidos tengan voz y voto, es decir que todos seamos iguales, sin embargo ello en sí mismo encarna el problema de obligar al diferente a ser igual a la norma, lo cual tiene repercusiones a nivel de expresión y organización social y política. Es precisamente ese problema el que recoge Reyes Mate (2006) cuando dice que la forma predilecta de la política moderna es la del campo de concentración donde no hay ley alguna que nos haga iguales, solo impera mi ley y por lo tanto el otro (el diferente) solo existe como un cuerpo, la base misma de la biopolítica subyace en la idea de obligar al otro a hablar mi idioma y atenerse a mis leyes para poder entablar diálogo. Perspectiva ante la cual el autor español termina diciendo, junto con Walter Benjamin, que "No existe

[9]Por esferas sociales entendemos espacios estructurales históricamente sedimentados y eficazmente reiterados que proporcionan un contexto o marco en el cual se ejercen determinaciones y contingencias al actuar y pensar del hombre. Cada estructura constituye una espacialidad y una temporalidad específica, por lo que termina rigiendo las mismas interacciones sociales, así pues, es posible distinguir 6 esferas a saber, la doméstica, de producción, del mercado, de la comunidad, de la ciudadanía y la mundial o internacional (Santos, 2003).

[10]Para profundizar en torno al papel de la reflexividad y la subjetividad, revisar el trabajo de Zemelman (2007) en *El ángel de la historia: Determinación y autonomía de la condición humana.* Para abordar el papel de la reflexividad en torno a la emancipación y la construcción de propuestas emancipatorias creíbles, revisar el trabajo de Santos (2003) en *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia,* especialmente el capítulo IV: No disparen sobre el utopista.

documento de cultura que no sea a la vez documento de barbarie" (Benjamin, 2007:65), es decir, no es posible pensar en incluir sin generar nuevas exclusiones. Es por ello que vemos necesario el asumir la generación de exclusión como parte de la materialidad de nuestras acciones y decisiones vigilando siempre por lograr la mayor inclusión posible. Para eso en el primer momento del cuidado ha de velarse por ejercicios de traducción, entendida ésta como la presenta Santos (2009)[11], un ejercicio de construcción de puntos comunes en la comunicación que haga posible si quiera la convivencia, pero cuya finalidad de alcanzar acuerdos no opaca la necesidad de reconocer desacuerdos, pues estos desacuerdos son necesarios en tanto hacen presente la incompletud congénita de la sociedad.

Ahora bien, en cuanto al segundo tipo de cuidado, que es más bien de toma de precauciones, habría que pensar de qué forma evitar repetir y/o producir nuevas injusticias y exclusiones, a lo cual hemos de volver sobre la mirada de Benjamin (1973), quien apunta a una mirada no fundamentada desde el lado de los vencedores y sus descendientes para hacer espacio a los excluidos, más bien, el autor alemán afirma que ha de pensarse precisamente desde la experiencia negativa que han tenido estos últimos, los derrotados, pues su experiencia es sedimento de todo lo negativo que es posible, de exclusión y silenciamiento, por eso mismo se acude al estado de excepción, aquel estado que refiere precisamente a la falta de reglas, o mejor, a que las reglas y leyes con que el mundo normalmente funciona encuentran suspensión allí, y por lo tanto no hay nada que ate la existencia de los sujetos, no hay ley que les dé garantías y los cobije. Este es precisamente el campo de concentración, que ni siquiera está temporo-espacialmente estructurado, pues eso sería tener determinante alguno, no, el campo no es un lugar, el estado de excepción niega rotundamente al otro al decirle que no es como nosotros y no merece el mismo trato.

la política moderna es la del campo de concentración donde no hay ley alguna que nos haga iguales, solo impera mi ley y por lo tanto el otro (el diferente) solo existe como un cuerpo, la base misma de la biopolítica subyace en la idea de obligar al otro a hablar mi idioma y atenerse a mis leyes para poder entablar diálogo.

