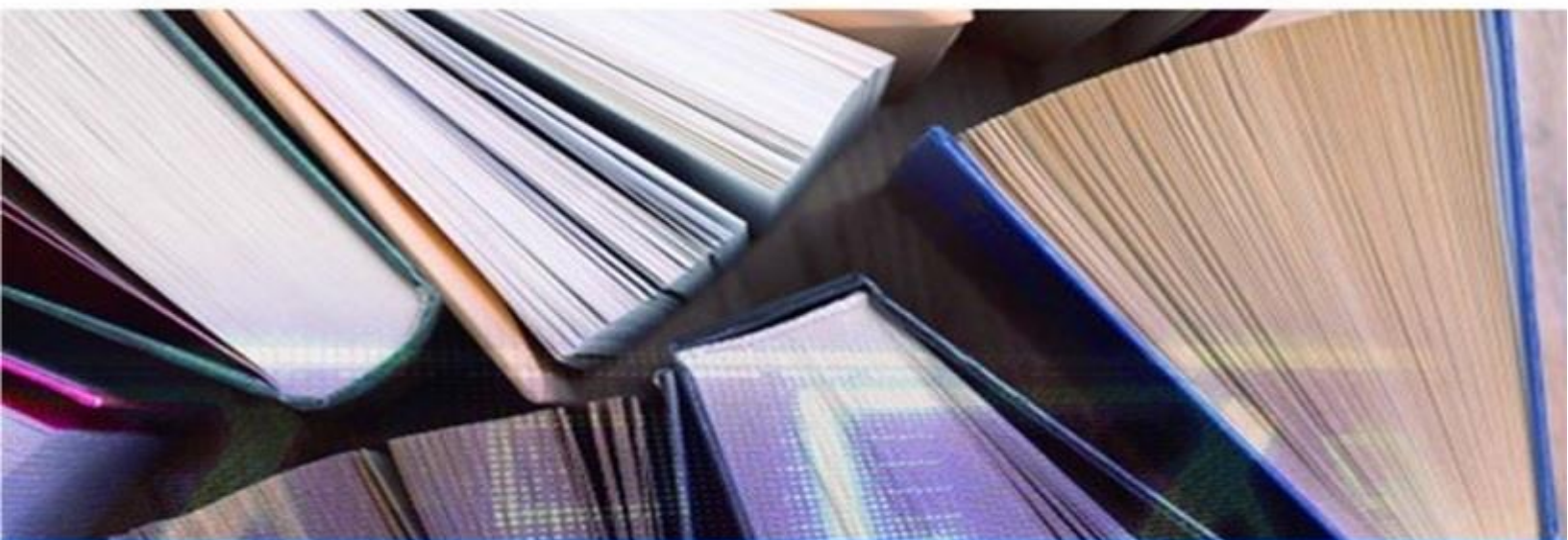




Inicio / Más números / Vol. 2 Núm. 5 (2019): Revista RedCA

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM

RedCA



Volumen. 02

Número. 05

(octubre 2019 – enero 2020)

Índice

La marca y el diseño: una pedagogía de inspiración semiótica.....	4 - 18
Alfredo Tenoch Cid Jurado	
Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación.....	17 - 34
Enrique Mejía Reyes Mejía Reyes, Lourdes Georgina Jiménez Vidiella	
Arte, estética y trayectorias académicas: la subjetividad en el estado de la cuestión.....	35 - 51
María del Rosario Castañeda Reyes, Rubén Madrigal Segura	
Técnicas bibliométricas para la autoevaluación de los grupos de investigación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México.....	52 - 65
Carlos Sandoval Castro, Hugo Delfín González, Juan Felipe de Jesús Torres Acosta, Víctor Parra Tabla, Marisa Zaldivar Acosta	
La racionalidad tecnológica como dispositivo social y pedagógico en la educación mexicana.....	67 - 83
Ma. Dolores García Perea, Adrián Segundo Romero	
La flexibilidad aplicada al currículum de la Licenciatura en Geografía, para el fortalecimiento del nuevo rol del Geógrafo.....	84 - 108
Agustín Olmos Cruz, Carlos Reyes Torres, Fernando Carreto Bernal, Roberto Franco	
Tendencias de la Investigación Educativa a partir del II Congreso Internacional de Investigación Educativa de la RedCA, UAEM.....	109- 127
Alfonso Pichardo Pérez, Aurora Martínez, Fernando Carreto Bernal	
Las primeras leyes de archivo y los sistemas estatales de archivo en México.....	128 - 151
Merizanda Ramírez Aceves, Ariel Sánchez Espinoza	
Reseñas	
Encuentro académico sobre riesgo urbano y la seguridad ciudadana.....	153 - 158
Santiago Osnaya Baltierra, Aurora Martínez Ponce	

Reseña del Tercer Foro de Competencia Lingüística del CA Estudios en Ciencias del Lenguaje - La Internacionalización e Innovación de la Educación y la Universidad....159 - 167

Uriel Ruiz Zamora, Ma. del Pilar Ampudia García, Margarita A. Caballero Gastélum

Editorial

El presente número, se integra por siete artículos, dos de ellos derivados de trabajos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), tres más del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), uno de la Universidad Autónoma Xochimilco y otro de Universidad Autónoma del Estado de Yucatán, complementan este número, dos reseñas de eventos académicos una con énfasis en lengua inglesa y la segunda sobre estudios ambientales en el país de Guatemala.

Los aportes principales se clasifican en tres perspectivas; la primera de corte pedagógico, la segunda sobre evaluación educativa y la tercera sobre las leyes de archivo.

En la perspectiva pedagógica, el trabajo de Alfredo Tenoch Cid Jurado de la Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, titulado, *La marca y el diseño: una pedagogía de inspiración semiótica*, destaca un análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje desde una organización pedagógica de los fines por alcanzar, orquestada en la concatenación de una serie de actos didácticos.

Sobre la perspectiva de evaluación educativa, el trabajo de Alfonso Pichardo Pérez de la UAEM, se enfoca al análisis de las tendencias derivadas del segundo Congreso Internacional de Investigación Educativa organizado por la RedCA, el segundo trabajo lo desarrollan un grupo de investigadores de la Universidad de Yucatán; Carlos Sandoval, Hugo Delfín, Juan Torres y Víctor Parra, titulado, *Técnicas bibliométricas para la autoevaluación de los grupos de investigación*, en el cual se presenta una metodología alternativa, a través de parámetros cuantitativos que permiten visualizar la calidad y cantidad de la producción académica.

La tercera perspectiva sobre las leyes de archivo en México, como resultado de la rendición de cuentas, la transparencia y el acceso a la información, abordado por Merizanda Ramírez Aceves y Ariel Sánchez Espinoza de la UAEM, es un referente en la formación profesional para las carreras con énfasis en las ciencias de la información documental, archivística y bibliotecología.

Finalmente, las reseñas, es una alternativa para socializar el trabajo académico colegiado en las áreas de lengua inglesa y los estudios ambientales, el primero del ámbito nacional, el segundo de corte internacional celebrado en la Universidad de San Carlos en Guatemala.

Comité editorial

RedCA

La marca y el diseño: una pedagogía de inspiración semiótica

Alfredo Tenoch Cid Jurado

Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco

alfredo.cid.jurado@hotmail.com

Recepción: 09 de agosto del 2019

Aprobación: 30 de agosto del 2019

Resumen

La pedagogía en su fin último consiste en transmitir el conocimiento de manera ordenada, secuenciada, pero sobre todo comprensible a través de una serie de estrategias didácticas. Un punto de llegada, la marca, facilita el trazo de las etapas necesarias para estructurar el proceso pedagógico de manera semiótica. La semiótica aplicada a la pedagogía del diseño entonces posibilita dos tareas: pensar el proceso de enseñanza aprendizaje y comprender el acto creativo del diseño.

Palabras clave: pedagogía, marca, semiótica

Riassunto

La pedagogia nel suo obiettivo finale consiste nel trasmettere la conoscenza in modo ordinato, in sequenza, ma soprattutto comprensibile attraverso una serie di strategie didattiche di insegnamento. Un punto di arrivo, il marchio, facilita la traccia dei passaggi necessari per strutturare il processo in modo semiotico. La semiotica applicata alla pedagogia del design consente quindi due compiti: pensare al processo di insegnamento-apprendimento e comprendere l'atto creativo del design.

Brand and design: a semiotically inspired pedagogy

Abstract

Revista RedCA octubre 2019-enero 2020

ISSN: 2594-2824 Vol. 2 Núm. 5

The objective of pedagogy is to transmit knowledge in an orderly and sequenced manner. But it must also be understandable, which is achieved through a series of teaching strategies. A key to this is the brand, it facilitates the drawing of the necessary stages to structure the pedagogical process in a semiotic way. Semiotics applied to design pedagogy enables two tasks: think about the teaching-learning process and understand the creative act of design.

Key words: pedagogy, brand, semiotics

De la pedagogía a la didáctica: una perspectiva semiótica

Los mecanismos y los métodos de enseñanza-aprendizaje son recurrentes y necesarios en cualquier proceso de transmisión del conocimiento, sin importar el objeto de estudio y el campo disciplinario. Peculiaridades coincidentes, más una necesaria diferenciación, distinguen la especificidad de un proceso que va de la ideación del conocimiento necesario por transmitir hasta el concertar la estrategia para convertirlo en unidades abordables en una programación académica. Precisamente, la semiótica del evento educativo observa como línea de estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje una organización pedagógica de los fines por alcanzar, orquestada en la concatenación de una serie de actos didácticos (Gennari & Bassi 1994, Gennari 1994). Las partes concomitantes del proceso reúnen pertinencias semióticas desde enfoques y perspectivas, directa o indirectamente relacionados con las estrategias pedagógicas y los procesos didácticos: i) los actos programados y desarrollados de cognición (Eco 1979), ii) la implementación de metalenguajes para la comunicación científica como instrumento pedagógico (Jakobson 1966 [en 1988], Greimas 1976), iii) la prosecución y desarrollo de valores éticos y ontológicos a partir de la enseñanza-aprendizaje (Greimas 1979), iv) los criterios de organización tipológica de los procesos textualizados (Pellerey 1994, 2000), entre otros diversos factores de participación indispensables.

Los instrumentos de origen semiótico logran explicar fases de un proceso entendido como circuito de carácter comunicativo. Es justamente en esa capacidad donde reside su importancia para ser llevados como recursos con los cuales pensar un proceso pedagógico y un acto didáctico. No obstante, se requiere conocer sus dimensiones epistémicas, ontológicas

y cognitivas en tanto mecanismo de preservación del conocimiento y en su transmisión eficaz. Por tal motivo, es preciso pensar el proceso a partir de una reflexión proveniente del comportamiento textual en sus distintos componentes: primeramente, de quien realiza un proceso de estructuración del sentido, y posteriormente, de quien lo recupera en el trabajo interpretativo. Las fases y etapas subsidiarias deben también ser tomadas en consideración. Al extraer los procesos semióticos de las estrategias textuales y llevarlos al trabajo pedagógico y a su derivación didáctica es posible recuperar el trabajo cognitivo de la memoria, es decir de recordar el conocimiento adquirido y puesto en marcha para ampliar el que ya se tiene en posesión. La activación actualiza los contenidos del texto, los cuales pasan además por el ejercicio de adquisición cognitiva. El resultado será un nuevo conocimiento producto de la fruición textual y del paso a través de las estrategias inferenciales, de la operación de las relaciones lógicas y de la implementación de nuevos saberes.

Una semiótica del acto pedagógico, a través de su estrategia didáctica, supone ser un componente base para el ejercicio de cualquier campo del saber, donde su tarea consiste en definir el mecanismo de conservación y de transmisión de un conocimiento acumulado. Ahora bien, la marca funciona como un campo en continua adecuación (Codeluppi 2008, Olins 2008, Semprini 2013, Stalman 2014), abordado desde variadas perspectivas. En tanto sistema de significación, el diseño de la marca requiere de una conceptualización de tipo semiótico para poder comprender su funcionamiento en la ideación pedagógica, así como en la organización didáctica de su enseñanza. En ese sentido, la presente reflexión se plantea a partir de la siguiente cuestión: ¿cómo funciona o cuáles son las bases semióticas del abordaje de la marca desde una perspectiva pedagógica y una estrategia didáctica estructurada para transmitir y comunicar su esencia de significado?

La marca como ejercicio semiótico de aprendizaje

Al realizar una revisión de los diversos enfoques existentes para comprender la marca como fases de un recorrido de significado es posible constatar, por una parte, su estrecha relación con la concepción de signo, y por otra, la procedencia de aproximaciones textuales desde la disciplina semiótica de manera marginal en muchos trabajos existentes. No obstante, la

marca, al ser descrita como signo, aparece como proceso de relación lógica y como el resultado de la semiosis, es decir de la conexión entre “un algo” que se encuentra “en lugar de otra cosa” al ser interpretado. En esta perspectiva, el recuento de los procesos de relación entre una forma material y un significado vehiculado retoman la tipología clásica de los signos de la semiótica cognitiva para referirse a la marca (Costa 2004, Santaella & Nöth 2011). Otros esfuerzos centran su atención en dos dimensiones de origen clásico, una sensible y otra inteligible, ambas como principios organizadores de carácter holístico, las cuales prevén la necesidad de reunir un universo de significaciones al ser conectado con el universo de las cosas materiales de la cotidianidad (Floch 1992, 1995; Semprini 1996, 2006). Un enfoque ulterior se centra en el discurso publicitario, en su eficacia para lograr un efecto sobre el consumidor, pero la reflexión sobre la marca resulta marginal. La conversión de un producto en marca representa un ejemplo e implica un recorrido complejo de creación de significado, con el cual es posible generar conexiones lógicas y donde es requerido activar una serie de procesos cognitivos. Al respecto, los enfoques manifiestan dos puntos de partida coincidentes e incluso complementarios: la dimensión relacional del funcionamiento de una marca al activar un significado y el carácter textual de su expresión semiótica. Se trata de aproximaciones a la marca, las cuales requieren ser observadas desde diversas ópticas, pues permiten comprender un ejercicio holístico y resultante de toda reflexión sobre la marca.

Figura 1. Enfoques semióticos en el estudio de la marca

Componente	Enfoque	Dimensión sensible	Dimensión inteligible
Signo	Unidad mínima de significado	Elementos de composición material	Tipos de relación lógica
Texto	Unidad narrada de carácter estructurado	Conexión por medio del relato entre los componentes materiales	Narración con valores y modos de concatenación

Discurso	Sistema lexical y visual especializado	Elementos lexicales y visuales utilizados	Unidades semánticas adscritas a cada unidad procedente de la dimensión sensible
-----------------	--	---	---

La semiótica de la marca, al ser proyectada en calidad de abstracción pedagógica, reúne procesos y acciones y logra sintetizar la extracción de dos realidades: la marca como proceso y la marca como producto. En el primer caso, la marca remite a un proceso de construcción de significado con fases, acciones y requerimientos indispensables para reunir los componentes de un circuito comunicativo. Algunas perspectivas centran su atención en una fase, privilegiándola por sobre otras, al responder al uso o a la motivación, al origen del ejercicio semiótico de análisis. La fase del proceso recae en alguna de las tareas a seguir: la ideación, la conceptualización, la estructuración, la materialización, la puesta en marcha comunicativa, la recepción, la valoración y la evaluación de sus efectos.

La marca como resultado del trabajo anterior se convierte entonces en un producto inserto en un contexto social donde adquiere dimensiones ulteriores de significación, de uso, de apropiación, pero sobre todo de comunicación. El énfasis en su forma resultante como vehículo de significados centra la atención de innumerables enfoques –no todos– consecuencia directa de una observación semiótica. Aun así, la semiótica debe reservar su capacidad descriptiva y prescriptiva al momento de erigir un nivel de enfoque para abordar la transmisión y conservación de los “cómo”. En esa ulterior dimensión, la extensión del fenómeno adquiere una mayor abstracción, pues requiere de explicar el funcionamiento de componentes descritos como procesos sistémicos. Además, debe comprender la motivación, la finalidad, el alcance, la eficacia de su funcionamiento y el desarrollo social en el que participa. Se trata de acceder a una *metasemiótica de la marca*, o sea a una relación de conexiones lógicas entre una organización del significado y su modo de operar, para describir el ejercicio de complementación de significados a partir de expresiones materiales concretas.

La marca perfecta, en dicha metasemiótica, se convierte en un ideal solo existente como una abstracción posible, con el cual partir hacia la ideación de nuevas marcas, confrontar la eficacia y salud de las existentes, proyectar las modificaciones de las existentes, y ante todo evaluarlas. Cada una de esas finalidades son demandadas en el ejercicio pedagógico y en las aplicaciones didácticas al ser diferenciadas como unidades de aprendizaje. Su

funcionamiento señala un circuito donde se incluyen como componentes necesarios del proceso de construcción de una marca o bien como el producto resultante. La *metasemiótica* constituye un nivel de aproximación semiótico para explicar el funcionamiento del nivel precedente, es decir el nivel de semiótica de la marca. En el primero la marca debe ser descrita como un sistema de relación de unidades perceptibles para ser entendidas como significados, y en el segundo, se explica el funcionamiento de las categorías para reconocer la presencia de formas, usos y propósitos de los sistemas de conexiones ya dadas. El siguiente cuadro expresa ambos comportamientos:

Figura 2. Niveles de operación semiótica

Nivel	Explicación	Finalidad	Ejemplo
Semiótico	Relaciones lógicas de conexión entre unidades materiales y su significado	Descripción de cada proceso donde se realiza la conexión	Funcionamiento de un logo en sus distintas formas de relación imagen-palabra
Metasemiótico	Relaciones lógicas entre conceptos y su proceso de categorización	Descripción de la organización de un sistema a través de sus categorías y sus formas de categorizar	Las categorías de representación visual de una marca a partir de su relación con otros sistemas

El aprendizaje de un proceso permite la realización de un trabajo de abstracción y de conceptualización con el objetivo de estructurar un ejercicio recurrente, replicable, identificable y distinguible en cada uno de sus elementos componentes. Durante mucho tiempo el proceso se ha centrado en los lenguajes (Ferrer 1982), en la identidad (Floch 1995, Costa 2004) y en contexto social (Codeluppi 2001, 2008). Más recientemente, el proceso de desarrollo, conformación y consolidación de una marca ha sido pensado en la respuesta a las adecuaciones a un mercado cambiante y modificado por crisis, transformaciones y evoluciones (Semprini 2013). Cada cambio significa volver a pensar el tipo de acción de una marca, aunque no es necesario modificar la concepción de base de su dimensión abstracta.