Por eso Benjamin enfatiza al decir que resulta necesario partir de la experiencia negativa del mundo sedimentada por los excluidos para en verdad tener herramientas en la lucha contra la exclusión misma, esto es, ponernos al nivel de aquellos que han sido relegados de forma histórica y social, para así tratar de evitar la reproducción de pasadas exclusiones y la producción de nuevas. De paso, Mate (2006) afirma que, aquello que el autor alemán trata de decirnos es que no hay una sola y única forma de leer la historia, y con ella el mundo, y que por lo tanto no hay una forma neutral de hacerlo. Por lo tanto, expandir nuestro horizonte epistémico a partir de la experiencia negativa de los excluidos es tanto un propósito como un deber para con la humanidad misma en clave de evitar marginaciones.

Según esta consideración sobre el estado de excepción, cobra sentido reconocer la necesidad del otro, que como excluido, el paria que no tiene voz ni voto, para que así, a la hora de ampliar las posibilidades de experiencia se cuide de forma reflexiva en no reincidir en exclusión. Esta puede representarse en la necesidad de reconocer la permanente incompletud como principio para la abolición de la exclusión en tanto desperdicio sistemático de experiencia. Buscando construir en el diálogo la emancipación misma. Como tal, pensar desde el sujeto, hace necesario el reconocimiento de la propia incompletud congénita, así como la valoración del otro como necesario, conlleva a pensar en un cosmopolitismo construido a partir del diálogo; mientras que asumir los estados de excepción devenidos históricamente en nuestra sociedad implica pensar dicho cosmopolitismo a partir de la experiencia negativa de los marginados, desde el otro, para generar una conciencia de dichos estados de excepción que permita sopesar nuevos y diferentes paradigmas, pero sobre todo, es necesaria dicha experiencia negativa para no tornar nuestras propuestas en nuevas hegemonías.

Para este fin hemos de volver nuevamente sobre la transición paradigmática como posibilidad de apertura que establece la indefinición perpetua de cualquier propuesta como desdoblamiento de la incompletud del sujeto mismo, siendo este su mayor valor. Entendiendo que al ser una transición, las propuestas que se hagan bien pueden ser pasajeras y esfumarse en el aire o bien pueden concretarse y sedimentar experiencias. Ahora bien, decíamos que el estado de excepción es una interrupción de las reglas y leyes, y que precisamente hemos de sopesar acerca del estado de excepción como exclusión para tratar de igualarnos, entonces habría que entender la transición paradigmática como una interrupción del continuo establecido a la luz del paradigma emergente, pero más allá, una interrupción a la lógica de proponer paradigmas que se sobrepongan a otros, reemplazándolos en su hegemonía, por lo cual la transición paradigmática propone un alto a esa lógica, apostando por la incompletud como un estado permanente que impulsa a pensarse una y otra vez para tratar de alcanzar estados cada vez más menos excluyentes y menos injustos. De tal forma que no se trate de "dar vuelta a la tortilla de suerte que sea ahora la minoría la que ajuste cuentas a la mayoría. Si es

[11]El concepto de traducción que propone el autor es mucho más amplio y rico que el aquí apenas esbozado, para mayor profundidad recomiendo dirigir la mirada hacia el texto de Boaventura de Sousa Santos (2009) *Una epistemología del sur,* especialmente al Capítulo 3: Hacia una sociología de las ausencias y las emergencias.

un estado de excepción tendrá que ser una decisión que interrumpa la normalidad vigente" (Mate, 2006:41). A su vez, Bolívar Echeverría (2010) comprende la interrupción propuesta por Benjamin como la suspensión temporal de la vigencia del estado de cosas en el mundo que rigen aquello que es bueno y legal, lo cual podría entenderse a su vez como una ruptura al continuo que contravenga la idea del progreso histórico como fenómeno natural.

Precisamente la idea de interrupción nos es funcional para tratar de ubicar nuevamente al sujeto, pues siguiendo al autor español de lo que se trata dicha interrupción no es de instaurar una nueva universalidad pretendida como lo suficientemente amplia para que quepamos todos, más bien se trata de reconocer el valor absoluto de cada singular, la verdad universal que yace en cada particular (Mate, 2006), lo cual sería la base para un cosmopolitismo consciente de la incompletud de cada sujeto y de cada forma de ver y ser en el mundo. Siendo justamente la interrupción necesaria para el agotamiento de los cánones instaurados por el paradigma hegemónico, la subjetividad para la transición paradigmática ha de invertir en lo momentáneo, en lo efímero y transitorio para que los cánones hegemónicos y aquellos que traten de reemplazarlos una y otra vez dejen de tener vigencia. Para ello Santos (2003) identifica dos aspectos de la interrupción:

> La interrupción es importante en dos instancias: permite la reflexividad y la sorpresa. La reflexividad es la autoreflexividad exigida por la falta de mapas (sin mapas que nos guíen, hemos de caminar con redoblado cuidado). (…) La sorpresa, a su vez, es realmente *suspense:* procede de la suspensión que la interrupción produce. Suspendiéndose momentáneamente a sí misma, la subjetividad barroca intensifica la voluntad y despierta la pasión (p.410)[12].

Así que el constante agotamiento de los cánones podría generar la profunda sensación de vacío y desorientación (sorpresa), en la medida en que reduce considerablemente el confort generado por la seguridad de un mundo ya consabido, medido y dominado, siendo esa desazón el origen mismo de sentimientos como la inconformidad con lo previamente establecido, lo que impulsaría a nivel volitivo la búsqueda y construcción de nuevos cánones (Santos, 2003).

Educación para la emancipación

Finalmente hemos de sopesar el papel de la educación en el proyecto de sujetos y subjetividades para la transición paradigmática, entendiendo en primer lugar a la educación como proceso o mejor, expresión temporo-espacial enmarcada en un contexto social, histórico, cultural y material particular. Como tal, no es posible hablar de una educación ideal para alcanzar los propósitos planteados en las presentes páginas, la invitación no es a pensar la educación en abstracto de forma tal que se agote la idea en sí misma; más bien, se sugiere que éste sea el espacio para aventurarse con tentativas que traten de responder a la idea de un sujeto contextuado, del sujeto como ángulo de una historia experienciable, de la subjetividad tensionada entre su pretendida universalidad y su potencia particular, de una ciudadanía que parta de la memoria y que valore la experiencia negativa sedimentada por los excluidos; siendo dichas tentativas nada más que eso, intentos de concreciones que no buscan convertirse en directivas para la educación.

Una vez manifestado lo anterior, sería necesario establecer el propósito que habría de tener la educación, para ello nos apoyaremos en la idea que Adorno (1998) afirma tener sobre ésta, que sería un proceso por medio del cual los sujetos son introducidos en el mundo, que no se limita únicamente al aula de clase o a la institución educativa, sino que se extiende a la esfera familiar y social. De allí que se asuma que la educación de las nuevas generaciones es de importancia para la sociedad entera. Ahora bien, el punto decisivo tal vez se encuentre en la respuesta a la pregunta ¿para qué la educación?, a la cual Adorno (1998) trata de ubicar de un lado la adaptación, entendida como la preparación para orientarse en la realidad, como una forma de ubicar al sujeto en el mundo; mientras que del otro lado estaría la emancipación, asumida como la toma de conciencia del estado de cosas en el mundo. Entonces para Adorno la educación tiene una función adaptativa a la realidad y una función de toma de conciencia frente a la misma realidad.

Lo que tenemos aquí es una propuesta de educación para la emancipación que no desconoce la necesidad de la adaptación al mundo en que nacemos, que entiende que primero hemos de conocer la realidad construida que nos antecede para poder contextuar la espontaneidad inherente al sujeto, siendo ese ejercicio la dirección de la espontaneidad, o autonomía. Es así que encontramos una idea ya planteada en líneas anteriores, y es que la adaptación a la realidad, como contexto del sujeto, se hace necesaria para pensar la emancipación, pues ésta última es precisamente la toma de conciencia frente al estado de cosas en el mundo, o como elaboramos junto con Zemelman (2007), de autonomía en tanto autodeterminación y autodirección particular que responde a juicios universales sociales e históricos.