Un proceso-de-marca en continuo cambio, aún en sus modificaciones contextuales, permanece inseparable a una estructura de base, la cual sufre también cambios paulatinos, pero resultan menos perceptibles en la inmediatez y su continuidad permite la conexión entre lo existente o lo imaginable. Tal proceso requiere un seguimiento de fases o momentos y del reconocimiento de los procesos lógicos que concatenan cada manifestación singular del proceso. Por el contrario, el producto-marca supone un punto de llegada y un recorrido alcanzado, al interno de un contexto específico de acción, determinado por la consecución de una serie de fines realizados. El objetivo de significado queda plasmado en una marca e incluye ya la red de conexiones significativas con las cuales adquiere valorización, reconocimiento y presencia real en un contexto determinado, el cual puede ser entendido como “mercado”. El producto de marca no puede deslindarse del recorrido seguido para llegar a ella, incluso como ejercicio de un proceso creativo, pues ha debido servirse de procesos anteriores, previamente existentes. El producto muestra la eficacia del recorrido seguido en su realización o bien de los cambios por realizar a partir de valorar lo alcanzado, tareas adecuadas ambas para el trabajo didáctico alrededor de la enseñanza sobre el diseño y el funcionamiento de las marcas.

El proceso pedagógico, la didáctica y la producción de conocimiento

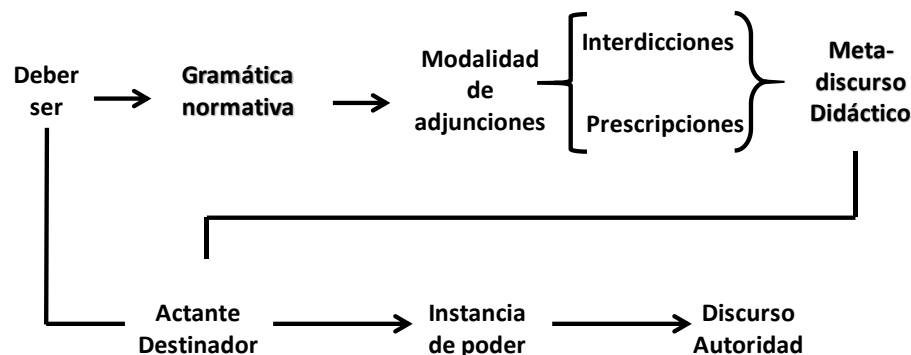
Una didáctica del proceso y del producto exigen la ubicación de un punto de origen de orden metodológico. El inciso anterior, en la reflexión expuesta, muestra dos puntos centrales para poder ejecutar el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus dimensiones pedagógicas y en su estrategia didáctica. Mediante una serie de casos de productos observados en su conformación semiótica de significado, en la tarea de enseñar se hace posible mostrar su utilización para comunicar los rasgos pertinentes mediante su conversión en el resultado de un producto en marca. El proceso individuado, circunscrito y modelado se explica a su vez como producto de la reunión de una serie de actos didácticos. La suma de actos, en el complejo de la totalidad, mostrará al producto en su transformación en marca como una pedagogía con la capacidad de ser transmitida y conservada en cuanto parte de una memoria colectiva. En consecuencia, se hace prioritario recurrir a un modelo semiótico con la potencia de explicar el recorrido pedagógico y su implementación didáctica.

El modelo pedagógico-didáctico desde la competencia semiótica

Observa la doble constitución pedagógico-didáctica para alcanzar la competencia semiótica del funcionamiento, en este caso, de una marca. La tarea consiste en volver evidente el cúmulo de los contenidos implícitos del acto didáctico (Greimas 1979) y la forma de efectuar la programación en acciones focalizadas sobre unidades didácticas. Se enseña un sistema semiótico a través de las competencias cognitivas, derivadas de un conocimiento preexistente al acto didáctico, mediante la activación de los modos de enseñar por medio de las modalidades. Es posible focalizar cada acto desde dos posiciones: i) la competencia por adquirir que debe alcanzar un sujeto del aprendizaje, ii) la competencia semiótica del Docente. Centrado en la figura docente, el discurso didáctico se convierte en un inventario de formas narrativas y discursivas con dos resultados esperados: a) la optimización y la eficacia ideada para ser alcanzada por parte del estudiante, y b) el recorrido a seguir inducido por la figura del enseñante.

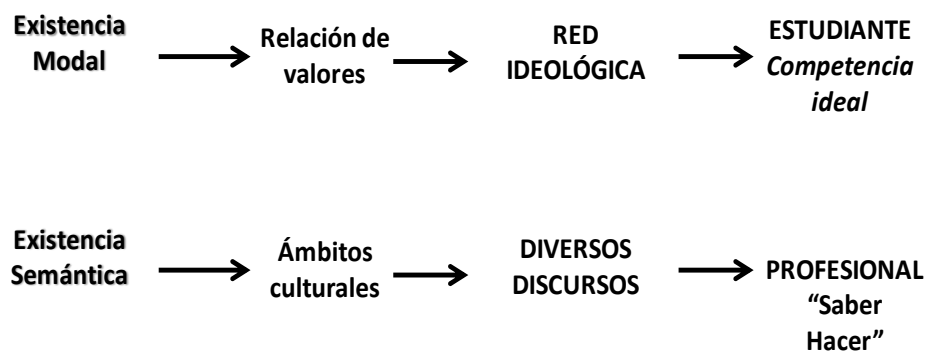
El siguiente cuadro esquematiza el punto de vista del docente-enseñante-profesor, según el tipo de modelo de aprendizaje que deba implementar. El modelo centra la modalización principal por alcanzar (el deber ser) sobre los objetos de aprendizaje (gramáticas normativas) y los tipos de acciones o adjunciones (interdicciones y prescripciones) en la capacidad de constituir un discurso explicativo del funcionamiento del sistema semiótico a enseñar (la *marca*), transformado en un recurso “meta” (meta-discurso didáctico), con la posibilidad de exponer el funcionamiento del sistema de la marca. El resultado más evidente se observa en el sujeto del cual parte el conocimiento por aprender y aprehender (actante destinador), así como su conversión en figura rectora (instancia de poder) para representar el poseedor del conocimiento por transmitir (discurso de autoridad). En la siguiente figura se expresa el recorrido resultante:

Figura 3. Recorrido didáctico focalizado desde la figura del enseñante



Una segunda perspectiva enfoca el proceso desde el resultado buscado en el recorrido seguido a partir del sujeto estructurado en su aprendizaje, es decir, el estudiante. En este caso es viable identificar dos tipos de existencia por alcanzar al final de la concatenación de las unidades didácticas. La primera, la modal, se refiere a la manera con la cual un sujeto sometido al aprendizaje debe hacer suyo el conocimiento mediante múltiples modos. Sobre esa competencia, a fin de conseguir un estudiante con la competencia ideal, conviene destacar la relación de valores vigentes en una comunidad y su conexión con la red ideológica. La segunda existencia es la semántica, con la cual el estudiante obtiene la diferenciación y la comprensión de los ámbitos culturales donde poner en marcha los diversos discursos aprendidos para ser transformados en la competencia profesional resumida en su “saber hacer”.

Figura 4. Tipos de existencia por alcanzar en el estudiante

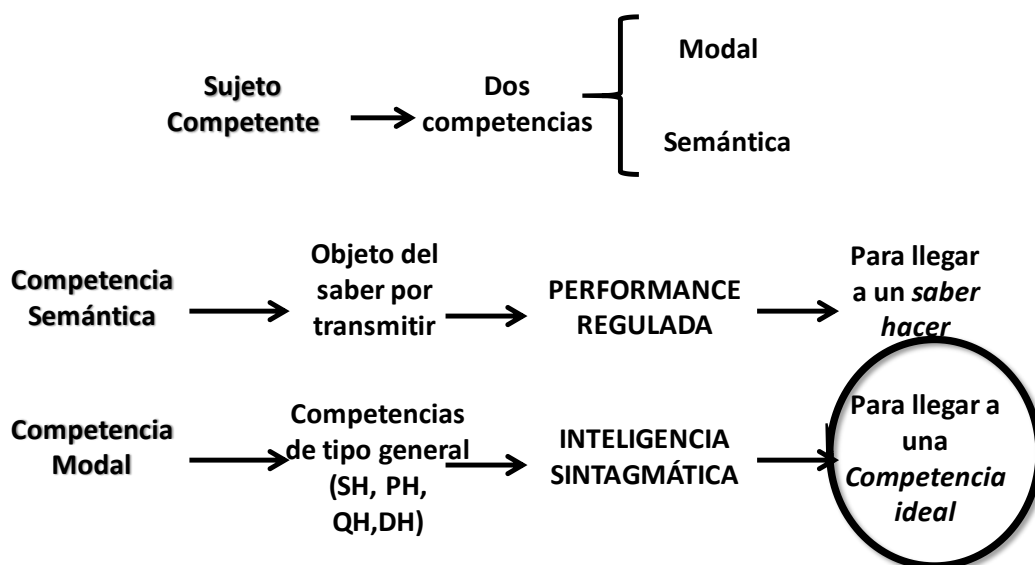


El recorrido desde ambas perspectivas observa la enseñanza-aprendizaje sobre el diseño y la marca como resultado de una programación pedagógica y de la conexión de unidades didácticas, concatenadas gracias a la existencia de metas conceptuales y realidades sociales: ámbitos culturales y sus discursos, relación de valores, redes ideológicas con las cuales se conforma el punto de llegada. Finalmente, la marca como producto o como proceso reúne ambas perspectivas al ser desglosada como contenido de una estrategia curricular de aprendizaje.

El discurso didáctico: la transmisión eficaz del saber

La existencia de un discurso didáctico empleado en la enseñanza aprendizaje de una marca debe conseguir un resultado primordial: la transmisión eficaz de un saber, el cual conjuga las características de conformación de una marca y los tipos alcanzados como el diseño de un producto. El sujeto que debe ser competente desarrolla en su recorrido de aprendizaje dos competencias: la semántica y la modal. La primera define el objeto del saber por transmitir, ya sea el proceso o el producto marca, al enlazar una serie de unidades agrupadas en una *performance* regulada con el fin último de alcanzar un saber-hacer. La segunda competencia, la modal, congrega el saber-hacer, el poder-hacer, el querer-hacer y el deber-hacer. Se trata de idoneidades mostradas por el educando por medio del afianzamiento de una forma coherente de conectar lo que se sabe con el uso adecuado previsto o prescripto en la llamada inteligencia sintagmática. El resultado será lograr alcanzar una competencia ideal por parte del educando.

Figura 5. Proceso de transmisión del conocimiento por el discurso didáctico



La competencia ideal será lograda a través de la conducción del conocimiento hacia la adquisición de una competencia profesional. La marca debe ser vista entonces en todas sus posibilidades semánticas como la suma de saberes con los cuales distinguir las particularidades de su comportamiento, su organización estratégica y su función social. El proceso de enseñanza-aprendizaje se dirige al conocimiento previsto en la planeación pedagógica, valiéndose de las estrategias didácticas, donde será el conocimiento mismo quien produzca la suma del saber-hacer depositado en cada educando, transformado en profesional, frente al saber “marca”. Ese conocimiento incluye todas las necesidades conceptuales y aplicativas del fenómeno para ser resueltas como problemas planteados. De ese modo, la competencia ideal en el individuo modalizado será el logro de convertirlo en figura profesional de un conocimiento especializado: el diseño y la marca. Una pedagogía de la marca requiere entonces de una adecuación específica para ser abordada como objeto de transmisión de conocimiento y esa conversión requiere de una disposición didáctica inserta en un recorrido a seguir y a replicar. En cada caso, se intenta alcanzar el mismo efecto: la

formación de profesionales de la marca ya sea en su recorrido como en su concreción en producto.

Glosario básico

1. **Cognición** Proceso o acto mental de conocimiento por medio de la puesta en marcha del saber depositado en la memoria o recién adquirido.
2. **Metalinguaje.** Lenguaje utilizado para explicar otro lenguaje: la gramática para explicar una lengua natural como el español o el inglés
3. **Procesos textualizados.** Acto de comunicación sometido a las formas estructurales de un lenguaje para garantizar su eficacia comunicativa.
4. **Modalización.** Se refiere a uno de los componentes de una organización estructural textual y del modo como el texto se organiza para transmitir sus contenidos.
5. **Actante destinador.** Concepto proveniente de la semiótica estructuralista, donde el rol dentro del proceso representa los deseos que se quieren alcanzar provenientes de una entidad de naturaleza ideológica o moral.
6. **Competencia ideal.** Es la habilidad prevista para responder al texto o al proceso textual de acuerdo con la estructura prevista por el autor.
7. **Pedagogía.** Disciplina cuya tarea consiste en organizar de manera general el proceso y los contenidos de aprendizaje de un campo del conocimiento.
8. **Didáctica.** Rama de la pedagogía con la tarea de identificar técnicas y estrategias para hacer posible el acto de enseñanza aprendizaje.
9. **Signo.** Unidad con la capacidad de ser vehículo de un significado al colocarse como un sustituto material de un significado.
10. **Gramática normativa.** Sistema de reglas y usos generales utilizado para reglamentar el funcionamiento de una práctica específica al momento de elaborar actos comunicativos.
11. **Metadiscurso didáctico.** Es el discurso utilizado para realizar la tarea de enseñanza aprendizaje el cual explica los conceptos, los procesos, las acciones de manera comprensible.

Bibliografía

- Bassi, B., Gennari, M., 1994 “Premessa”. Versus No. 68-69, Semiotica e educazione, pp. 3-3. Milán, Bompiani.
- Codeluppi V., 2001: *Il potere della marca. Disney, McDonald's, Nike e le altre*. Turín: Bollati Boringhieri.
- _____, 2008, “La marca entre empresa y sociedad”, En *Pensar la publicidad*. 2008, vol. II, nº 1, 37-44
- Costa, J. 2004, *La imagen de marca: un fenómeno social*. Barcelona : Planeta.
- Ferrer, E., 1982, *La publicidad: textos y conceptos*. México: Trillas.
- Floch, J-M., 1990, *Sémiotique, marketing et communication : sous les signes, les stratégies*, Paris, PUF, 2002.
- _____, 1995, *Identités visuelles*, Paris, PUF, 2010.
- _____, 2004, *L'indémodable total look de Chanel*, Paris, Éd. de l'Institut français de la mode.
- Gennari, M., 1994, “Verso una semiotica dell'educazione”. Versus No. 68-69, Semiotica e educazione, pp. 5-27. Milán, Bompiani.
- Greimas A. J., 1976, *Semiotique et sciences sociales*. París : Seuil.
- _____, 1979, *Para una semiótica didáctica*, ensayo publicado en Le Bulletin, 7.
- Jakobson, R., 1988, “Obras Selectas I”. España: Gredos
- Pellerey, R., 1994, “La pedagogia, la semiotica e l'educazione extrascolastica”. Versus No. 68-69, Semiotica e educazione, pp. 135-150. Milán: Bompiani.

_____, 2000, *Il lavoro della parola. Linguaggi, poteri, tecnologie della comunicazione*, Milán: UTET Librería.

Santaella, L. Nöth W., 2011, *Estratégias semióticas da publicidade*. Sao Paulo: CENCAGE.

Semprini, A., 1996, *La marca: dal prodotto al mercato, dal mercato alla società*, Milano: Lupetti.

_____, 2006, *Marche e mondi possibili. Un approccio semiotico al marketing della marca*. Milán: Franco Angeli.

_____, 2013, *La marca postmoderna. Potere e fragilità della marca nelle società contemporanee (Cultura della comunicazione)*. Milán: Franco Angeli.

Subjetivación docente ante la reconfiguración en educación

Enrique Mejía Reyes

enriquemejia1973@hotmail.com

Lourdes Georgina Jiménez Vidiella

geo.vidiella@gmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Recepción: 16 de julio del 2019

Aprobación: 10 de septiembre del 2019

Resumen

El objetivo del artículo es discutir el papel del docente en el contexto de reconfiguración en educación. En el campo educativo constantemente se hace hincapié en una ausencia acumulada (es decir en las deficiencias que impiden llegar a los resultados curricularmente deseados), pues pareciera que las representaciones y formas de hacer del sujeto docente están puestas en entredicho. Así, el eje vertebrador de toda reforma educativa es la mejora (entendida como acercar los resultados educativos a un ideal), cuyos fines están marcados por factores no siempre propios a lo educativo, de tal modo, nuestro campo en las últimas décadas se ve envuelto en el remolino del neoliberalismo y la globalización, los cuales han instaurado la idea de que el cambio es primordialmente un proceso racional y técnico, dejando en segundo plano la comprensión de la complejidad, ambigüedad e incertidumbre que representan para el docente ser parte de estos cambios. Mientras se indaga en los procesos de reforma y su consecuente impacto social y de aprendizaje, poco se habla de los sujetos. Esta convención aquí la ponemos en tensión bajo la pregunta ¿qué significa ser docente en un contexto de reconfiguración? La cuestión consiste en comprender y discutir al docente en tanto sujeto y dejar de verlo como parte de una estructura y a las reformas como tendencias inocuas de innovación o como discursos de los nuevos tiempos. En este sentido, problematizamos la relación del docente y sus prácticas frente al cambio educativo y damos a conocer narrativas que dan cuenta de que esa relación produce nuevas formas de subjetivación; es decir, los virajes de la política educativa tienen efectos en el conjunto de representaciones, interacciones y formas de hacer de los docentes.

Palabras clave: docente, reforma educativa, globalización, neoliberalismo.

Teaching subjectivation in the face of reconfiguration in education

Abstract

The aim of the article is to discuss the role of the teacher in the context of reconfiguration in education. In the educational field, emphasis is constantly placed on an “accumulated failure” (that is, on the deficiencies that prevent reaching the desired results), since it seems that the representations and ways of doing of the teacher are called into question. Thus, the backbone of any educational reform is improvement (understood as bringing educational results closer to an ideal), whose goals are marked by factors not always proper to the educational, so our field in recent decades is involved in the swirl of neoliberalism and globalization, which have established the idea that change is primarily a rational and technical process, leaving in the background the understanding of the complexity, ambiguity and uncertainty that represents for the teacher to be part of these changes. While investigating the reform processes and their consequent social and learning impact, little is said about the subjects. Here we put this convention under tension with the question for What does it mean to be a teacher in a context of reconfiguration? The matter is to understand and discuss about the teacher as a subject and stop seeing him as part of a structure and reforms that are seen as innocuous trends of innovation or seem speeches of the new times. In this sense, we problematize the teacher's relationship and their practices in front of educational change and we present narratives that give account that this relationship produces new forms of subjectivation; that is to say, the turns of the educational policy have effects on the set of representations, interactions and ways of doing of the teachers.

Key words: teacher, educational reform, globalization, neoliberalism.

Introducción

Este trabajo es parte de la investigación en proceso del Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”, colectivo de investigación que se articula en

torno al propósito de clarificar la relación entre subjetividades y prácticas docentes, siendo que ésta última es un proceso mediante el cual los docentes se van constituyendo como sujetos en un entorno de reforma educativa. “... si la práctica docente existe en espacios y tiempos específicos y si también pensamos que dichos quehaceres están inevitablemente imbricados de subjetividad, entonces le estamos dando un papel sobresaliente a la acción y al lenguaje de los involucrados en la escuela. Pero, cabe preguntarnos, ¿de qué tipo de sujeto docente estamos hablando?” (Mejía, Madrigal, Jiménez y Castañeda, 2016, p. 3).