Entonces una educación para la emancipación es, en éste sentido, una educación para la autonomía, que se entiende tensionada por la adaptación y la espontaneidad, de tal forma que a través de ella se trabaje para direccionar esa espontaneidad a partir de elegir el propio camino, de discernir entre una y otra posibilidad. Siendo precisamente este el nicho de lo que pudiera llamarse resistencia, pues el sujeto en tanto particular que se resiste a las descripciones universales, sería el último bastión de resistencia ante la lógica dominadora que asume la realidad a la que hemos de adaptarnos como absoluta y sin necesidad de cambios, esto es, el paradigma hegemónico de turno. Así planteada, la educación

[12]Cursivas del autor.

no sería asunto exclusivo de unos pocos, sino que habría de ser preocupación de todos, en tanto forma de dar apertura a sujetos que interpelen en orden social establecido, siendo así la educación una forma de apertura a nuevas posibilidades sociales e individuales.

Al entender que la educación ha de apuntar al alcance de la autonomía individual, hemos de decir que dicha autonomía individual solo cobra sentido a la vez que se entiende como social, por lo que situarla es sumamente importante, para ello se hace necesario recalcar el papel del diálogo, como relación con el otro en que la educación para la emancipación como resistencia al paradigma emergente de turno cobra sentido. Es a partir de esta suma implicación del otro que la educación cobra por fin la autonomía, pero una autonomía contextuada que cobra interés social. La idea que se plantea es precisamente la de hacer partícipe al otro de la construcción del mundo desde la educación misma; pues en lugar de resignar la tarea de enfrentar al otro a la esfera de la ciudadanía, sería importante tratar de hacerlo en la educación misma, pues desde esta perspectiva, la esfera educativa ha de entenderse tan política e histórica como cualquier otra y por lo tanto no puede ser ajena a los problemas sociales (Adorno, 1998).

para Adorno la educación tiene una función adaptativa a la realidad y una función de toma de conciencia frente a la misma realidad.

El papel de la educación en tanto espacio y lugar que propicie la reflexión constante sería precisamente el de oxigenar permanentemente con conocimientos y saberes olvidados e ignorados para así generar apertura epistémica y política, evitando que se estaticen y generen nuevas hegemonías. Entonces es posible decir que el papel de la educación en la búsqueda del sujeto y la subjetividad para la transición paradigmática ha de ser justamente el de servir para el cuidado de las posibilidades de experiencia humana, un cuidado consciente que permita a las formas sedimentadas de experiencia que han sido marginadas ser parte de la construcción de la realidad, a la vez que un cuidado reflexivo que busca evitar que vuelvan a darse dichas exclusiones o nuevas formas de desperdicio de la experiencia humana. Esto es, que la educación ha de ser un acto de cuidado de la experiencia humana, sin la cual se hace sumamente difícil pensar y tomar postura ante el paradigma hegemónico, el proponer paradigmas emergentes que se le antepongan y, aún más, el sostener la transición paradigmática.

Ahora bien, educar para la emancipación no solo implica un intento de convivencia con el otro, sino que también requiere que ese otro, que es diferente a mí, sea reconocido en la amplitud de su existencia. Es una educación en presente que no entiende de pasados estáticos pues abre las puertas a diferentes interpretaciones, que en tanto subjetivas conforman memoria contextuada que aportan, con sus recuerdos y olvidos, a la construcción de consensos y la emergencia de disensos. Encontrando gran valor en los olvidos así como en los disensos o desencuentros, al aceptar la multiplicidad de puntos de vista sobre un mismo objeto o hecho, deben aceptarse los desencuentros como parte necesaria y rica de esa experiencia humana que se pretende cuidar y posibilitar. Por ello parecen tener cabida las diferentes prácticas que conlleven a tomar posición frente al pasado, como las narraciones y los relatos (Pinilla, 2011), siendo estas formas de expresión que dan orden de testimonio a la experiencia particular y la colectiva. De ahí que el papel del relato, como forma de plasmar esos saberes, sentimientos y experiencias desde una particularidad que no pretende universalidad alguna (Mèlich, 2001), sea una de las herramientas más valiosas en esta labor, así mismo pueden considerarse otras formas de creación artística que conlleven a la toma de postura particular y aúnen esfuerzos por la conciencia de las condiciones de exclusión y silenciamiento.