Se hace pues indispensable comprender la dimensión subjetiva del docente frente al cambio educativo; es decir, cómo los virajes de la política educativa y los efectos desencadenados por las reformas se insertan en el conjunto de interacciones que tienen lugar en la escuela y más allá de ella. Es necesario considerar los intereses, las intenciones y las motivaciones que los docentes aportan al proceso educativo, no sólo como meras visiones individuales, sino como expresiones de su experiencia construida; sus maneras de mirar y percibir sus contextos y su ubicación frente a las transformaciones que suceden en su medio de trabajo y en el contexto de los reajustes institucionales y de la racionalidad tecnocrática que le dan forma.

En otras palabras, a lo que apostamos es a reconocer las formas de producción de subjetividades de los docentes en contextos cambiantes, lo cual implica una *reconfiguración* en sus modos ser y de hacer; nos interesan, no los cambios del sistema educativo por sí mismos, sino en tanto producen modificaciones en aspectos vitales de su profesión. ¿Qué consecuencias tienen las constantes reformas de los últimos veinticinco años en la vida profesional de los docentes? Aquí argumentamos que tales consecuencias no son cosméticas, antes, por el contrario, las prescriptivas del Sistema Educativo Nacional (SEN), a nivel normativo, pedagógico y evaluativo, van más allá de la pérdida de derechos y condiciones de trabajo. Los cambios de las reformas *producen* subjetividades diferentes en los docentes. De ahí que apostemos a la necesidad de investigar la reconfiguración como parte inherente de la subjetivación, donde en vez de cerrar con puntos tajantes, damos apertura a diálogos emergentes.

Ante esta situación es necesario preguntarnos, ¿cuáles son las razones de los caminos tomados en el campo educativo?, ¿qué efectos tienen en los sujetos docentes dichos factores externos?, ¿cómo podrían estos efectos transfigurarse en su práctica docente?

El artículo consta de tres apartados; en el primero exponemos el contexto de reforma en nuestro país de los últimos años, en específico desde la forma del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN) hasta la reforma 2017; posteriormente exponemos los criterios metodológicos para el análisis de las narrativas docentes en torno a la reconfiguración educativa que están viviendo, lo cual nos permite exponer el tercer apartado donde presentamos algunos hallazgos al respecto; las conclusiones aluden a la necesidad de pensar las nuevas subjetividades docentes frente a los cambios que se dan hoy en día en educación.

Contexto de reconfiguración educativa.

Si por subjetividad entendemos los procesos y experiencias a través de los cuales los seres humanos nos estamos produciendo, entonces, para nosotros es innegable que la reforma educativa es un emplazamiento para los docentes, quienes necesariamente toman determinada postura. Foucault llama a esto las “formas fundamentales de la existencia” (2010, p. 64). Si pretendemos pensar al docente desde la subjetividad, es indispensable visualizarlo a la luz de la reconfiguración educativa, sobre todo porque hemos discutido que los actores y procesos educativos son más complejos que los de hace décadas. La educación y la escuela, en tanto pilares conceptuales y efectuales de la sociedad, parecen ser inestables en sus principios y fines (Gimeno, 1998), aunado a esto, los sujetos que confluyen ahí son distintos a los de antaño; por eso, ya no podemos pensar lo educativo con los criterios tradicionales.

En México, desde finales de los 80, las políticas sociales y económicas arroparon las recomendaciones de los organismos internacionales y propiciaron la entrada al concierto de las naciones neoliberales. La cada vez mayor participación social y privada en asuntos hasta antes propios del gobierno fue desde entonces la tónica de dichas políticas; dicha solución fue vista en nuestro país como la salida a los añejos problemas del ineficiente manejo de fondos públicos por parte del estado, se pensó que la participación social y particular solucionaría dicho mal. Aunado a lo anterior, México pasaba por una severa crisis económica, debido a la abrupta caída de los precios del petróleo (principal ingreso nacional) y consecuentemente una fuerte devaluación de nuestra moneda.

En esta vorágine es como se dan los primeros pasos para dar un giro total al enfoque general del SEN. Con la promulgación del “Programa para la Modernización Educativa 1989-1994” y con la firma del “Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN). Muchos fueron los cambios al respecto, solo mencionaremos algunos, que al transcurrir de los años tendrían consecuencias en forma de cascada. Una es la transferencia a los estados de la operación de los servicios de la educación pública para erradicar el centralismo y el burocratismo; una más fue que la SEP continuó manteniendo la rectoría en lo referido a formulación de planes y programas, elaboración de libros de texto y evaluación del SEN; una tercera en mención es la reformulación de contenidos cristalizada en 1993 y desde que entonces sería una constante. El escrutinio de la función magisterial y los consecuentes cambios en las valoraciones y expectativas cifradas sobre ella, estuvieron ligados a la creación del Programa de Carrera Magisterial donde la actualización y capacitación eran parte inherente del soporte pedagógico de los maestros. Desde entonces la evaluación se volvió un correlativo de la otorgación de estímulos y el establecimiento de parámetros de desempeño (DOF, 1992).

A decir de Mendoza (2018, p. 62) con dichos acuerdos “Se busca romper con los usos e inercias arraigados y superar el *marco de racionalidad ya rebasado* para adaptarse a un *mundo dinámico*, inmerso en profundos procesos de transformación”, asunto que pronto entró en contradicción con la alternancia en el gobierno federal quien en vez de tomar la rectoría de la educación siguió con prácticas de codirigir el SEN con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en aspectos como asignación presupuestaria, calendario escolar, decisiones nacionales, etcétera, además, las prácticas arraigadas no desaparecieron como era de pensarse, antes por el contrario continuaron y en las entidades, hubo que enfrentarse a burocratismos parecidos a los que los maestros se enfrentaban antes con autoridades federales.

Las formas de evaluar al docente, agresivas y desarticuladas de los propósitos generales de su materia de trabajo, como apunta Ávila (2013), se articulan con la propia actitud de los docentes ante las reformas, quienes ajustan sus prácticas y respuestas debido a las transformaciones en la organización del trabajo y “empresarización de la vida”.

El gobierno de Felipe Calderón sienta bases para las reformas que se darían en el actual sexenio que está por terminar. Con la “Alianza por la Calidad”, buscaba modernizar los centros escolares, el desarrollo integral de los alumnos, evaluar para mejorar, formación para la vida y el trabajo, y profesionalizar a los maestros en cuanto a ingreso y promoción se refiere a través de estímulos e incentivos (SEP, 2008). Este acuerdo se complementa con el de 2011 formado con el SNTE conocido como “Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, donde ya se establecía la evaluación obligatoria para el grueso de maestros adscritos a las instituciones públicas dependientes del gobierno federal, sin embargo, para aquel año, no se aludía a la intención de condicionar la permanencia en el servicio.

El hecho de promover un SEN acorde a los nuevos tiempos donde después de ya varias evaluaciones del aprendizaje de los estudiantes (ENLACE y PLANEA principalmente) tenían ya en la mira a la figura docente como el punto central de la reforma, pues de él dependería ahora el futuro de la educación. Para tal fin desde hace ya algunos años, se puso una mirada quirúrgica sobre su trabajo, legislación, formación inicial y actualización. Las capacidades adquiridas en la escuela, nuestra noción de mundo, las condiciones de los edificios escolares, las relaciones gobierno-sindicales y las posturas frente al cambio inician y terminan en los maestros.

Entre el gobierno calderonista y el peñista hay un agente que jugó un papel fundamental: “Mexicanos Primero”, organización de la cúpula empresarial que participó activamente en propuestas para la formulación de iniciativas para lo que sabemos de toda la reforma educativa actual. En 2011 financió el documental *De panzazo*, donde se tensa la imagen del maestro; ahí, se muestran imágenes, diálogos, testimonios que en vez de contextualizar y problematizar el asunto educativo lo reducen a malos manejos, poca preparación de maestros y a imprecisiones de cifras y malos resultados en el aprendizaje.

Un año después, las hasta entonces fuerzas políticas opositoras (PRI, PAN y PRD) apoyan al gobierno entrante y firman el “Pacto por México”, que llevaría a varias reformas estructurales, entre ellas la educativa, donde se objetivarían las recomendaciones internacionales de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), las presiones internas del sector empresarial como “Mexicanos Primero” y posteriormente la desinformación en los medios

masivos sobre lo que es la educación y la labor magisterial ...la reforma educativa es un proceso cuyo objetivo estratégico es la reconfiguración del sistema educativo nacional. Para lograrlo se vale de distintos medios [que] se ensamblan, apoyan y fortalecen mutuamente (González, Rivera y Guerra, 2016, p. 160). No es extraña la alianza entre dicha instancias para una cruzada de este tipo, tal vez las tan mencionadas palabras del exsecretario de educación Nuño Mayer respecto a que la reforma no tenía precedente alguno, deberíamos interpretarla en su sentido más mediático, ya que si bien, pensamos, no tiene los alcances filosófico pedagógicos que la hecha por Torres Bodet o los alcances de las misiones culturales de la época de Vasconcelos, tal vez sí tiene alcances nunca vistos en cuanto a la subjetividad de los maestros.

Así, para febrero de 2013, en el Diario Oficial de la Federación se publica el decreto por el que se reforman los Artículos 3o en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y que posteriormente estarían en consonancia con lo que se dice de respecto a servicio profesional docente:

...conjunto de actividades y mecanismos para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el servicio público educativo y el impulso a la formación continua, con la finalidad de garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades del Personal Docente y del Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en la Educación Básica y Media Superior... (DOF, art. XXXII).

Ante las nuevas alianzas explícitas e implícitas, frente a la nueva legislación y la tendencia de reformista de las últimas décadas, la tarea de enseñar no atraviesa por una simple renovación. Ahora, se supone, requiere la renovación de sus fines o principios, es decir, una reconfiguración de su sentido tradicional. Entonces ¿cuáles son en realidad las exigencias para la docencia? La emergencia de nuevos artefactos culturales, las múltiples problemáticas sociales y las innovaciones en el mundo de hoy son asuntos que tanto la sociedad como las políticas educativas encargan a los maestros para su correcto cauce, Hargreaves (1998). Esto representa un reto porque si bien cambian los tiempos, ¿también cambian las formas de enseñanza?, ¿y también las formas de relación con el saber, los otros y los programas de estudio?

Las condiciones económicas, sociales y culturales de la segunda mitad del siglo XX promovieron a nivel mundial y nacional una reestructuración del sentido tradicional de la docencia. Con el neoliberalismo las políticas educativas marcan una ruptura casi total con el concepto de maestro como sujeto de enseñanza y traspolan el interés en el aprendizaje basado en habilidades evaluables: PLANEA, ENLACE, PISA, etcétera. Caso concreto es la apuesta por colocar a las instituciones por encima de los sujetos; “La escuela al centro” habla de una nueva cultura escolar donde maestros, directores, supervisores, padres de familia y la sociedad en su conjunto propicien la tan anhelada calidad educativa. “...el modelo busca crear una escuela renovada y fortalecida que cuente con una organización, recursos, acompañamiento, infraestructura, docentes y servicios que conviertan las aulas en auténticos espacios de aprendizaje.” (SEP, 2016, p. 20). Se comunica, entre líneas, a los docentes que mucho de lo que han construido en su trayectoria profesional es algo de lo que deben despojarse, para entonces aspirar a “convertir sus aulas de trabajo en verdaderos espacios de aprendizaje” y no en lo que son ahora, lugares de ineficiencia. Hay una gran contradicción de nuestros tiempos: si para quienes toman las decisiones el pasado representa lastre e ineficiencia y el futuro se asoma como panacea y calidad, ¿qué es entonces nuestro presente?

El contexto actual de la educación en Latinoamérica y en nuestro país es de reforma, lo cual incorpora nuevas vetas que colocan a los maestros ante situaciones sin precedente. Pareciera que un cambio obedece siempre a la aspiración de calidad en abstracto, sin embargo, es preciso señalar que el ímpetu reformista de las últimas décadas se da en medio de crisis estructurales, económicas, sociales y de credibilidad de los gobiernos de la región y México no es ajeno a dicha situación. Para los docentes esto ha traído una precarización de su trabajo en por lo menos dos sentidos:

- En las condiciones laborales de su trabajo pedagógico. Por una parte, en vez de fomentar la participación y la mejora, se enfrentan a inercias burocráticas de “papeleo y documentación” que dejan poco espacio y tiempo para lo verdaderamente trascendente. Mientras que los discursos hablan de una supuesta innovación y cambio, la autoridad es vertical y burocrática. Por la otra, su función social cada vez cae más en desprestigio, esto a razón de que el docente es usuario de un saber que no produce y que sólo trasmite; promueve fines y aspiraciones de cambio a través de una “cultura objetivada”, elaborada por un grupo diseñadores expertos donde él escasamente participa (Gimeno, 1998).

- En sus ingresos. Al igual que el resto de las profesiones, han visto disminuido su poder adquisitivo, para intentar apaciguar dicho efecto, se han puesto en marcha políticas compensatorias que fomentan mentalidades competitivas, ejemplo de ello, es la Ley del Servicio Profesional Docente que a partir de evaluaciones estandarizadas determinan el acceso, la promoción y la permanencia en el servicio (DOF, 2013).

Aunado a lo anterior, no hay que olvidar que la lógica del capitalismo y desde que nuestro país se adhirió al proyecto globalizador, han promovido en los sujetos "... la creencia en el progreso, entendido como crecimiento y acumulación económica ilimitada..." (Rodríguez, 2003, p. 96), lo cual supone un individualismo exacerbado en el trabajo y un desapego a las relaciones interpersonales tradicionales. ¿Cómo se observa esto en los sujetos docentes? Así, en medio de una crisis generalizada se fomenta en los docentes de educación básica un espíritu por la competitividad, pero con baja remuneración salarial y pésimas condiciones laborales y pedagógicas para el ejercicio de su profesión.

Las reformas descansan sobre los mismos supuestos a lo largo de más de tres décadas, como la simplificación de las estructuras burocráticas y el crecimiento de la autonomía de los centros escolares, el declive de la organización de los trabajadores, evaluación y control de los resultados, la profesionalización.

Una tendencia en educación es pensar a la mejora y a la innovación como las únicas vías para acceder al bienestar social de los educandos y de la población en general. Dicho desarrollismo educativo necesita hacer un alto para saber de las relaciones que tiene los sujetos con aspectos como tan presentes, pero también tan obviados, como lo son la relación maestro/alumno, maestro/contexto pedagógico y sociocultural. "En suma: la reforma es un proceso político, racional, que resulta de un ensamblaje discursivo, institucional y pragmático, definido estratégicamente, con múltiples finalidades en un campo de batalla permanente" (González, Rivera y Guerra, 2017, p. 22).

Aspectos metodológicos.

Para llevar a cabo el trabajo de campo se tomó a la historia de vida como eje fundamental, el cual fue hecho narrativa con el debido tratamiento. Lo anterior implicó estar cerca de los maestros,

escuchar sus problemas, aspiraciones y encrucijadas en el contexto de reforma; exigió escucharlos, transcribir sus palabras, interpretarlas y después volver a contarlas; fue una especie de re-creación dada a conocer a otros como ahora lo hacemos. Con entrevistas abiertas estuvimos frente a frente con los maestros. “Si yo fuera maestro, esperarí­a que el entrevistador fuera capaz de apreciar las dificultades con que los maestros se encuentran en su trabajo...” (Woods, 1987:78). Trabajar con historias de lectura nos llevó a escucharlas, transcribirlas, interpretarlas y después volver a contarlas, es una especie de re-creación dada a conocer a otros. Mientras que se vive la propia vida, se escucha a otro que cuenta la suya para luego presentar mediante un texto. “Una misma persona está ocupada, al mismo tiempo, en vivir, en explicar, en re-explicar y en re-vivir historias” (Connelly y Clandinin, 1994, p. 23).

Por otra parte, al entablar puentes comunicación y al atenernos a la subjetividad, hicimos de la comprensión, un modo de escuchar y validar la voz de los maestros. En trabajos etnográficos, narrativos y hermenéuticos se trata de interpretar una realidad. “...la urgencia de dejar a cada paciente ser un profesor: oyéndose a sí mismos, enseñarte a través de la narración, los pacientes entenderían las lecciones que un buen instructor aprende sólo cuando él se convierte en un alumno dispuesto a, impaciente por ser enseñado” (Connelly y Clandinin, 1994, p. 21). Se trató de que entrevistado-entrevistador hagan un “nosotros” solidario.

Al analizar el uso de la voz por parte de los docentes, lo individual y colectivo, lo subjetivo e intersubjetivo, son dualidades que se ponen en un mismo plano analítico incrustado en las exigencias cambiantes de la vida cotidiana y práctica, a medida que se desarrolla en espacios sociopolíticos particulares.

En este sentido y, en una postura analítica ante la subjetividad que concuerda con autores como Kleinman (1998), que busca conectar los procesos a gran escala de la lógica del mercado, las racionalidades globales y las instituciones que administran las poblaciones con las afecciones, el significado y los comportamientos que transmiten la subjetividad individual en la vida cotidiana. Esto sucede en el marco de sociedades en las que el control que han renovado la direccionalidad de sus efectos, ya que el control se transforma y traslada al propio sujeto por la vía de medidas que particularizan (el efecto de la evaluación de gran escala afecta a cada docente de modo individual) y fragmentan (las posibilidades de articulación en lo colectivo se reducen), y se reflejan en medidas

personalizadas, es decir, que apuntan al docente con nombre y apellido cuya individualidad se transmuta en “expediente”; el docente debe hacerse responsable de su propio expediente, y autorregular sus prácticas en el aula, el tiempo destinado a capacitarse y las proyecciones de sus posibilidades personales de crecimiento.

Por estas razones, no es lícito que el investigador pretenda o intente sustituir la concepción de la realidad propia del sujeto; “Platicar sobre algo que nos interesa a los dos es más fructífero que una avalancha de cuestionamientos compulsivos. Cuando sucede esto último, los maestros son rebajados a meros informantes y *chivos expiatorios*” (Conelly y Clandinin, 1994, p. 11). Antes de prestar atención a lo que los maestros dijeran, fue condición sine qua non fijarnos en la manera en que nos situamos a nosotros mismos en relación con las personas con las que trabajamos

Según lo anterior, partimos de dos principios: a) el enfoque subjetivo (el cual exigió estar atentos a cada situación, a cada modo de ser de cada maestro para partir de su punto de vista como actor; y b) la apertura de canales de comunicación; es decir, el establecimiento de vínculos humanos con los informantes siempre apegándonos a su voz y a la lógica de su conversación, lo cual permitió una comunicación fluida para producir una apertura en la comunicación.

Los testimonios obtenidos son de los últimos dos años y sobre todo de maestros que tiene en su trabajo muy presentes las implicaciones de la reforma educativa. Para el análisis de la información hemos tomado en cuenta la voz de los sujetos educativos a partir de los siguientes criterios:

a) El Nuevo Modelo Educativo y sus implicaciones en el trabajo pedagógico.

Después de seis años de la Firma del “Pacto por México” y de tres de la Promulgación de la Ley del Servicio Profesional Docente” (LSPD), llegó la dimensión pedagógica de lo que se ha llamado en este sexenio “Reforma Educativa”. Algo que en ningún otro país del mundo ha sucedido y que según las experiencias de los maestros ha tenido un impacto sin precedentes. Se ha dicho hasta el cansancio que el Nuevo Modelo Educativo es producto de la decisión consensada de todos los actores sociales, entre ellos los maestros; de ahí los foros organizados por la SEP, uno en 2014 y otro en 2016, éste último recoge opiniones y reclamos para que en agosto 2018 empezara a ponerse en marcha.

En el mundo cotidiano de los maestros la reforma a niveles pedagógicos presenta encrucijadas. En primera instancia para ellos es un ente extraño, desde que “A nosotros no se nos pudo llamar a los foros... pues a qué hora. No nos dan permiso de salir. ¿quién se queda con los niños? Ya veo al supervisor dándome permiso para un evento como ese” de hecho, pareciera que hay conocimientos propios de la experiencia docente que ahora se confrontan con los que la reforma y los medios pregonan, dado que, al ser una reforma de alcances nunca vistos, lo que se hace en la escuela ha de ser dejado en el olvido.

Bajo la lógica del rendimiento, el docente ha dejado de ser solamente el que procura cumplir con una malla de contenidos y objetivos curriculares, ahora también es gestor ante la comunidad y las autoridades de mejores condiciones materiales para su trabajo; pocas veces encuentra respuestas favorables a sus peticiones. Es también, promotor de programas hasta hace poco propios de otros agentes sociales, ya que hoy se le ha encargado regular las emociones, la convivencia, la seguridad, la actividad física y demás aspectos de la infancia. Desde luego que todo ello no sustituye a las comisiones y actividades tradicionales que se han sedimentado en su quehacer.

Así, en la educación vivimos un contexto en permanente ajuste, en el que las prescripciones oficiales restan autonomía a la labor docente, al tiempo que reconstruyen las pautas de interacción en la escuela a través de la estandarización, la evaluación a ultranza y las explicaciones “organizacionales” que suplantán los procesos y explicaciones culturales. De tal manera, el docente afronta condiciones normativas explícitas que, impulsadas por los responsables de las políticas educativas, regulan las representaciones del conocimiento, las formas de enseñar y la manera de evaluar el aprendizaje, colocando al docente en la necesidad de afrontar estos cambios a través de ajustes constantes que van, muchas veces, en sentido contrario de lo que las autoridades pretenden establecer como la nueva normalidad.

b) La evaluación al desempeño docente y la falta de reconocimiento a la función magisterial.

En 2015 se objetivó la evaluación del desempeño docente tanto para docentes frente a grupo, asesores técnico-pedagógicos (ATP) y directivos. Son conocidas las formas que empleó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa y las entidades federativas para convocar y sobre todo llevar

a cabo dichas evaluaciones. Desde luego que también sabemos cómo amplios sectores sociales y la disidencia del magisterio como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de Educación (CNTE) se han opuesto abiertamente a dichas evaluaciones. En los medios de comunicación, la comentocracia, los altos dirigentes en educación y algunos académicos piensan que dichas resistencias son aisladas, empero, podemos argumentar, a partir de lo que sigue que no es así, ya que la evaluación al desempeño trae efectos en las formas de ser y en las formas de relación de los docentes.

Los maestros de educación básica son notificados a través de su autoridad inmediata (director escolar) o de su supervisor, alrededor de los meses de marzo o abril; a partir de entonces, en la subjetividad del maestro inicia un quiebre que no termina aún después de que concluye su proceso de evaluación. “Y ahora qué voy a hacer... No pensé que me fuera a tocar a mí, de hecho, hasta tenía otros planes, pero ahora todo cambia, no sé meterme a una maestría, creo que después de todo hasta está bien que me hayan notificado”. El aviso es informal, ya que se concretiza alrededor del mes de agosto cuando las coordinaciones estatales del Servicio Profesional Docente vía correo electrónico plasman de manera formal y de acuerdo con la legislación vigente el futuro inmediato del docente que será emplazado a evaluarse.

Entonces según los maestros su vida cambia, cambian sus tiempos, sus rutinas, sus espacios de esparcimiento, el tiempo con su familia; la relación pedagógica que tiene con sus alumnos se ve reducida a pensarlos ya no solo como personas, sino también como agentes de los que pueden sacar “a como dé lugar” alguna evidencia para probar ante el INEE que son “maestros idóneos” y no “insuficientes”. Desde que inicia el año escolar su trabajo ya no es el de antes, mucho ha cambiado, deben ser más puntuales que nunca y ser de los últimos que se retiran de las instalaciones escolares porque siempre habrá alguna información respecto a su proceso de evaluación: algún documento a entregar, se les puede solicitar una minucia al momento, deben subir información “al sistema”, “para la siguiente semana hay que ir a un curso por la tarde... obligatoriamente”.

Los fines de semana han terminado, ya que es necesario tomar cursos en sábado o en domingo. Donde hay que revisar y leer desde documentos de legislación educativa hasta las teorías más actuales sobre didáctica y enseñanza/aprendizaje pasando por temas de convivencia escolar, equidad de género, etcétera, ya que la guía que cada año el INEE publica para preparar el examen

estipula esta serie de temas para que el maestro los tenga en cuenta para el examen de conocimientos de noviembre; que, por cierto, los docentes expresan que “no los entendemos bien... se nos hacen difíciles”. Si unimos este trabajo extra a que cada semana los maestros deben hacer entregas tradicionalmente establecidas: planeaciones, calificación y seguimiento de alumnos, reportes más o menos regulares, el asunto es complejo.

c) Los nuevos contextos de vida que violentan la vida escolar y de los maestros y la vida.

Desde que sale de su hogar y hasta que regresa a él, el maestro está expuesto a múltiples violencias, tanto en los espacios públicos (fuera de la escuela) como dentro de su espacio laboral. Quedaron atrás los años donde su figura era reconocida por una comunidad pequeña, hoy se pierde en el anonimato y es susceptible la delincuencia, los testimonios son claros, sin importar la colonia o la zona rural o urbana.

El tiempo laboral, como hemos dicho, no se reduce a lo que a la sociedad se le ha hecho creer; parece que los maestros tienen trabajo de medio tiempo y gozan de vacaciones como nadie, descansan fines de semana completos y tiene felices puentes; en una palabra, la profesión es “envidiable”, “... dicen que tenemos las tardes libres y semana santa y navidad para descansar...” pero eso no es cierto, generalmente acabamos casados y luego el camino a la casa...” Es ahí donde ya hay modificaciones que no son otra cosa que un viraje que va cayendo en una normalidad invisibilizada.

Pareciera que ser maestro es atender estudiantes en una regularidad ideal, llegar a la escuela y dar clases ascéticamente, esta imagen vista así, se disipa pronto de la mente de la comunidad que está alrededor de la escuela porque muchos de los problemas son vistos no como compartidos por maestros, alumnos, padres de familia y gobierno, sino por la escuela como ente aislado del contexto social y cultural, donde directivos y maestros juegan un papel primordial en tales problemas (de aprendizaje, gestión de recursos, imagen, etcétera).

Un aspecto para resaltar y prácticamente ocultado es la relación maestro autoridades educativas. Dicha relación es vertical, no horizontal, como podría pensarse, ahí hay consecuencias en las relaciones interpersonales, ya que, según las narrativas de los maestros, sus directores o supervisores los agreden verbalmente, para ellos, hay una exposición pública de sus desaciertos o

en ocasiones ni siquiera eso. El supervisor le levanta la voz a un maestro o maestra en el patio escolar un día de Consejo Técnico por salir de la sesión de su grado correspondiente, parece ser una escena cotidiana presenciada o es vivida directamente. El director reúne a su grupo de maestros y se dirige a alguien o a algunos para frente a todos pedir explicaciones sobre una manera específica de proceder con el grupo o padres de familia, también es algo que los maestros, dicen, es muy recurrente; ante la exhibición, éstos al momento del acontecimiento, no saben cómo argumentar su hacer.

Algunos puntos emergentes para el diálogo. Conclusión.

Hemos retomado aquí el asunto del sujeto docente porque nos parece que se está reconfigurando frente al mundo que vive; como pudimos ver, sus experiencias están en la encrucijada de la una legislación con rango constitucional que por momentos los oprime y por otro lado buscan una posible salida. Desde luego que no tenemos nada atrapado en un puño, lo que hasta ahora sabemos es que los sujetos, docentes en nuestro caso, están en constante movimiento, siempre en la dialéctica configuración/reconfiguración, de tal manera que, en vez de mantenernos en piso firme, lo que compartimos en común es un campo problemático.

Nos queda claro que tampoco se trata de conminar a toda la comunidad académica ni a los docentes a volcarse al estudio de la subjetividad; sin embargo, sí es necesaria la sugerencia de tomar formas diferentes a las ya hechas, porque ya nada es homogéneo, permanente y estable. La subjetividad es plural, polifónica, puede decirse que es autónoma, pero no por ello, necesariamente emancipadora; enriquece el sentido de lo humano y también mezcla formas emergentes con otras del pasado (Guattari, 1996). Que no se pasen por alto las nuevas formas en que el docente se está conformando en relación con el mundo.

Así, es necesario conocer cómo viven los docentes el sentido de las transformaciones, no solo en la observación de prácticas vacías, sino en la comprensión de su experiencia y la manera en que construye y resignifica los cambios. En este caso, cabe preguntarnos por la ocurrencia de una reconfiguración, que más allá de los márgenes del reformismo, se da en el ámbito de las subjetividades. Es decir, cuando los cambios no sólo ocurren en el efectismo y en busca de resultados cuantificables, sino que son resultado de las diversas formas de apropiación de los

docentes de los sentidos implícitos en las políticas, de los modos en que ellos los incorporan en su práctica de una manera reflexiva, pero, sobre todo de las maneras en que estos cambios desembocan en la modificación de las interacciones y relaciones que cotidianamente se establecen en el aula. Es ahí donde existen espacios para la construcción de formas de hacer al margen de las estructuras globalizantes y/o gubernamentales.

Autores como McLaren y Lissovoy (2006) señalan la necesidad de conectar la reflexión sobre las cambiantes condiciones materiales de la escolarización con la consideración de las dimensiones subjetivas de la enseñanza. Enseñar, señala este autor, generalmente se considera como algo que ocurre fuera de la persona del educador, de manera externa y pública, pero cabe preguntarnos ¿Cómo este ocurrir hacia afuera necesario en el enseñar es también un ocurrir hacia adentro, un viaje entre y dentro de nosotros mismos, una articulación no solo de identificaciones positivas sino también de aperturas e indeterminaciones?

Por ende, por una decisión académica, pero sobre todo ética, nos corresponde, comprender las formas complejas en que los estados internos de las personas reflejan la experiencia vivida en mundos cotidianos, tanto como en las transiciones y los momentos de crisis.

Se concede mayor importancia al resultado, perdiendo de vista el proceso. Las experiencias cargadas de significación que se registran dentro del aula, y que se desvinculan cada vez más de las políticas en tanto son ignoradas por estas como un elemento primordial en el desarrollo cotidiano de las mismas. Es decir, la calidad educativa, entendida como el logro académico del estudiante, según como quedó plasmado el concepto mediante la reforma constitucional de 2013, es un puro efecto, no proceso.

El descrédito de la profesión docente, un malestar que está influido por distintos estratos, desde las condiciones materiales de la escuela, que son fluctuantes y expuestas a la vulnerabilidad, hasta las reglas del juego para incorporarse a la práctica docente.

Los discursos reformistas y democratizadores poco logran conjurar los riesgos y trastrocamientos de la experiencia cotidiana que acarrearán las múltiples violencias, incluidas las

auspiciadas por el propio estado, y que se circundan las escuelas, pero, sobre todo, se ciernen sobre estudiantes y docentes.

Hacerse cargo de dichas paradojas, implica no sólo adoptar la perspectiva del sujeto y atender la dimensión subjetiva. También señala la necesidad de seguir construyendo miradas que consideren al docente en su complejidad, más allá de sus funciones, tareas y del llamado al individualismo que el propio Estado nos orilla con el sentido que imprime a las reformas.

Sin embargo, pocas posibilidades tienen el docente de cumplir con lo que prescriben las autoridades, dada la lejanía que hay entre la realidad nacional de pobreza y desigualdad, y la escuela modélica que está en la mente de quienes impulsan las políticas, quienes, al final terminan responsabilizando a los docentes por esta paradoja que conduce a la insatisfacción y al fracaso.

Referencias bibliográficas

Ávila, Aidé (2013). Subjetividad laboral y evaluación al desempeño docente en educación especial.

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 43(4), 95-132.

Conelly, Michel y Jean, Clandinin (1994). "Relatos de experiencia e investigación educativa", en Larrosa, Jorge. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*, Barcelona: Laertes.

Diario Oficial de la Federación (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Consultado el 16-10-2017, en http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013

DOF. (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal*, 19 de mayo. En <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf> (Consultado el 12-10-2018).

Foucault, Michel (2001). *Obras esenciales*. Madrid: Paidós.

Gimeno, José (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.

González Villarreal, Roberto, Lucía Rivera Ferreiro y Marcelino Guerra Mendoza (2017). *Anatomía política de la reforma educativa*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Guattari, Félix (1996). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Hargreaves, Andy (1998) *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata: Madrid.

Kleinman, Arthur (1999). *Experience and Its Moral Modes: Culture, Human Conditions, and Disorder. The Tanner Lectures on Human Values*. Salt Lake City: University of Utah Press.

McLaren, Peter, y Lissovoy, Noah (2006). “Ghosts in the procedure: Notes on teaching and subjectivity in a new era”, en Cooper, K. and. White, R (eds.), *The Practical Critical Education*, 151–163.

Mejía, Enrique, Madrigal, Rubén, Vidiella, Georgina, Castañeda, Rosario (2016). *Plan de Trabajo 2016-2018*. Cuerpo Académico “Prácticas y subjetividad docente en contexto de reconfiguración educativa”. Toluca.

Mendoza, Javier (2018). “Políticas y reformas educativas en México, 1959-2016”, en Ducoing, Patricia (coordinadora). *Política educativa y educación básica*. México: UNAM-IISUE.

Rodríguez, José Manuel. “La producción de la subjetividad en los tiempos del neoliberalismo: hacia un imaginario con capacidad de transformación social”, en *Cuadernos de Relaciones Laborales*. 21, núm. 1 89-105, Universidad Complutense de Madrid, en <http://revistas.ucm.es/index.php/CRLA/article/view/CRLA0303120089A>. (Consultado el 17-10-2017).

SEP (2016). *El modelo Educativo 2016*. México.

SEP. (2008). "Acuerdo para la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica”, Disponible en http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Mexico/AS_S9_MEXICO_Agreement-UniversalTeacherEvaluationSystem_11.pdf (Consultado el 13-10-2018).

Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Arte, estética y trayectorias académicas: la subjetividad en el estado de la cuestión

María del Rosario Castañeda Reyes

pasearacasiopea@gmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, División Ecatepec

Rubén Madrigal Segura

ruben.madrigal@isceem.edu.mx

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, Sede Toluca

Recepción: 19 de julio del 2019

Aprobación: 23 de agosto del 2019

Resumen

Se presenta parte de una investigación realizada en un cuerpo académico. Incluye dos, de cuatro, líneas de generación y aplicación de conocimiento: arte, estética y práctica educativa, la una; y la otra, trayectorias académicas en ámbitos de investigación. La pregunta que orientó la investigación fue ¿cómo se está mostrando la producción de la subjetividad tanto en investigaciones sobre trayectorias académicas como en aquellas que tienen una perspectiva desde el arte y la estética? A partir de ello se planteó, como objetivo, explorar cómo se ha investigado la subjetividad en su articulación con las trayectorias académicas y con la práctica educativa. La metodología considera las formas de realizar aproximaciones al estado de la cuestión a partir de Hoyos (2000). Se realiza una descripción minuciosa, por etapas, para contribuir a una didáctica de este tipo de indagaciones. Las principales herramientas de búsqueda de las investigaciones fueron las bases de datos REDALYC, DIALNET y COMIE. En cuanto a las investigaciones sobre subjetividad y trayectorias académicas sobresalen los trabajos de Vilorio (2013), Hickman (2013) y Atilano (2013, 2015 y 2017) principalmente. Y en la relación de subjetividad, desde una perspectiva estética y del arte, se encontraron las investigaciones de Farina (2005), Guzmán (2007), Arzate (2014), Jiménez y Barrios (2014) y Castañeda (2017), entre otras. Los primeros hallazgos muestran que hay un naciente campo sobre la subjetividad y sus implicaciones educativas dentro o fuera de los contextos escolarizados. Aunque algunas de las investigaciones

estudiadas no trabajan de forma explícita la subjetividad, pero sí se encuentra velada en sus desarrollos.

Palabras clave: Arte y estética, estado de la materia, trayectoria académica y subjetividad.

Art, aesthetics and academic trajectories: subjectivity in the state of the question

Abstract

Part of a research conducted in an academic body is presented. It includes two, of four, lines of generation and application of knowledge: art, aesthetics and educational practice, the one; and the other, academic trajectories in research fields. The question that guided the research was how is the production of subjectivity being shown both in research on academic trajectories and in those that have a perspective from art and aesthetics? Based on this, the objective was to explore how subjectivity has been investigated in its articulation with academic trajectories and educational practice. The methodology considers the ways of making approximations to the state-of-the-matter from Hoyos (2000). A detailed description is made, in stages, to contribute to a didactic of this type of inquiries. The main research search tools were the REDALYC, DIALNET and COMIE databases. As for the research on subjectivity and academic trajectories, the works of Vilorio (2013), Hickman (2013) and Atilano (2013, 2015 and 2017) stand out mainly. And in the relationship of subjectivity, from an aesthetic and art perspective, we found the research of Farina (2005), Guzmán (2007), Arzate (2014), Jiménez and Barrios (2014) and Castañeda (2017), among others. The first findings show that there is a nascent field on subjectivity and its educational implications within or outside of school contexts. Although some of the researches studied do not work explicitly on subjectivity, but it is veiled in their developments.

Keywords: Art and aesthetics, state-of-the-matter, academic trajectories and subjectivity

Introducción

El artículo se genera en el cuerpo académico “Subjetividad y práctica docente en contexto de reconfiguración educativa” a partir de dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento “Arte, estética y práctica educativa” y “Trayectorias académicas de docentes en contextos de

investigación” y tiene el propósito de presentar una parte del trabajo colegiado de investigación desarrollado durante dos años. Damos a conocer aquello que nos une al interior del cuerpo académico: la subjetividad.