El trabajo con relatos y narraciones precisamente hace posible hacer presentes multiplicidad de miradas e interpretaciones posibles diferentes a la propia, y reconocer desde el presente injusticias del pasado a la vez que se toman medidas de cuidado para un futuro abierto a lo posible y a la multiplicidad de la experiencia humana. Es entonces una posibilidad para reconocer la finitud de nuestra mirada y buscar entablar diálogo con otros (Mèlich, 2001; 2002).

De allí que esta perspectiva entienda en la educación el lugar ideal para pensar una y otra vez al ser humano a formar, como un proceso abierto y necesariamente inconcluso que se sitúa en el presente. Por lo cual la educación debe evitar dar por concluida a la humanidad en tanto propende por sujetos incompletos, que en su incompletud reconozcan la necesidad del otro olvidado y excluido. Por otra parte, el cuidado reflexivo implica pensar la educación desde la idea de cosmopolitismo, esto es, de amplitud ante la diversidad y la diferencia, por ello parece apropiado asumir la idea de Adorno (1998) que habla de una educación para evitar la Barbarie (Tafalla, 2003), o mejor, la enajenación y la dominación. Por ello la humanidad ha de trabajar desde la educación para evitar nuevas exclusiones, siendo así que se hace necesario lograr una lógica en que cada particular logre reconocer a otros particulares como igualmente válidos para así evitar la primacía de una mirada por sobre otras. Con respecto al diálogo, resultaría valioso lograr mayores aportes en el papel que puede desempeñar este en la formación ciudadana, en especial en una que apunte a la autonomía en lugar de a la simple adaptación que redunda en heteronomía. El diálogo puede verse involucrado en la construcción de tópicos, en la puesta en común de experiencias particulares y sobretodo en la consecución de consensos y disensos. Entonces el cosmopolitismo encontraría fundamento en la memoria, pues es la valoración de la experiencia ajena la que hace posible entablar diálogo.

La barbarie como inconsciencia debería extinguirse a través de una educación para la emancipación sustentada ella misma en la memoria, la experiencia y la valoración del otro. Así mismo, cabría pensar que la educación en tanto trabaja por generar conciencia y reflexión, puede poner esos dos aspectos a la hora de anteponer paradigmas emergentes al hegemónico, por lo cual habría que plantear que la educación tiene un papel importante en la búsqueda de la transición paradigmática, no solo para lograrla sino también para sostenerla. Por ello habría que pensar en prácticas educativas que logren la apertura epistémica, como puede ser el recuperar la humanidades y las artes, como la literatura, el teatro, entre otras formas de pensar y sentir que permiten vislumbrar otros horizontes; saberes relegados por el énfasis puesto en el saber científico-técnico, como una forma de generar movimiento y zonas oscuras al conocimiento absoluto de la ciencia. Esta podría ser una forma de buscar la extrañeza y la sorpresa como motivantes para la búsqueda incesante de lo desconocido, para que nunca se dé por sentado, entendido o explicado al otro sino que sea grato descubrirlo, a la vez que se logra extrañeza con respecto al estado de cosas en el mundo, esperando así desnaturalizarlo.

Para ello resulta de gran importancia investigar en prácticas que faciliten la desnaturalización del estado de cosas en el mundo, y que a la vez permitan pensar el mundo de nuevo desde una postura que privilegie la interrupción, tal como lo es el carnaval y la fiesta, que en cuanto a su uso educativo, en especial cuando dicho carnaval no se emplea de forma instrumental sino más bien para plantear diferentes formas de entender el mundo, permite recuperar miradas y proponer nuevas perspectivas, esto es, no solo para aquejar ausencias sino también para facilitar emergencias a la vez que lograr suspender el estado de cosas.