Reconocemos que la subjetividad se expresa en el sujeto, a pesar de que existen posiciones que dicen lo contrario: que la subjetividad es externa al sujeto (Guattari, 1997). Para fines del trabajo, el sujeto es poseedor de una subjetividad que le permite actuar de una o de otra manera de conformidad con una serie de intervinientes sociales, personales e institucionales, es decir, el sujeto toma una decisión a la hora de actuar. Lo anterior nos permite pensar que el sujeto se reconfigura a la hora de posicionarse de las cuestiones educativas en las que se ve inmerso.

El objeto de investigación del cuerpo académico tiene relación directa con el contexto actual de la educación y sus reformas que de alguna manera interpelan a la práctica docente en la cual, pensamos que se patentiza la subjetividad. Lo anterior nos lleva a visibilizar la relación de la práctica docente en contexto de reconfiguración educativa. En ese sentido, el uso de la teoría es fundamental para la comprensión del objeto de estudio del cuerpo académico.

El escrito tiene como objetivo dar a conocer la subjetividad a través del estado de la cuestión que tenemos hasta el momento, de esto último se desprenden una serie de interrogantes ¿cómo se produce la subjetividad? ¿Cómo se muestran evidencias en la práctica? ¿Cómo los contextos de reconfiguración educativa trastocan la práctica docente al producir subjetividades?

Metodología

La metodología es el proceso seguido para el desarrollo de la actividad de investigación: es la manera en que resolvemos el problema de investigación en busca de respuestas. El estado de la cuestión, de acuerdo con Jiménez (2013) es “un análisis crítico que pretende articular el conocimiento existente alrededor del objeto de estudio para derivar en los argumentos indispensables que respalden la redacción de un problema de investigación decantado por un objeto” (p. 69). Por lo anterior, se construyeron fases a partir de las ideas de Hoyos (2000) que permitió desarrollar de manera sistemática y crítica el trabajo documental para conocer el estado de desarrollo en torno a nuestras líneas de investigación.

Fase preparatoria. Es la construcción de ideas sobre el objeto de investigación. La discusión gira en la manera de vincular las dos Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento con el cuerpo académico.

Las actividades desarrolladas son: Toma de decisiones con la revisión de revistas en la base de datos de la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC) con una vigencia de diez años. Además, la búsqueda se extendió al portal que difunde la producción científica de la Universidad de La Rioja, España (DIALNET).

Otra de las actividades de revisión fueron las ponencias de dos congresos organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa: uno de ellos en Guanajuato (Congreso XII) y el otro en Chihuahua (Congreso XIII). También tuvimos la posibilidad de hacer una recopilación de algunas tesis de grado realizadas en instituciones pares. Además de algunos libros de autor y capítulos de libros.

Fase descriptiva. Una vez recopilados los materiales nos dimos a la tarea de hacer la revisión de libros de autor, capítulos de libros, tesis, artículos y ponencias. Las actividades desarrolladas fueron: Selección de los materiales para su revisión. Lo anterior implicó una lectura previa para ver si los materiales recuperados servían para lo que los habíamos elegido.

La organización y clasificación de los materiales para su análisis permitió ahorrar tiempo en su lectura. A partir de allí se hizo una segunda lectura con mayor detalle y se recuperó información en una ficha descriptiva elaborada en colaboración con los cuatro miembros del cuerpo académico.

Todo trabajo de investigación requiere la elaboración de fichas bibliográficas y de trabajo (nosotros les denominamos fichas descriptivas) de los materiales utilizados para hacer la lista de referencias bibliográficas. Lo anterior es parte del proceso formativo del hacer investigativo que permite organizar y sistematizar los referentes de los que hacemos uso en la investigación que tenemos en proceso y que permite hacer un uso ético en los procesos de investigación al dar los créditos a los autores recuperados en el trabajo.

Fase interpretativa. La pretensión es contar con ideas claras de la información recabada y nos permita visualizar la ruta de la subjetividad tanto en el arte y la estética, como en los asuntos de trayectorias académicas. Lo anterior se generó a partir de la sistematización del trabajo por cada una de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento participantes en el escrito.

Con la información visualizada en las fichas se procedió a realizar un primer intento por categorizar los trabajos. Lo anterior implicó darlo a conocer a los demás miembros del cuerpo académico para realizar comentarios a los primeros hallazgos. Con las observaciones realizadas pudimos valorar la existencia de nuevas rutas de exposición de los documentos que teníamos trabajados.

Un penúltimo momento fue la utilización de la analítica para interpretar la información recogida en las fichas y comenzar a ordenar la manera de presentar el trabajo escrito a otros miembros de la comunidad académica para que nos hiciera comentarios, sugerencias y aportes a lo realizado. La lectura de los escritos y su re lectura es un proceso que ha permitido la mejora del trabajo escrito.

Subjetividad docente desde el arte y la estética

La línea de generación y aplicación de conocimiento “Arte, estética y práctica educativa”, tiene como objeto la articulación entre estas nociones que la nombran, la subjetividad, que con el discurso hegemónico de la modernidad quedó relegada por la ponderación del orden de la razón, y replegada al ámbito de ciertas perspectivas estéticas y del arte, repensando, entre otros planteamientos, el de Gadamer, es asunto de nuestra atención.

¿Qué nos interesa entonces de esta articulación que coloca a la subjetividad en nuestra mirada? Su producción, su constitución en términos de pensarla según las coordenadas del contexto de reconfiguración educativa. De ahí que nos ha interesado analizar en las investigaciones que constituyen nuestro trabajo de aproximación al estado de la cuestión, ¿cómo se está mostrando la producción de la subjetividad docente?

En esta etapa de la investigación se han analizado 24 trabajos presentados como artículos, ponencias y tesis, principalmente, y en un corte que va de 2001 a 2017. De estos trabajos hemos realizado varias clasificaciones. La primera está en función a las investigaciones de carácter teórico que debaten sobre cómo se produce la subjetividad desde una perspectiva tanto estructuralista como posestructuralista y que no están inscritos necesariamente en el campo de la educación y menos en el de la práctica docente. (De la Garza, 2001; Vera, 2003 y Aquino, 2013, entre otros).

Estos trabajos fueron analizados para tener un panorama que permita comprender y situar desde qué perspectivas teóricas estará pensándose la subjetividad en investigaciones propias del campo de la educación y de la práctica docente. Y precisamente en torno a los impactos de la gubernamentalidad neoliberal en la educación, que produce nuevas subjetividades están las investigaciones de Jódar y Gómez (2007) en tanto que contribuyen a pensar en la práctica docente a partir de fundamentos de las elaboraciones de Foucault.

Una segunda clasificación son las investigaciones que se sitúan de forma explícita en la producción de subjetividades en la dinámica de la práctica docente y en su relación con los impactos de las políticas educativas que implementan nuevos modelos. Está el caso en México de las escuelas de tiempo completo en la educación básica, en donde los docentes expresan, entre otras cosas, su malestar por la intensidad de los ritmos de trabajo y de la estandarización de las actividades cotidianas (Pérez, Meza y García, 2015).

Aun así, parece persistir la decisión de continuar con la docencia, en el caso latinoamericano, en tanto se confía en la contribución social y estratégica del trabajo de los docentes, a pesar de que son los menos retribuidos salarialmente, si se compara con estudios al respecto tanto en Estados Unidos de Norteamérica como en el caso de algunos estudios en el ámbito de los *tigres asiáticos* (Japón, Singapur y Corea), como lo señala un estudio reciente de la UNESCO (Weinstein, 2015).

Una tercera clasificación nos ayudó a identificar investigaciones que piensan al arte y a la estética para configurar y reconfigurar subjetividades, ya sea en la formación de formadores, y, desde luego, en varios ámbitos de la misma práctica docente. Con respecto a la tercera están las

investigaciones que le atribuyen al arte y a la estética una positividad en tanto que a través de ellas se logrará la formación humana, integral, valorar de los sujetos en su ámbito espiritual, ciudadano.

Así la investigación de Castillo y Montoya (2015) le apuesta a la estética para formar a un docente sensible y propone un modelo de formación. Y aunque la investigación de Espinosa (2007) también propone sobre la formación de formadores para la educación artística, a partir de una categoría que elabora, el artista pedagogo, y con una postura también positiva, en su planteamiento central está una propuesta de ejes de reflexión, no de instrumentación.

En esta misma línea de investigar la producción de subjetividades positivas desde la inclusión de una perspectiva del arte y la estética en formación, se encuentra la investigación de Farina (2005) que piensa en una pedagogía que decididamente se proponga la afectación, a partir de pensar los desarrollos teóricos de Deleuze. O la de Guzmán (2007) que plantea la experiencia formativa que provocan los poemas de Borges y Platón en tanto diálogos filosóficos, considerando la hermenéutica gadameriana.

Hay un grupo más de investigaciones, nuestra cuarta clasificación, que son incluyentes y abiertas al develar que una perspectiva estética y desde el arte, nos lleva a la configuración de subjetividades no sólo positivas, sino en los márgenes de la negatividad, y diversidad de tonos, que de alguna forma nos permitiría estar advertidos, orientarnos sobre las decisiones a tomar en la práctica docente, y más aún, en la práctica educativa.

Jiménez y Barrios (2014) miran a la estética y al arte desde la memoria, como posibilidades, precisamente de visibilizar históricamente la violencia en Colombia. Para ello proponen y trabajan con la literatura y las artes visuales con estudiantes de noveno y décimo grado. Además, le apuestan a la interdisciplinaridad y a la pedagogía de proyectos. En una línea semejante está la investigación de Castañeda (2005) quien a partir de comparar programas de literatura en México y en Francia en el bachillerato, le apuesta a la inclusión de las otras artes para la enseñanza de la literatura en México.

Y en una investigación más reciente, Castañeda (2017) también analiza las relaciones entre arte, estética, memoria y práctica docente. En dicha investigación muestra la representatividad de la práctica docente en obras artísticas que no tienen como tema central tales prácticas, pero que sin embargo las tocan y permiten reflexionar las relaciones entre estética y memoria, como formas de construir subjetividades, a través de una especie de doble valencia del recuerdo: en el arte y en la palabra de los docentes que entrevista.

El último grupo de investigaciones permite pensar la subjetividad docente a través de una suerte de prácticas que parece prevalecen más y pasan, también, tanto por la subjetividad de los investigadores como de los estudiantes que constituyeron la fuente para la elaboración de la referencia empírica. Además, en este grupo prevalece la relación práctica docente y algunas expresiones artísticas, básicamente literatura, cine y danza. En literatura, Castañeda (2004) explora, entre otras cosas, lo que, desde la escuela, en bachillerato, los docentes piden leer a los jóvenes, y que coincide con otros estudios, autores que parecen, en términos de subjetividad e identificación estar más próximos a las realidades de tales docentes.

Báez (2011) muestra cómo se da la recepción de los cuentos de Rulfo en los estudiantes de secundaria, como una forma de aprovechar los contextos escolarizados para proponer autores que, de manera crítica, hacen literatura para representar realidades de la sociedad mexicana que hasta trascienden a otras sociedades. Martínez (2012) muestra la relevancia de los circuitos culturales que sobrepasan a la escuela, en tanto incluyen a la familia y a los amigos, como formas de aprovechar sus influencias para enriquecer la literatura que se ofrece en la escuela de bachillerato por parte de los docentes de literatura. Arzate (2014) explora a través de dos casos, como las prácticas que los docentes de secundaria realizan con respecto a la lectura, no solo del texto literario, reconfiguran subjetividades de los estudiantes, al repensar sus formas de interacción con sus próximos, sus mismos familiares y amigos, por ejemplo.

Salas (2016) muestra cómo la relación que el docente tiene o ha tenido con el cine, sin ser especialista, es aprovechada por él y por la institución para incluirla y crear su propia didáctica del cine en apoyo a la enseñanza de contenidos disciplinares, pero, ante todo, para reflexionar sobre las posturas del sujeto en cuanto a su comportamiento. En esta investigación se subraya la

carga subjetiva del docente en la elección de los materiales cinematográficos. Y, finalmente, la investigación de Rodríguez (2017) que se interesa por el uso del cuerpo del estudiante de secundaria en la asignatura artes-danza. En dicha investigación parece que se movilizan y desestabilizan algunas creencias que los docentes de esta asignatura podrían tener sobre el no interés de los estudiantes por la danza.

Si bien estas últimas investigaciones no se plantearon propuestas de carácter instrumental, aunque pudieron asumir una postura positiva, permiten develar otros tonos de como interactuamos los sujetos, y con base en ello, nos ayudan a pensar las posibilidades del arte y de la estética, no sólo para buscar lo valioso en términos morales de cómo nos conducimos, sino lo valioso en términos axiológicos, en tanto eso que está presente, y es necesario lidiar con ello, ya sea en la dimensión de la especificidad de la práctica y subjetividad docente, y en la generalidad de las políticas que la envuelven, y decididamente, habría que trabajar en ellas.

Subjetividad y trayectorias académicas

El planteamiento inicial que hacemos es para aclarar que la recuperación de la información teórica sobre los sujetos, es con la intensión de considerarla como una herramienta analítica que permita reconfigurar ese pensamiento teórico. El esfuerzo de la creación de un horizonte se deja ver en los límites de las fronteras del o de los pensamientos disciplinares a los que recuperamos para volver a mirar a los sujetos. Es decir, el sujeto y la subjetividad es una posición desde donde pretendemos recuperar la figura del académico que deviene en trayectoria.

El campo de estudio de los académicos, de acuerdo a García, Grediaga y Landesmann (2003) en el reporte de 1993 “explicábamos la emergencia del académico como un nuevo objeto de conocimiento” (p. 115). Derivado de una serie de nombres que se le otorgaba, de acuerdo a la institución y a la carga de actividades que desarrollaba. Lo que tenían en común es que, eran profesores universitarios que laboraba a nivel licenciatura. Dicho campo, el de estudio de los académicos, se encuentra en construcción.

La profesión académica marca un antes y un después en la transición de la universidad de corte tradicional y la moderna, es decir, se termina la cátedra que era eminentemente docencia,

por una nueva visión de profesor universitario de tiempo completo que hace tres funciones sustantivas de todas las IES docencia, investigación y difusión. El sor de tiempo parcial sigue existiendo y, en muchos de los casos, se ha extendido como una manera de contrarrestar los bajos sueldos del profesorado.

Sin embargo, la profesión académica es arbitraria como aseguran García, Grediaga y Landesmann (2003) “somos determinados sujetos guiados por determinados intereses quienes hemos establecidos los límites del campo” (p. 116). Depende, entre otras cosas de los intereses por constituirse, de manera individual o colectiva, en académicos de profesión para que impulsen al interior de cada Institución de Educación Superior en la institucionalización de lo administrativo que favorezca la constitución de la evaluación, rendición de cuentas y de la ética de la profesión académica.

A qué me refiero cuando hablo de profesión. A que los profesores de tiempo completo de las Instituciones de Educación Superior se les puede decir académicos. Se les nombra por la actividad que más se hace presente en su trayectoria. En el trascurso del trabajo voy a hacer referencia a los académicos como una acepción equiparada a profesor, docente e investigador. La profesión de académico tiene que verse en relación a varias consideraciones importantes en las funciones sustantivas “a pesar que aún la profesión académica no se ha consolidado como tal” (Viloria y Galaz, 2013, p. 417).

Las trayectorias académicas las pensamos a partir de la existencia de un campo de estudio en expansión, los académicos. Entendemos a las trayectorias académicas como el recorrido realizado por el personal de tiempo completo de las Universidades, cualquiera que pueda ser su estatus, Institutos de cualquier tipo o modalidad, escuelas formadoras de profesores, entre otras, donde se realizan las funciones sustantivas de investigación, docencia y difusión.

Se revisaron 17 trabajos directos sobre trayectorias académicas, algunos de ellos tratan el asunto de la subjetividad. Al decir de Hickman (2013) “hoy pensamos que no es exagerado sostener que el tema de los académicos se ha configurado en los últimos años en uno de los más estudiados” (p. 439). Su campo de estudio se ha diversificado, de tal forma que se retoma la línea de trayectorias académicas que para Viloria y Galaz (2013) “son los procesos que garantizan el

desarrollo de dichas y en los que se consolidan las actividades, proyectos de investigación e interrelaciones de los académicos desde las que se construyen y reconstruyen su identidad” (p. 434).

En la búsqueda encontramos, para su análisis, once trabajos relacionados con la subjetividad de los académicos: Piña (2006), Hickman (2013) y García (2016); el trabajo de Piña menciona la intersubjetividad a través de las ideas de Schutz, es decir, pasar de la conciencia de sí mismo, a trascender el yo mismo en el otro. Los demás hacen mención de los sujetos con los que trabajaron y se deja ver que tienen una subjetividad, sin embargo, no se discute de manera abierta el concepto del cual se valen en el trabajo.

En el caso de Atilano (2015) las narrativas dan cuenta que consideran al otro como sujeto entero, que no sólo le preocupan las tareas académicas, sino que expresan su sentir, sus sufrimientos y dolores que se manifiestan en todo momento como ser humano con debilidades y fortalezas” (p. 132): allí se manifiesta la intersubjetividad sin mencionarla. Además, se revisaron 6 trabajos que retoman de manera tangencial el asunto de la subjetividad.

La revisión de los materiales recabados permite dar cuenta de trabajos relacionados con el uso de cuestionarios aplicados a gran escala como los de Claverie (2012), Grediaga (2000), González (2007), Zandomeni y Canale (2010), Jiménez (2013) y Vilorio y Galaz (2013). La importancia de estos trabajos radica en mirar la reconstrucción de trayectoria académica para encontrar regularidades en la vida, desarrollo y resultados académicos, entre otras cosas. Los trabajos presentados son realizados con equipos que permiten diseñar trabajos macro y son recomendables para sujetos con experiencia en investigación.

Las metodologías de corte horizontal que tienen, en la revisión realizada, más preferencias, son las historias de vida (Piña, 2006 y Salord, 2001), las narrativas (García, 2016 y Atilano, 2013, 2015 y 2017) y relatos de vida académica (Hickman, 2013). Los trabajos dan cuenta que los procedimientos utilizados por los sujetos de las investigaciones son construcciones subjetivas que marcan, cada una de ellas, una dimensión subjetiva compleja y que abren un campo problemático para su reflexión en los procesos mismos de la investigación en educación.

Vale la pena hablar de la subjetividad utilizada por García (2016) ya que refiere a Bertaux y Delcroix (2003) quienes definen los “recursos subjetivos” como una férrea reacción del sujeto ante las circunstancias sociales que les toca vivir y, no cesa en su meta de alcanzar una nueva realidad para él y su familia. A través de esos “recursos subjetivos, asociados al componente personal de la identidad, pueden construir relatos de éxito social” (García, 2016, p. 143). El académico no se rinde ante el entorno que le impele, para hacerse de un espacio y lugar, a través del capital cultural, en la búsqueda de ocupar un sitio dentro de la profesión, y por ende de un lugar dentro de la sociedad.