Así mismo, parece necesario aclarar que esta educación para la emancipación y la autonomía, para la apertura y cuidado de los saberes y experiencias humanas, no podría concebir en la figura del maestro un ser autoritario que impone su punto de vista particular, normalmente justificado desde el saber científico-técnico, por sobre otras concepciones de mundo, antes bien, el maestro habría de ser un agente de la apertura epistémica, en especial porque dicha apertura es también política y ética. Vista así, la labor del educador ha de ser la de permitir y promover un ambiente en que pueda darse el diálogo, un traductor que facilite la construcción de acuerdos y desacuerdos, que planee conjuntamente con sus estudiantes el carnaval, como un igual. Esta es una de las propuestas más complicadas, pues es necesario reconocer, tal como lo hace Adorno (1998), que la autoridad del maestro no puede ser moral, él no es mejor persona que los demás así como tampoco puede seguir pensándose como asexuado, como testigo neutro en los conflictos, por el contrario, para entender que la educación es social, política e histórica, debemos también entender que el educador es sexuado, político y tan humano como cualquier otro. Por ello mismo la autoridad del maestro queda reducida al saber, pero no por ello puede ejercer violencia desde ese saber, sino que ha de ser un saber que permita la adaptación de los sujetos a la realidad, a la vez que se posiciona como objetivo a criticar, para que esa realidad construida pueda ser puesta en tela de juicio reflexivo.

Finalmente, cabe recordar que el propósito de las presentes páginas es el de conformar un marco teórico para entender el sujeto y la subjetividad en clave de la transición paradigmática, de allí que se hagan necesarias futuras investigaciones acerca de prácticas educativas como el relato y su relación con la memoria en la educación; en el trabajo desde las márgenes, concepto recurrente en los trabajos de Santos y de Reyes Mate, que se antoja, junto con la memoria, en temas de gran valor para la actualidad de nuestro país; el carnaval y la fiesta, en especial desde una mirada a la estética barroca que aparece en varias ocasiones en la propuesta de Boaventura de Sousa Santos; el diálogo y la traducción en la educación como prácticas que renueven la pedagogía crítica y promuevan la construcción de consensos y disensos con el otro. Así mismo, pensarse como incompleto lleva a entender que el educador no puede seguir entendiéndose como sabio que no requiere de escuchar a los demás, ni como técnico de la enseñanza que aplica directrices externas, pues en ambos casos estaríamos asistiendo a la instauración de formas de ver el mundo, reforzadas por relaciones verticales que dan al otro, al estudiante, al iletrado, como algo entendido y explicado, reproduciendo una lógica poco humana.

Fuentes de consulta

Adorno, Theodor (1984). *Dialéctica negativa.* Ripanda J. M. (Trad.). Madrid: Taurus.

_____ (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Ediciones Morata.

Aguiló, Antoni Jesús (2010). Hacia una nueva filosofía de la historia: una revisión crítica de la idea de progreso a la luz de la epistemología del sur. En *Revista Aposta de ciencias sociales,* No. 47.

Benjamin, Walter (1973). *Tesis de filosofía de la historia.* Aguirre, J. (Trad.). Madrid: Taurus.

_____ (2007) *Conceptos de filosofía de la historia.* (1973). La Plata: Caronte Filosofía.

Bonnin, Juna Eduardo (2004). La noción de negatividad como problema teórico y herramienta de análisis en las teorías de la cultura: Lukács, Adorno, Marcuse. En *Revista Nómadas: Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas,* Vol. 10, No. 3. España.

Dufour, Danny Robert (2007). *El arte de reducir cabezas: Sobre la nueva servidumbre del hombre liberado en la era del capitalismo total.* Buenos Aires: Paidos.

Echeverría, Bolivar (2010). *Siete aproximaciones a Walter Benjamin.* Aguirre, Carlos Antonio (Comp.). Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

Habermas, Jürgen (1975). Capítulo 7: Theodor W. Adorno: *Prehistoria de la subjetividad y autoafirmación salvaje.* En Perfiles filosófico-políticos. 150-161. Madrid: Taurus. (Trabajo original publicado en 1969)

_____ (1991). *Del uso Pragmático, ético y moral de la razón práctica.* En Jiménez, M. (Trad.)

(2000) *Aclaraciones a la ética del discurso.* 42-47. Disponible en http://www.ucm.es/info/eurotheo/habermas.htm consultado el 22 de Noviembre del 2012.

Heidegger, Martin (1997). *Ser y Tiempo.* Rivera, J. (trad.). Santiago de Chile: Ed. Universitaria.

Lewis, Clive Staples (2000). *La abolición del hombre: Reflexiones sobre la educación.* Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Mate, Reyes (2006). *Contra lo políticamente correcto: Política, memoria y justicia.* Buenos Aires: Altamira.

Marcuse, Herbert (1968). *El Hombre Unidimensional: Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada.* Barcelona: Ediciones Orbis.

_____ (1971). El concepto de esencia. En Saenz-Díez, Juan Ignacio (Trad.). *La agresividad en la sociedad industrial avanzada.* Madrid: Alianza editorial.

Mèlich, Joan-Carles (2001). *La usencia del testimonio: Ética y pedagogía en los relatos del Holocausto.* Barcelona: Anthropos.

_____ (2002). *Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder.*

Pinilla, Alexis (2011). La memoria y la construcción de lo subjetivo. En *Revista Folios, Segunda Época,* No 34, pp.15-24. Segundo semestre.

Santos Boaventura de Sousa (2003). *Crítica de la razón indolente: Contra el desperdicio de la experiencia,* Volumen I. Editorial Bilbao: Desclée de Brouwer.

_____ (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política.* Madrid: Trotta.

_____ (2009). *Una epistemología del sur.* Cerro del agua (México): Siglo xxi editores.

_____ (2012). *De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la postmodernidad.* Bernal, Consuelo y García Villegas, Mauricio (Trad.). Segunda edición. Universidad de los Andes. Bogotá: Siglo del hombre editores.

Tafalla, Marta (2003). Theodor W. Adorno: *Una filosofía de la memoria.* Barcelona: Herder.

Vattimo, Gianni (1991). La crisis de la subjetividad de Nietzsche a Heidegger. En *Ética de la interpretación*. Barcelona: Paidós.

Zemelman, Hugo (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana.* Barcelona: Anthropos.

_____ (2010). Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana.*

Criterios editoriales para publicar en Revista de Ciencias de la Educación ACADEMICUS del ICEUABJO

Toda colaboración presentada deberá contener los siguientes datos de identificación: Fuente tipográfica en todo el artículo: Times New Roman, Título de Trabajo en negrita en 14 pts., en caso de llevar subtítulo, éste deberá ponerse en negrita, en 10 pts. y el cuerpo de texto será en 12 pts. Se recomienda que el titulo sea breve, claro y conciso; Tipo de Investigación, la que podrá ser Teórica, Empírica, Avance de Investigación, Reporte Final de Investigación; Nombre del o los autores utilizando un asterisco (*) para indicar la referencia al o los currículum vitae correspondientes (los cuales figurarán en las Notas en primera posición), incluyendo los siguientes datos en este orden: grado académico, lugar de abscripción, área disciplinar, línea de investigación y otros datos de identificación.

Breve párrafo no mayor a 250 palabras, síntesis de los principales puntos tratados en el artículo. No incluye citas bibliográficas, figuras, cuadros, ni tablas. Palabras clave: Ocho palabras como máximo, separadas por punto, preferentemente diferentes a las usadas en el título. Abstract: Traducción fiel del resumen al idioma inglés; Key Words, las palabras clave traducidas al inglés.

La extensión máxima del texto es de 20 cuartillas y la mínima de ocho, interlineado sencillo, en fuente en cuerpo Times New Roman, en archivo Word para Windows.