Conclusiones

Las dos Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento dan cuenta, en el desarrollo del escrito, de un anclaje en la subjetividad de los sujetos, que apunta a una reconfiguración educativa, a partir de la participación del sujeto en los procesos educativos, desde el lugar que le toca hacerlo. La reconfiguración educativa se deja ver en las tendencias de modificación al modelo educativo mexicano realizado en cada sexenio.

Parte esencial de la reconfiguración es el sujeto, el cual presenta una problemática para su estudio, debido a la existencia de un mosaico de posturas, no sólo de corte teórico, sino también epistemológico. Los filósofos le han dedicado su tiempo para tratar el asunto del sujeto y de la subjetividad, sin embargo, a partir de los sesentas del siglo pasado, se comienza a verlos para trabajar con ellos como concepto central en los análisis relacionados con lo social. Principalmente desde la antropología, la sociología y, mucho tiempo después, con temas relacionados con la educación.

Para el sujeto su realidad no es monolítica y externa a él. Para el sujeto la realidad cobra sentido en cuanto la subjetiva, es decir, en tanto lo observa, lo modifica, lo aprehende, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir del uso que hace del lenguaje con que la nombra. La subjetivación hace que el sujeto le otorgue sentido a la realidad que vive y al mismo tiempo le va otorgando identidad. La subjetividad solo es posible en la relación entre sujetos, es decir, se genera donde hay individuos que no necesariamente tienen cosas en común.

Las diferencias individuales con las que enfrentamos la puesta en marcha de lo curricular hace pensar en tomar en cuenta, en la investigación en educación, el conjunto de condiciones individuales y colectivas que movilizan los sujetos al experimentar su presencia en el aula de cualquier nivel educativo. También vale la pena pensar en la manera de hacer investigación, es decir, en el cómo lo cual elude indudablemente a la cuestión de lo metodológico porque, darle voz a los sujetos clave nos pone en igualdad de condiciones, entre investigador e investigado, para la realización de las entrevistas o de otras estrategias para la recuperación del trabajo de campo.

La realización de un trabajo documental como el expuesto implica dialogar con los textos revisados para interpretar la información que permita visibilizar, a través del escrito, nuevas posibilidades en la construcción de un objeto de investigación a partir de nuevas necesidades sobre las líneas de investigación trazadas; lagunas de conocimiento encontradas en el trabajo de revisión documental; también pueden derivarse ciertas carencias, ya sean teóricas, metodológicas o de cualquier otra índole.

La reflexión que nos deja el presente trabajo tiene que ver con recuperar a la subjetividad como un eje central en los procesos de investigación que así lo requieran, dependiendo del objeto de investigación, porque la investigación educativa centra su mirada en las relaciones que generan los sujetos en ámbitos educativos.

Fuentes consultadas

- Aquino, A. (2013). “La subjetividad a debate”. *Revista Sociológica*, año 28, No. 80. México: CIESAS, 259-278.
- Arzate, E. (2014) *La experiencia lectora escolar: posibilidades en la construcción de vida en los alumnos de secundaria*. (Tesis inédita de Maestría en Investigación de la Educación). ISCEEM: División Académica de Ecatepec, Edo. México.
- Atilano, P. (2013). “Trayectorias profesionales de docentes investigadores del posgrado en educación. Incidencias en la formación para la investigación”. COMIE: Guanajuato.

- Atilano, P. (2015). “Las relaciones académicas en las trayectorias profesionales”. Toluca, México: 9ª BIENAL de Investigación.
- Atilano, P. (2017). “Trayectorias académicas y profesionales de docentes investigadores en el posgrado en educación”. En Pérez, D. (coord.) *Formación para la investigación en los posgrados en Educación* (pp. 89-124). Toluca, México: ISCEEM.
- Báez, M. V. (2011) *Lectura, cuento y situación sociocultural en el alumno de secundaria: Aproximaciones a Juan Rulfo* (Tesis inédita de Maestría en Ciencias de la Educación). ISCEEM: División Académica Ecatepec, Edo. de México.
- Bertaux, D. y Delcroix, C. (2003). “Case histories of families and social processes. Enriching sociology”. En Prue Chamberlaine, Joana Bornat y Tom wengraf (eds) *The turn to biographical methods in social science. Comparative issues and examples*. New York: Routledge, 71-89.
- Castañeda, M. R. (2004). *Recepción de textos literarios. Estudio exploratorio en Bachillerato* (Tesis inédita de Maestría en Enseñanza Superior). ENEP-ARAGÓN, UNAM: México.
- Castañeda, M. R. (2005). *Art et Littérature au lycée: Éléments pour un Programme de Littérature Mexicaine* (Tesis inédita para obtener el Master de Investigación en Études Romanes con Especialidad en Espagnol-Catalan). Universidad Paul Valéry - Montpellier III: Francia.
- Castañeda, M. R. (2017). *Memoria y estética: aproximaciones a la práctica docente* (Tesis inédita para obtener el grado de Doctor en Pedagogía). FFyL/UNAM. México.
- Castillo, M. y Montoya, J. (2015). “Dinámica ideo-espiritual de la formación estético-pedagógica del docente”. *Alteridad, Revista de Educación*, vol. 10, No. 2. Universidad Politécnica Salesiana: Ecuador, 190-204.
- Claverie, J. (2012). *Trayectorias académicas: mecanismos de acceso, permanencia y promoción en la carrera docente. Un estudio de caso*. (Tesis inédita de doctorado). Recuperada de <http://repositorio.udesar.edu.ar/jspui/bitstream/10908/787/4/%5bP%5d%5bW%5d%20T.D.%20Edu.%20Claverie%2c%20Julieta.pdf>.

- De la Garza, E. (2001). “Subjetividad, Cultura y Estructura”, en *Iztapalapa*, No. 50, México, UAM, pp. 83-104. En <http://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt>.
- Espinosa, A. C. (2007). *La formación: un vínculo para el Arte Teatral y la Pedagogía* (Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación inédita). ISCEEM: Toluca, Edo. de México.
- Farina, C. (2005) *Arte, cuerpo y subjetividad. Estética de la formación y pedagogía de las afecciones* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Barcelona: España.
- García, V. (2016). *Caminos hacia la academia*. Zinacantepec, Estado de México: El Colegio Mexiquense.
- García, S.; Grediaga, R. y Landesmann, M. (2003). “Los académicos en México. Hacia la constitución de un campo de conocimiento 1993-2002”. En Ducoing, P. *Sujetos, Actores y Procesos de Formación* (Tomo 1). México: COMIE.
- González, M. S. (2007). *El desarrollo de la profesión académica en el Instituto Tecnológico de Aguascalientes*. (Tesis inédita de maestría). Recuperada de http://aleph.dgse.uaa.mx/F/?func=find-b&request=tesis+de+maestria+de+manuel+sacramento+gonzalez&find_code=WRD&adjacent=N&local_base=.
- Guattari, F. (1997). “Acerca de la producción de la subjetividad”. En *Caosmosis*. Buenos Aires: Úrsula.
- Gutiérrez, D. (2003) “El reverso del sujeto sociológico”. En *Revista Universidad EAFIT*, Vol. 39. No. 131, 41-59.
- Guzmán, L. J. (2007). *Poema en diálogo. Experiencia y formación en textos de Platón y Borges* (Tesis inédita de Dea, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Programa de Doctorado: Educación y Democracia). Universidad de Barcelona: España.

- Grediaga, R. (2000). *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. México: ANUIES.
- Hickman, H. (2013). “La dimensión subjetiva de los académicos”. En Saucedo, C.; Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. F. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2012*. COMIE: México.
- Hoyos, C. (2000). *Un modelo para investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de Estado del Arte*. Señal Editora: Colombia.
- Jiménez, M. S. (2013). “Trayectorias profesionales de egresados de doctorado en educación de la UATX. Funciones, productividad y movilidad en el mercado académico”. Guanajuato: COMIE.
- Jódar, F. y Gómez, L. (2007). “Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gubernamentalidad neoliberal”. En *RMIE*, enero-marzo, vol. 17, No. 32, 381-404.
- Jiménez, C. J. y Barrios, D. M. (2014). *La memoria como experiencia estética: caminos hacia el pensamiento crítico desde la literatura y las artes visuales* (Tesis inédita para la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua castellana). Universidad de Medellín: Colombia.
- Martínez, I. (2012). *La comprensión del texto literario en el bachillerato desde un enfoque sociocultural* (Tesis inédita de Maestría en Investigación de la Educación). ISCEEM: División Ecatepec, Edo. de México.
- Pérez, A.; Ferrer, R. y García, E. (2015). “Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo”. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 25, 507-527.
- Piña, B. (2006). *La vida cotidiana y la intersubjetividad en la formación profesional y docente: estudio de caso del odontólogo con especialidad en estomatología en atención primaria del sistema de universidad abierta de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza*.

- (Tesis inédita para obtener el grado de Maestro en Docencia para la Educación Media Superior). UNAM: México.
- Rodríguez, R. (2017). *El cuerpo del estudiante de secundaria desde la asignatura artes-danza*. (Tesis inédita de Maestría en Investigación de la Educación). ISCEEM. División Ecatepec. Edo. de México.
- Salas, A. (2016). *El cine: un acercamiento al habitus del docente de las EPOEM* (Tesis inédita de Maestría en Investigación de la Educación). ISCEEM: División Ecatepec. Edo. de México.
- Salord, S. (2001). “Las trayectorias académicas: de la diversidad a la heterogeneidad”. En *RMIE* 6/11, México, COMIE, Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14001103.pdf>
- Torres, A. (2006). “Subjetividad y sujeto: Perspectivas para abordar lo social y lo educativo.” *Revista Colombiana de Educación*, enero-junio, 86-103. En <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=413635244005>.
- Viloria, E. y Galaz, J. F. (2013). “Aspectos históricos de la profesión académica. En Saucedo, C.; Guzmán, C., Sandoval, E. y Galaz, J. F. *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates 2002-2012*. COMIE. México.
- Weinstein, J. (2015). “Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE”, en *Working paper*, No. 1, Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo, UNESCO.
- Wohning, E. C. (2005). “Práctica, Formación y Subjetividad pedagógica. Una reflexión filosófica”. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas. Argentina. En <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area4/Practica%20y%20residencia/029%20-%20Wohning%20-%20UN%20San%20Luis.pdf>
- Zandomeni, N. y Canale, S. (2010). “Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior”. En *Ciencias económicas* 8.02. Santa Fe, Argentina. Facultad de Ciencias Económicas.

Técnicas bibliométricas para la autoevaluación de los grupos de investigación de la Universidad Autónoma de Yucatán, México

Carlos Sandoval Castro

csandovalcastro@gmail.com

Hugo Delfín González

gdelfin@correo.uady.mx

Juan Felipe de Jesús Torres Acosta

jfj.torresacosta@gmail.com

Víctor Parra Tabla

victor.parratabla@gmail.com

Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. Universidad Autónoma de Yucatán

Marisa Zaldivar Acosta

marisa.zaldivar@correo.uady.mx

Campus de Ciencias Sociales, Humanidades y Económico Administrativa. Universidad Autónoma de Yucatán

Recepción: 09 de agosto del 2019

Aprobación: 30 de agosto del 2019

Resumen

En este trabajo se presenta la metodología empleada en la autoevaluación de los Cuerpos Académicos del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Yucatán, México, a través de parámetros cuantitativos que permitieron visualizar la calidad y cantidad de la producción académica. Para llevar a cabo dicha autoevaluación se empleó información bibliométrica obtenida de la base de datos Scopus®, del período enero 2000 a julio 2016. Se concluye que la metodología propuesta en este estudio puede ser útil para optimizar procesos de planeación y mejora continua de los cuerpos académicos de universidades públicas de México, así como utilizar en estudios futuros la metodología cualitativa para mejorar el proceso de autoevaluación.

Palabras clave: productividad académica; bibliometría; calidad científica.

Bibliometric techniques for self-evaluation of research groups at the Universidad Autónoma de Yucatán, Mexico

Abstract

This paper presents the methodology used in the self-evaluation of the research groups of the Campus of Biological and Agricultural Sciences of the Autonomous University of Yucatán, México, through quantitative parameters that allowed to visualize the quality and quantity of academic production. To carry out this self-evaluation, bibliometric information obtained from the Scopus © database was used, from January 2000 to July 2016. It is concluded that the methodology

proposed in this study can be useful to optimize planning processes and continuous improvement of the research groups from public universities in México, as well as using in qualitative studies the qualitative methodology to improve the self-evaluation process.

Keywords: academic productivity; bibliometrics; scientific quality.

Introducción

De acuerdo con Cortés (2007) uno de los componentes a medir en el trabajo científico es el impacto de sus productos, mismo que está íntimamente relacionado con la productividad o cantidad de documentos que elaboran los investigadores universitarios, para llevar a cabo dicha medición se puede utilizar la bibliometría como técnica cuantitativa. Sin embargo, poco se ha explorado acerca de la calidad de los productos científicos y su relación con factores propios de la institución educativa de procedencia. En este sentido, se propone en este estudio un modelo de autoevaluación de los CA's del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CCBA) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), a través de la metodología bibliométrica, para explorar indicadores asociados con la calidad de la producción científica aceptados a nivel internacional y que puedan ser usados para establecer una base metodológica que sirva a los CA's de cualquier institución de educación superior del país para realizar autoevaluaciones que sean el punto de partida para sus planes de desarrollo, así como aplicar dichos indicadores a los CA's del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CCBA) de la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) para efectuar una primera evaluación del efecto que ha tenido la existencia de los CA's en la productividad científica y proporcionar información que sirva a los mismos para sus procesos de planeación.

En primera instancia se presenta el estado del arte de la autoevaluación de los CA's, así como las metodologías para llevarla a cabo, donde figura la bibliometría como un referente importante que sustenta este trabajo, posteriormente se menciona la metodología utilizada para este estudio y por último se exponen los resultados y la conclusión del mismo.

La autoevaluación de los cuerpos académicos. Estado del arte.

Como parte de las políticas de impulso a la calidad en la educación de las universidades públicas en México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) propuso a finales de los 90's la figura de Cuerpos Académicos (CA's) como una forma de organización de las actividades de docencia, investigación, servicio y extensión que se desarrollan en dichas instituciones (Diario Oficial, 2007), para fortalecer a dichos grupos a través del trabajo colaborativo y proveer herramientas para reconocer su grado de desarrollo (En formación; En consolidación y Consolidados). Para alcanzar las categorías más altas, los CA's deben demostrar, entre otras acciones, productividad científica colegiada de calidad, a través de la publicación de artículos científicos en revista indexadas, con alto factor de impacto, demostrando de esta manera que se ha generado nuevo conocimiento ante investigadores pares de expertos que actúan como evaluadores

externos (Caballero, Uresti y Ramírez, 2012). El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), reconoce la figura de CA’s Consolidados como criterio para financiar proyectos de investigación.

El autoanálisis de la productividad académica es un elemento esencial para que los CA’s planifiquen su desarrollo a mediano y largo plazos, donde se establezcan, entre otras cosas, las metas, las prioridades y la pertinencia de las actividades de investigación. En México, la evaluación de los CA’s por organismos externos se lleva a cabo bajo indicadores y criterios que determinan la calidad de la producción y del conocimiento generado. Los criterios de evaluación utilizados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) son un referente importante pero no establecen valores de umbral de cantidad y calidad para ninguno de los productos.

Los indicadores bibliométricos son una herramienta que complementa la evaluación de la actividad científica de un país, universidad o grupo de investigadores y permite percibir la evolución de la productividad en el tiempo (Zulueta et al., 1999; Sanz, et al., 2005). Sin embargo, en la actualidad es generalmente aceptado que el criterio de calidad en la productividad científica se encuentra relacionado principalmente con la publicación de artículos científicos en revistas que han sido evaluadas y seleccionadas por su impacto y por ello han sido indizadas en Scopus© o en el Journal Citation Reports© (JCR).

El CCBA de la UADY, específicamente la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia (FMVZ), cuenta con 10 CA’s oficialmente registrados ante la SEP (Tabla 1); actualmente sólo el 55.3% de los miembros de la planta académica de tiempo completo del CCBA forman parte de alguno de los 10 CA (Plan de Desarrollo CCBA, 2016). Para explorar la calidad de la producción científica de cada CA y el valor del aporte de sus contribuciones a la FMVZ, a la UADY y al área del conocimiento, se propone este modelo de autoevaluación para valorar si los esfuerzos que realizan en investigación están logrando los resultados esperados.

Tabla 1. Cuerpos académicos del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias registrados ante la Secretaría de Educación Pública de México.

Cuerpo académico	Grado de desarrollo	Académicos en el grupo núcleo (GN)
Apicultura tropical (AT)	C	4
Bioecología animal (BA)	C	6
Ecología tropical (ET)	C	5
Manejo y conservación de recursos naturales tropicales (MCRNT)	C	4
Nutrición de rumiantes y medio ambiente en el trópico (NURMAT)	C	5
Producción de especies menores (PEM)	C	3
Recursos florísticos tropicales (RFT)	EF	3
Recursos marinos tropicales (RMT)	EC	4
Reproducción y mejoramiento genético animal en el trópico (RMGAT)	C	4
Salud animal (SA)	C	9
Total*	-	47

Metodología

El presente estudio tiene por objetivo utilizar las técnicas bibliométricas para la autoevaluación para los CA's, cuyos indicadores, aceptados a nivel internacional, se asocian con la calidad de la producción científica y puedan ser usados para establecer una base metodológica y punto de partida para los planes de desarrollo del CCBA, de la UADY y de otras instituciones de educación superior de México. El modelo de autoevaluación consta de nueve indicadores de calidad aplicados a la información cuantitativa de los CA's del CCBA obtenida de la base de datos de Scopus®, lo que permitió analizar la calidad y la productividad como se expone a continuación:

- a) **Número de publicaciones por año y total del periodo:** Se refiere a las publicaciones generadas por los miembros de los CA's o Grupo Núcleo (GN) y que se encuentran indizadas en la base de datos Scopus®, en el período comprendido entre enero 2000 a julio 2016. Se emplearon los siguientes criterios de búsqueda y filtrado de los resultados: Afiliación de los autores “Universidad Autónoma de Yucatán” + “Universidad Autónoma de Yucatán - Facultad de Medicina”, “CCBA o Veteri* o Biol*” que cubrirían la mayoría de las opciones posibles tanto en español como en inglés. Se refinó la búsqueda dentro los resultados de UADY empleando al GN de cada CA, agrupando todas las variantes encontradas para los nombres de los autores.
- b) **Índice h de cada autor:** El índice h se usa como medida del impacto de las publicaciones de una persona. Este índice permite reconocer a los autores que tienen más influencia en un área del conocimiento, independientemente de la cantidad de productos producidos (Hirsch, 2005). Para los CA's de este estudio se calculó el promedio más alto del valor h (10.5) dividido entre tres, resultando tres categorías de Índice h : Bajo (0 a 3.5), Medio (3.6 a 7.0) y Alto (7.6 a 10.5).
- c) **Área o temática sobre la que se publica:** Se refiere al área o temática establecida por Scopus® a la que se asocia cada publicación o revista. Una revista puede estar asociada a más de un área.
- d) **Revistas donde más se publica:** Se trata de un análisis de frecuencias de las revistas utilizadas por el GN. Para los fines de este modelo se seleccionaron aquellas revistas que son utilizadas con mayor frecuencia (más de 5 artículos).
- e) **Países y filiación de los colaboradores:** Se obtiene de listar la filiación de los autores reportada en los artículos incluidos en la base de datos Scopus®. Estos indicadores reflejan las redes de colaboración con otras instituciones, donde al menos cinco publicaciones con una misma institución durante el período de estudio reflejan una “red de colaboración”. Se

excluyeron las colaboraciones con académicos del mismo CCBA. Se consignó el nombre de la institución tal como aparece en Scopus®; cuando la misma institución apareció con nombres diferentes, se homogenizó usando el nombre más frecuentemente usado. Se generó un Índice de Internacionalización de Redes de Cuerpo Académico (IIRCA) definido de la siguiente forma: $IIRCA = PII * \sqrt{\text{Total de redes}}$

Dónde: PII = Proporción que representan las instituciones internacionales respecto al total de redes del CA y Total de redes = Número de redes nacionales e internacionales del CA, ambos con más de cinco publicaciones en el periodo.