Los trabajos presentados contarán con relevancia temática y originalidad; la discusión de la materia deberá ser a través de una argumentación coherente que fortalezca las propuestas originales que contribuyen al avance de la disciplina; la consistencia de los objetivos será consistente en su estructura a lo largo de la exposición del trabajo; la relación entre la línea argumentativa o las evidencias empíricas deben ser consistentes a lo largo del trabajo para que sus planteamientos queden fundamentados; Las fuentes deberán ser de uso y actualización a la materia tratada; la metodología seleccionada tendrá que corresponderse al desarrollo de los objetivos de la investigación y/o de la reflexión teórica; toda colaboración deberá aportar una contribución sólida científica o tecnológica al campo de la investigación educativa.

Las colaboraciones serán sometidas al dictamen del Consejo Editorial de la Revista. El Consejo podrá considerar los trabajos aceptados sin observaciones; aceptados con observaciones que deberán llevar a cabo las modificaciones necesarias para su publicación; no aceptados. El resultado del dictamen será informado al autor(es). El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar o no las colaboraciones.

Todo trabajo presentado para dictaminarse compromete al autor(es) a no someterlo simultáneamente a otras publicaciones en español.

Criterios técnicos para la publicación:

Se sugiere que el planteamiento de las colaboraciones se organice inicialmente con un problema que inicie la discusión, se desarrolle el mismo y exista un cierre que sirva para la reconsideración de los puntos tratados.

Las referencias bibliográficas se indicarán en el texto en conformidad con el sistema de la American Psychological Association (APA), (ejemplo, año: págs.)

El uso de itálicas para resaltar aquellos conceptos o ideas fuerza que el autor quiera destacar. En ningún caso deberá usarse negrita o subrayado a este efecto. Las itálicas se aplicarán también a todo término en idioma extranjero que el autor utilice en el texto.

Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: Después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; en los nombres propios; en el caso de sustantivos que designan instituciones y que es necesario diferenciar de la misma palabra, pero con significado diferente, como por ejemplo: Gobierno de gobierno.

Se escribirá con minúscula inicial: Los nombres que designan cargos políticos, grados militares o títulos nobiliarios y eclesiásticos; los nombres de los días de las semana y los meses del año.

La sección de Fuentes de consulta deberá integrarse por los libros, artículos y ponencias citados que deberán aparecer ordenados alfabéticamente de manera ascendente. En caso de citar dos o más obras del mismo autor, ordenarlas según fecha de edición comenzando por la más antigua.

Ejemplos:

Para Libros:
Dietz, Grunther (2012) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación.* México : Fondo de Cultura Económica.

Para artículos de Revista:
García, José Ignacio 2013 "Acoso escolar, transición de víctima a agresor" en *Revista Mexicana de Orientación Educativa* (México) Vol. x, No 24, enero-junio.

Para artículos de Internet:
Instituto Nacional de Estadistica y Geografía (2013). México : INEGI, disponible en: http:// www.inegi.org.mx/inegi/acercade/organigrama.htm consultado el 9 de enero de 2013.

Las notas deberán figurar a pie de página. Para ello, debe utilizarse la función del procesador de texto.

Reglas para las colaboraciones:

No se aceptarán aquellos trabajo que no cuenten con claridad en la redacción o tengan faltas ortográficas.
Los trabajos deberán enviarse al correo de la revista: revista_academicus@hotmail.com

La Revista de Ciencias de la Educación, Academicus se reserva el derecho de llevar a cabo los cambios editoriales que se consideran pertinentes siempre respetando los argumentos propios y el esquema de análisis del autor(es). No serán dictaminadas las colaboraciones que no tomen en cuenta los Criterios de publicación enunciados con antelación.

ICEUABJO

www.ice.uabjo.mx
E-mail: ice_educacion@hotmail.com
revista_academicus@hotmail.com
Tel. Fax. 01(951) 51 63 710 / 11
La publicación de esta revista se financió con recursos del PIFI 2013.