Se empleó la raíz cuadrada del total de redes como un factor para escalar el efecto del número de redes. El valor fue “0” cuando no existieron redes internacionales sin importar el número total de redes mantenidas por el CA. A partir del valor IIRCA más alto obtenido por un CA dividido entre tres, se establecieron tres categorías: Alta, mayor a 1.6; Media, entre 1.6 y 0.76; Baja, menor a 0.76.

- f) **Scimago Journal Rank (SJR) de las revistas donde más se publica:** El SJR es un valor similar al factor de impacto reportado por el JCR y considera tanto el número de citas recibidas por una revista como el prestigio de la revista de donde proviene la cita (González, Guerrero y Moya, 2010). Para este estudio se obtuvo información contenida en SJR para el año 2016.
- g) **Cuartil de las revistas (Q1-Q4) donde más se publica:** Se refiere al cuartil en que cada revista indizada es ubicada en la base de datos SJR. Se consideran de mayor calidad las revistas ubicadas en el cuartil 1 (Q1) y es útil para comparar la calidad entre revistas de diferentes áreas. Se establecieron tres categorías de calidad de las publicaciones: Alta, si la suma de los artículos publicados en revistas de los Q1 y Q2 es mayor o igual a 80%; Media si la suma está entre 60-79 %; y Baja si la suma es menor a 60%.
- h) **Factor de impacto normalizado (SNIP) de las revistas donde más se publica:** El SNIP estima el promedio del impacto de citación de un artículo de una revista. Los detalles metodológicos para estimar el SNIP los describe Moed (2010). Los valores del SNIP se obtuvieron del reporte 2016 del Centro para Estudios de Ciencia y Tecnología de la Universidad de Leiden (<http://www.journalindicators.com/>).
- i) **Nube de palabras:** La nube de palabras se generó a través del programa disponible en <http://www.wordclouds.com/>, utilizando las palabras de los títulos de los artículos con frecuencia mayor a 10. El tamaño de la palabra en la imagen final es proporcional a la frecuencia de aparición. No se incluyeron conectores, pronombres, artículos, numerales o palabras comunes que no fueran relevantes como descriptor de un área de investigación, tanto en español como en inglés. Se establecieron tres categorías de congruencia entre la nube de palabras y las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que

cultivan: Alto, cuando el 66% o más de los términos de la LGAC aparecen en la nube; medio el 65-35% y bajo, cuando menos del 35%.

Análisis estadístico

Se evaluó la relación entre la productividad y el valor *h* de cada académico con una regresión lineal robusta para compensar con valores dispersos (“outliers”) de ambas variables utilizando el paquete estadístico SYSTAT versión 10.0 (2000). Para evaluar la relación entre la productividad y el valor *h* de cada académico con el factor de pertenecer o no al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) y al tipo de grupo al que está asignado: grupo disciplinar (GD), es decir, los que no pertenecen a ningún CA o GN, se utilizó un modelo lineal generalizado, incluyendo en ambos casos como covariable la antigüedad de cada académico. En ambos modelos se utilizó como función de ligamiento tipo log con error Poisson, y se corrieron en el paquete estadístico SAS versión 9.2 (2009). Finalmente para evaluar la independencia entre la frecuencia de las revistas más utilizadas por los CA’s respecto a los cuartiles del área de especialidad, se aplicó una prueba de contingencia de χ^2 en el paquete estadístico SAS versión 9.2 (2009). Se excluyeron tres CA’s debido a la baja cantidad de publicaciones (MCRNT, RFT, RMT) y que en conjunto suman el 6% de la productividad total del CCBA.

Resultados

Número de publicaciones por año y total del periodo.

En el período 2000-2016 se encontraron 593 publicaciones asociadas a los CA’s del CCBA, que representa casi un tercio de toda la producción, indizadas y no indizadas en Scopus®. Al analizar la información se encontró una tendencia general de incremento en la producción científica indizada a lo largo del período. Para el CCBA se puede observar que la productividad no está asociada a la antigüedad laboral y son los miembros de GN los que tienen mayor productividad, así como los académicos con 20 o más años de antigüedad laboral y que pertenecen al Nivel III del SIN, como se puede observar en la figura 1.

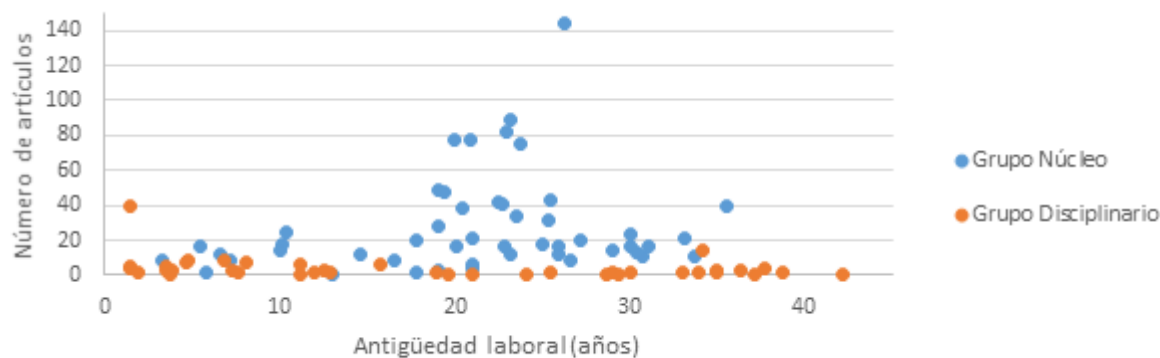


Figura 1. Relación entre antigüedad laboral y número de artículos publicados por académicos del Grupo Núcleo y Grupo Disciplinario del CCBA de la UADY.

Respecto de la productividad por CA's, el incremento más notable en el número de las publicaciones es a partir del año 2005. No obstante, es evidente una tendencia a la estabilización de la productividad a partir del año 2010 (Figura 2).

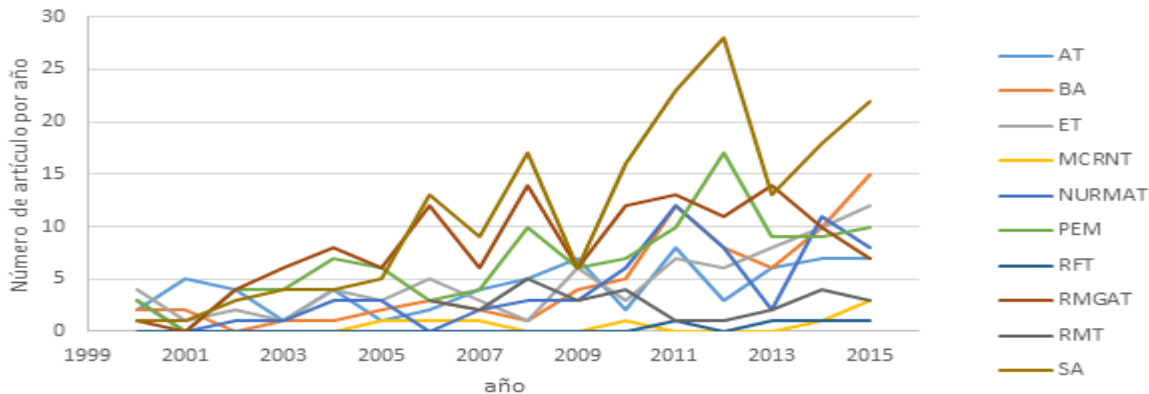


Figura 2. Productividad total por año de los CA's del CCBA de la UADY

Más del 97% de la producción de los CA's registrada en Scopus© consiste en artículos científicos. Al considerar el promedio anual de publicaciones por CA se obtuvieron valores que fluctúan entre 0.47 y 11.59 artículos por año. Al ponderar la productividad total por el número de miembros del grupo núcleo de cada CA, y los años considerados en este estudio, se obtuvieron valores que fluctúan entre 0.16 y 2.24 artículos por año por miembro de GN. Los CA's que más artículos produjeron durante el periodo del estudio no fueron los mismos que los que tuvieron la productividad ponderada más alta (Figura 3). Ajustando la productividad por el número de miembros del GN, se reconocen tres categorías de CA: Alta, dos o más artículos por año por investigador; Media, un artículo por año por investigador; Baja, menos de 0.5 artículo por año por investigador.

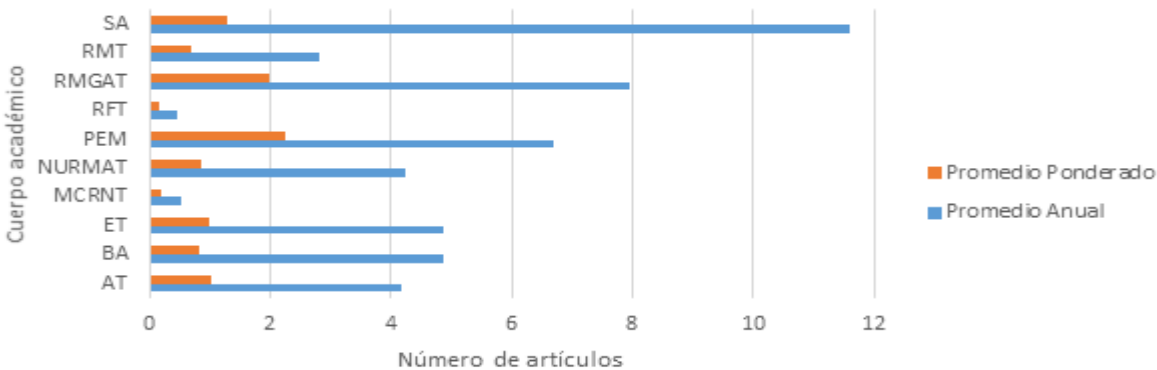


Figura 3. Productividad de los CA's del CCBA de la UADY

Índice h.

Se observa que al relacionar la antigüedad laboral con el índice *h*, los miembros del GN con 20 y 25 años de antigüedad alcanzaban los valores más altos. Respecto del número de publicaciones y el índice *h* ($R^2=0.72$, $p<0.001$), se encontró una relación positiva. Esta relación refleja que los trabajos publicados mantienen su vigencia a lo largo de los años, por lo que un número importante de ellos continúa siendo citado. En cuanto al efecto de la pertenencia al SNI o al tipo de grupo (GN o GD) sobre el valor del índice *h*, se observó que la pertenencia al SNI y al GN tiene un efecto positivo significativo ($F_{1,84}=57.02$ y $F_{1,84}=13.72$, $p<0.001$) en ambos casos. Véase la figura 4.

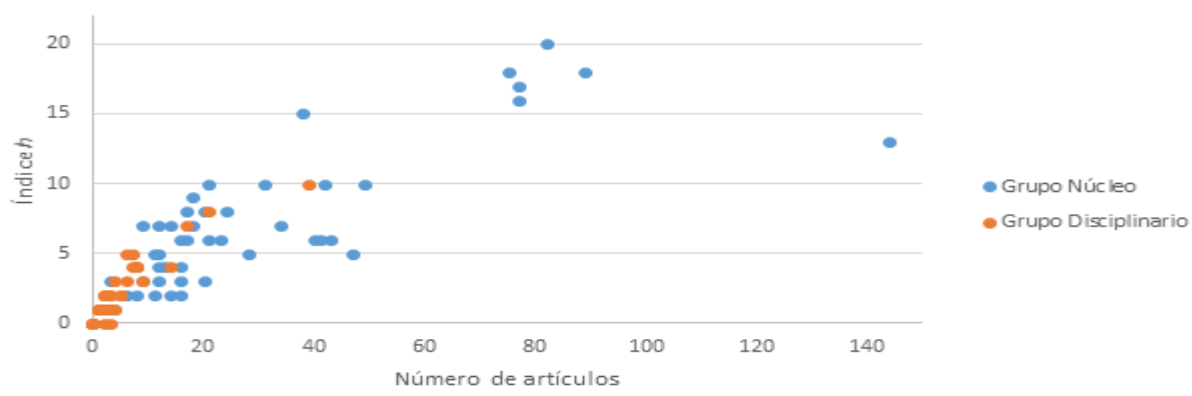


Figura 4.
Productividad neta contra Índice *h* de la planta académica del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Yucatán.

El fenómeno de alta producción con índice *h* bajo pudiera ser explicado por la propia variación entre las disciplinas abordadas en el CCBA. Los académicos miembros del SNI presentan una productividad casi dos veces mayor que aquellos que no cuentan con la distinción ($F_{1,83}=274.2$, $p<0.001$); los miembros del GN tienen una producción casi 1.5 mayor que los del GD ($F_{1,83}=82.04$, $p<0.001$); además, la antigüedad se relaciona positivamente con la productividad ($F_{1,83}=14.63$, $p<0.001$). Sin embargo, se observó un efecto de interacción entre pertenecer al SNI y el tipo de grupo al que pertenecen (GN y GD) ($F_{1,83}=13.24$, $p<0.001$). Los académicos miembros del SNI y asociados a GN tuvieron mayor productividad ($t\geq 3.46$, $p<0.0001$); siendo hasta de 3.4 veces mayor que la productividad de aquellos que no pertenecen al SNI y que son parte del GD.

Área o temática sobre la que se publica.

Se observa que las áreas principales de publicación son: Agricultura y Ciencias Biológicas, donde los CA's que tiene mayor publicación son PEP (101), SA (106) y RMGAT (114); Veterinaria, cuyo CA con mayor publicación es SA (125), e Inmunología y microbiología donde SA (92) tiene mayor número de publicaciones.

Revistas donde más se publica.

Las revistas con mayor publicación por los CA’s de este estudio se presentan en la tabla 2, siendo el criterio mínimo de cinco publicaciones, así como el factor de normalización (SNIP) promedio a tres años de la revista reportado en Scimago journal Rank (SJR), así como el cuartil de clasificación. Para los CA’s MCRNT, RFT y RMT no se encontraron revistas con cinco o más publicaciones.

Tabla 2. Revistas donde más se publica.

Cuerpo académico	Revista	SNIP	Cuartil
AT	Apidologie	1.14, 0.87	Q1
	Journal of Apicultural Research	1.62, 0.88	Q1
	Insectes Sociaux	0.79, 0.84	Q2
BA	Florida Entomologist	0.45, 0.63	Q2
	Entomological News	0.23, 0.41	Q4
	Revista Mexicana De Biodiversidad	0.32, 0.60	Q3
ET	Biotropica	1.31, 1.08	Q1
	Annals of Botany	1.91, 1.58	Q1
NURMAT	Tropical and Subtropical Agroecosystems	0.20, 0.35	Q4
	Tropical Animal Health and Production	0.62, 0.90	Q2
	Animal Feed Science and Technology	1.15, 1.36	Q1
PEM	Veterinary Parasitology	1.21, 1.25	Q1
	Animal Feed Science and Technology	1.15, 1.36	Q1
	Tropical Animal Health and Production	0.62, 0.90	Q2
	Tropical and Subtropical Agroecosystems	0.20, 0.35	Q4
	Cuban Journal of Agricultural Science	0.10, 0.23	Q4
RMGAT	Small Ruminant Research	0.61, 0.99	Q2
	Livestock Research for Rural Development	0.12, 0.33	Q4
	Tropical Animal Health and Production	0.62, 0.90	Q2
	Tropical and Subtropical Agroecosystems	0.20, 0.35	Q4
	Cuban Journal of Agricultural Science	0.10, 0.23	Q4
	Revista Científica Ciencias Veterinarias de la Universidad del Zulia	0.13, 0.22	Q4
	Journal of Animal and Veterinary Advances	0.16, 0.16	Q4
	Preventive Veterinary Medicine	1.27, 1.16	Q1
	Archivos de Medicina Veterinaria	0.20, 0.27	Q3
	Journal of Applied Animal Research	0.28, 0.57	Q2
SA	Veterinary Parasitology	1.21, 1.25	Q1
	Small Ruminant Research	0.61, 0.99	Q2
	Tropical and Subtropical Agroecosystems	0.20, 0.35	Q4
	Archivos de Medicina Veterinaria	0.20, 0.27	Q3
	Vector Borne and Zoonotic Diseases	1.13, 1.03	Q2
	Animal Feed Science and Technology	1.15, 1.36	Q1
	Revista de Biología Tropical	0.38, 0.48	Q2
	Revista Mexicana de Ciencias Pecuarias	0.21, 0.57	Q3
	Tropical Animal Health and Production	0.62, 0.90	Q2

El 35% de las publicaciones son en revistas con Q1 y el 32% con Q2, por lo que la suma de ambos cuartiles es de 67%, lo que indica una calidad Media. El análisis de la distribución del número de publicaciones entre los cuartiles mostraron que no se distribuye al azar entre los CA’s ($\chi^2_{27}=166$, $p<0.001$). (figura 5).

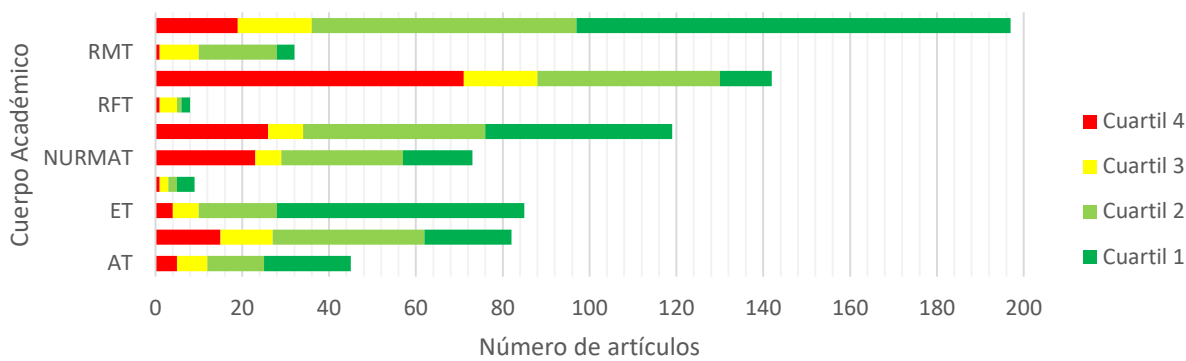


Figura 5. Distribución de las publicaciones según ubicación de la revista en los cuartiles de Scopus®.

Países y filiación de los colaboradores.

Es interesante observar la amplia red de colaboración de la mayoría de los CA’s que incluyen académicos de muy variados países. En general para los CA’s la contribución de académicos locales o nacionales representa el 71% de los registros, le siguen en orden de importancia Estados Unidos (7%), Reino Unido (5%), Francia y España (cada uno con 4%), Alemania y Egipto (cada uno con 2%), Australia, Suecia y Suiza (cada uno con 1%). Estos porcentajes y países cambian dependiendo del CA que se considere; en un mismo artículo se pueden presentar varios países en las afiliaciones de los autores.

Las instituciones con las que cada CA tiene colaboración y genera publicaciones, que de acuerdo al IIRCA fluctuó entre 0 a 2.26, se aprecia que la mayoría de los CA’s presentan un balance en sus colaboraciones con instituciones nacionales y extranjeras (Tabla 3). Sin embargo, resalta el hecho que AT tiene una alta proporción de colaboración internacional mientras que RMGAT únicamente tiene redes nacionales. Para todos los CA’s lo recomendable sería que los CA’s busquen consolidar redes y balancear su participación en redes nacionales e internacionales, y ampliar en general dichas redes.

Tabla 3. Índice de internacionalización de redes (IIRCA) de los CA’s del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Yucatán.

CA	Redes internacionales	Total Redes	IIRCA
AT	6	7	2.27
PEM	6	9	2.00
SA	6	11	1.81
ET	4	8	1.41
NURMAT	3	5	1.34
BA	3	6	1.22
RMT	1	2	0.71
RMGAT	0	4	0.00
MCRNT	0	0	0.00
RFT	0	0	0.00

Nube de palabras

La tabla 6 presenta las nubes de palabras obtenidas para el CCBA y para cada CA. Es de resaltar la dificultad para identificar los principales temas que se abordan en las publicaciones de la mayoría de los CA's, al igual que la congruencia con la(s) línea(s) de investigación declarada(s) por cada CA. Esto podría significar que en un proceso de búsqueda de información por investigadores o estudiantes externos se requeriría una observación o análisis cuidadoso para identificar entre los títulos de las publicaciones las principales áreas de trabajo, para así establecer afinidad y despertar el posible interés de colaboración.

En general las palabras más destacadas para el CCBA son “México” y “Yucatán”. Ocho de los 10 CA's tienen alta frecuencia de estas palabras en los títulos de los artículos publicados. Esto tiene cómo aspecto positivo que los trabajos están claramente identificados con México y la Península de Yucatán, lo cual permitiría posicionar los trabajos en el aspecto geográfico que en algunas áreas puede ser un descriptor importante. Sin embargo, también tiene cómo aspecto negativo que podría enviar a la comunidad científica externa la apreciación de trabajo con relevancia regional, limitando así la empleabilidad de los resultados publicados.

Para valorar la congruencia entre la nube de palabras y la LGAC, se indagó en la imagen que genera la nube que los términos descritos en la LGAC fueran evidentes o que se puedan inferir fácilmente, a partir de los elementos que aparecen en la figura 6.



Figura 6.
Nube de palabras para el Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias y los Cuerpos Académicos del Campus.

Del análisis de la congruencia entre las nubes de palabras y las LGAC, se recomendaría que los CA con categorías medias y bajas realicen un análisis para revisar y, en su caso, reformular las LGAC.

Conclusiones

Con este estudio se llega a dos conclusiones: a) los académicos alcanzan un pico de productividad y ésta es gradualmente menor conforme se aproximan a la fase de retiro/jubilación, y b) no se observa que exista relevo generacional de investigadores con buena producción científica, como puntos con incremento gradual en el rango de los 10 a 20 años. En cualquier caso, es claro que se debe estimular la producción de artículos en revistas de mayor impacto y que en consecuencia reciba mayor número de citas, que refleje mayor impacto de la investigación realizada. Es deseable que al interior de los CA’s se procese y analice información respecto de publicar en la revista del propio CCBA (Tropical and Subtropical Agroecosystems, Q4) para establecer estrategias de mejora en la visibilidad de las publicaciones a mediano y largo plazo. También es deseable que cada CA analice la proporción que representa y que conviene que represente los productos no indizados en JCR o Scopus®.

Durante los últimos 10 años es más común emplear el índice *h* como una herramienta para evaluar la calidad de la producción de un investigador (Hirsch, 2005, Bornmann, Mutz y Daniel, 2008).

Se encontraron diferencias importantes en cuanto al índice *h*, cuartiles de las principales revistas donde se publica, redes de colaboración/internacionalización y la relación de la nube de palabras con las líneas de investigación declaradas. En todos los casos fue posible realizar agrupación de los CA’s del CCBA-UADY en tres niveles respecto de los principales indicadores de calidad (alto, medio o bajo), como se observa en la Tabla 4.

Tabla 4.
Principales indicadores de calidad de los cuerpos académicos del Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias de la Universidad Autónoma de Yucatán.

CA’s	Grado de desarrollo PRODEP	Productos ponderados por GN	Índice h promedio GN	Principales cuartiles de revistas principales	IIRCA	Relación nube palabras/ LGAC
AT	Consolidado	Medio	Alto	Medio	Alto	Alto
BA	Consolidado	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto
ET	Consolidado	Medio	Alto	Alto	Medio	Medio
MCRNT	Consolidado	Bajo	Medio	Alto	Bajo	Alto
NURMAT	Consolidado	Medio	Medio	Medio	Medio	Alto
PEM	Consolidado	Alto	Alto	Medio	Alto	Alto
RFT	En formación	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo	Bajo
RMGAT	Consolidado	Alto	Medio	Bajo	Bajo	Alto
RMT	En consolidación	Medio	Medio	Medio	Medio	Bajo
SA	Consolidado	Medio	Alto	Alto	Alto	Alto

La ponderación generada a través del modelo y las categorías propuestas en la tabla 4, corresponde únicamente a un ejercicio metodológico de posicionamiento interno basado en el rango de valores encontrados para los 10 CA’s del CCBA-UADY.

La contribución principal de esta propuesta radica en la hipótesis de la existencia de una posible correlación a mediano y largo plazo entre los indicadores de evaluación de PRODEP y los indicadores de calidad de la producción científica aquí presentados, ya que los CA’s al trabajar de manera colegiada podrán encontrarse en mejor posición para responder a una evaluación de instancias externas.

Por lo tanto, el modelo de autoevaluación presentado puede ser una herramienta de utilidad para los CA’s para conocer de manera más integral las fortalezas y áreas de oportunidad, con el objetivo último de elaborar planes de desarrollo y de mejora continua que permitan posicionar de

mejor manera (nacional e internacional) tanto el trabajo que el grupo de investigación realiza, como a las instituciones a las que pertenecen.

Por la naturaleza de los productos que se generan en investigación consideramos que este modelo de autoevaluación funciona para CA's relacionados con las áreas de Físico-matemáticas, Químico-biológicas, Agropecuarias-biotecnología, principalmente, para otras áreas disciplinares tendría que analizarse la posibilidad de utilizar los mismos indicadores.

Referencias

- Bornmann, L. & Daniel, H.D. (2005). Does the h-index for ranking of scientist really work? *Scientometrics*. 65 (3). 391-392.
- Bornmann, L. & Daniel, H.D. (2007). What do we know about the h index? *Journal of the American Society for information Science and Technology*. 59(5):830-837.
- Bornmann, L., Mutz, R. & Daniel, H.D. (2008). Are there better indices for evaluation purposes than *h* index? A comparison of nine different variants of the *h* index using data from biomedicine. *Journal of the American Society for information Science and Technology*. 58(9):1381-1385.
- Campus de Ciencias Biológicas y Agropecuarias. (2016). Plan de Desarrollo CCBA 2016-2022. Universidad Autónoma de Yucatán, México. Disponible en <http://www.ccba.uady.mx/documentos/PDCCBA300916.pdf>.
- Diario Oficial (2007). Reglas de operación del programa de mejoramiento del profesorado. Diario oficial 28 de febrero Decimoprimera sección. Gobierno de la República, México.
- Glänzel, W., & Moed, H.F. (2002). Journal impact measures in bibliometric research. *Scientometrics*, 53. 171-194.
- González, B., Guerrero, V. y Moya, F. (2010). A new approach to the metric of journals' scientific prestige: The SJR indicator. *Journal of Informetrics*, 4 (3). 379-391.
- Hirsch, J.E., 2005. An index to quantify an individual's scientific research output. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(46), 16569-16572.
- Lowry, P.B., Romans, D., Curtis, A., 2004. Global journal prestige and supporting disciplines: A scientometric study of information systems journals. *Journal of the Association for Information Systems*, 5(2). 29-80.
- Moed, H. (2010). Measuring contextual citation impact of scientific journals. *Journal of Informetrics*, 4. 265-277.
- SAS. (2009). SAS, version 9.2. SAS Institute Inc., Carey, North Carolina.
- Sanz, E., Conforti, N., García, C., Iribarren, I., Martín, C., Lascurain, M. Liberatore, G., Pereyra Barreto, A., Sleimen, S., Coringrato, M., Archuby, C., Rojas, C. y Vuotto, A., (2005). Análisis de la actividad científica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Mar del Plata, durante el período 1998-2001. *Revista Española de Documentación Científica*, 28(2). 196-205

- SYSTAT. (2000). SYSTAT ver. 10, SPSS Inc. Chicago, IL.
- Vélez, M. (2013). Recursos métricos: Indicadores para la evaluación de productividad científica y gestión académica en instituciones de educación superior. *Revista La Técnica*, 9, 52-60.
- Yurén, T., Saenger, C., Escalante, A. y López, I. (2015). Las prácticas de los Cuerpos Académicos como factor de la formación ética de los estudiantes. Estudio en caso. *Revista de la Educación Superior*, 46 (174). 75-99.
- Zulueta, M., Cabrero, A., Bordons, M. (1999). Identificación y estudio de grupos de investigación a través de indicadores bibliométricos. *Revista Española de Documentación Científica*, 23. 333-347.

La racionalidad tecnológica como dispositivo social y pedagógico en la educación mexicana

Ma. Dolores García Perea

dolgarper@att.net.mx

Adrián Segundo Romero

regis_cali@hotmail.com

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México

Toluca, México, México

Recepción: 09 de agosto del 2019

Aprobación: 30 de agosto del 2019

Resumen

La tecnología y las humanidades ocupan un lugar central en las instituciones educativas debido a las finalidades que tienen, la primera es un dispositivo pedagógico y las segundas son fines y están centradas en la formación del estudiante y de todas las personas preocupadas por interpretar la realidad e interpretarse a sí mismos. El triunfo de la tecnología y la muerte de las humanidades en la educación mexicana es un hecho casi irreversible si los actores sociales, sobre todo los educativos, no estudian y debaten la situación. Las consecuencias negativas en el ámbito de lo individual, personal y colectivo serán catastróficas. Por ello es necesario revertir dicho triunfo e implementar acciones para minimizar el tipo de racionalidad que privilegian (instrumental, pragmática, burocrática, administrativa, consumista, entre otras) y fomentar el espíritu y derecho universal del ser humano.

Palabras claves: racionalidad tecnológica, humanidades y educación.

Technological rationality as a social and pedagogical device in Mexican education

Abstract

The technology and the humanities education take a central place in the educational institutions due to the purposes that they have, the first one is a pedagogic device and the second ones are purposes and they are centred on the formation of the student and of all the persons worried for interpreting the reality and was interpreted themselves. The victory of the technology and the death of the humanities education in the Mexican education is an almost irreversible fact if the social

actors, especially the educational ones, do not study and debate the situation..The negative consequences in the ambience of the individual, personal and collective thing will be catastrophic. For it the above mentioned victory is necessary to revert and implement actions to minimize the type of rationality that they favor (instrumental, pragmatic, bureaucratic, administrative, consumer, between others) and to encourage the spirit and universal right of the human being.

Keywords: technological rationality, humanities education and education

Introducción

El presente trabajo tiene el propósito de reflexionar la racionalidad tecnológica como dispositivo pedagógico y social en la educación mexicana. Por las fuentes de información consultadas, el trabajo es teórico-conceptual, el análisis es interpretativo, el enfoque es retrospectivo, está ubicado en los estudios situacionales y el contexto educativo es el bachillerato general.

Para su elaboración, se recuperan los referentes siguientes: algunos resultados de la investigación “El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información, Etapa I y II”, algunos avances de la investigación “La conciencia histórica del docente de la asignatura de historia de México en bachillerato general” e información sobre los temas: tecnología-educación y educación en competencias en el bachillerato general.

Los apartados del trabajo son: Antecedentes económicos, Caracterización del espíritu de la época, Primacía de la racionalidad tecnológica, Precisiones conceptuales: educación, formación y pedagogía, Tecnología en la educación: dispositivo pedagógico social, Modelo educativo centrado en competencias en el bachillerato y Humanismo como imperativo impostergable.

Antecedentes económicos

La racionalidad tecnológica se remonta desde la antigüedad, aunque en las sociedades de hoy adquiere una primacía inusual en la educación y en la sociedad. Su presencia se observa con mayor énfasis al utilizarse como dispositivos pedagógicos y dispositivo social. El desarrollo y utilización de la tecnología en el mundo de la vida ha sido lenta en los periodos históricos que anteceden a la

época industrial. Sin embargo, su avance ha sido progresivo, paulatino y consecutivo, tal y como ocurre con el desarrollo de la ciencia y de la sociedad y actualmente es difícil de parar.

A partir del siglo XV, los movimientos económicos, políticos, sociales, humanistas, religiosos, etc. que se oponen a las formas culturales prevalecientes en la edad media, anuncian la irrupción y utilización de tecnología, aún de las resistencias, prejuicios, costumbres, hábitos, tradiciones y cosmovisiones de los grupos sociales. En el siglo XVIII, surgen acontecimientos históricos que transforman no sólo las formas de organización cultural, sino también la presencia de la tecnología como medio de desarrollo social. Las ideas de Adam Smith (2009) contribuyen al liberalismo económico y a la consolidación no solo de la clase social burguesa más revolucionaria por excelencia en el devenir histórico, sino también al sistema económico capitalista.

La revolución industrial generó una transformación profunda en las formas de organización económica y, a la postre, la tecnología empezó a ocupar un lugar relevante en la industria y, posteriormente, en la educación. Probablemente la forma de producción en serie, vinculado al incremento de la población humana e intereses del Estado, sin omitir la comunión con las corporaciones económicas, favorecieron los vínculos entre la tecnología y la educación.

La ideología ilustrada legitimó las formas de organización política y social en detrimento de las monarquías absolutistas medievales y, al mismo tiempo, enarboló las ideas de justicia, fraternidad, libertad e igualdad social. En la educación impartida por el Estado, la tecnología es utilizada como dispositivo pedagógico para lograr su éxito.

La teoría de la gravitación universal de Isaac Newton fue el sustento teórico-científico para que, en el siglo decimonónico, Comte desarrollara la filosofía positivista. Ambas teorías explicaron los fenómenos naturales a partir de leyes científicas universales. Influenciado por Newton, Comte postuló que si los fenómenos naturales son explicados a partir de la razón y el método científico, los fenómenos sociales estarían dentro de esta misma frecuencia epistemológica cognitiva.

En el ámbito del modelo educativo, la presencia de los dispositivos pedagógicos y sociales se fortaleció con las corrientes del siglo XX. Entre ellas se encuentran: el constructivismo de Piaget, el aprendizaje significativo de Ausubel, el conductismo de Skinner, el cognitivismo de Gagné, la reproducción ideológica de Althusser, los planteamientos de Foucault y las teorías del capital

humano. Aunque los planteamientos de las corrientes son distintas, las necesidades del sistema capitalista las legitimó en el marco de la racionalidad científica y tecnológica para sustentar la que hoy se conoce como educación por competencias.

Caracterización del espíritu de la época

La presencia y consolidación de la racionalidad tecnológica se debe al espíritu de la época actual, es decir, a los acontecimientos sociales, económicos, políticos, etcétera, que caracterizan a los periodos históricos. La sociedad industrial caracterizó la época histórica entre los siglos XVIII y XIX. Entre sus características se encuentran: sustitución de la habilidad y fuerza humana y de los animales por las innovaciones tecnológicas y la energía mecánica, nacimiento de la economía moderna, utilización de la energía no renovable, fortalecimiento de la producción en serie y comunicación en masa, preponderancia de la familia nucleada y organización social a través de las instituciones.

El espíritu de esta época histórica se manifiesta de distintas maneras y está constituida por diversas sociedades. Entre ellas se encuentran la sociedad post-industrial, la sociedad del conocimiento y la sociedad de la información. En ellas, la tecnología ocupa un lugar importante como dispositivo social y pedagógico.

a) Sociedad postindustrial o Era de la Tercera Ola. Inicia desde hace más de setenta años en las sociedades desarrolladas como Estados Unidos de Norteamérica (Amador, 2008). Entre sus rasgos se encuentran: monopolio de los mercados económicos, control y administración de las finanzas, expansión de las tecnologías de información y comunicación a escalas mundiales, incremento del sector servicios y de las tecnologías de la información y mayor eficiencia reproductiva. Abarca las dimensiones: económico, distribución ocupacional, centralidad del conocimiento teórico, orientación del futuro con base en el control de la tecnología y decisiones orientadas por la tecnología intelectual (Toffler, 1993).

b) Sociedad del conocimiento, sociedad del saber o capitalismo del conocimiento. Entendida como conjunto de transformaciones sociales, culturales y económicas en apoyo al desarrollo sustentable, sus pilares son: acceso a la información para todos, la libertad de expresión y la diversidad lingüística (UNESCO, 2005) inicia después de la segunda guerra mundial en los países desarrollados. El concepto fue acuñado en Estados Unidos de Norteamérica

convirtiéndose en el país prototipo de esta sociedad. Algunos de sus rasgos son: conocimiento concebido como factor de producción, promete una sociedad más equilibrada y justa, proyección del futuro con menor número de injusticias sociales, negar el acceso a la información y al conocimiento significa la exclusión, división generacional digital, sustitución de otras formas de conocimiento por la ciencia, transformación de las estructuras de poder y fuentes dominantes, creciente conocimiento del no conocimiento, las incertidumbres e inseguridades, reflexión y revisión del conocimiento general y del conocimiento de los expertos, debates sobre las reglas y suposiciones de la sociedad y desarrollo de nuevas reglas (Krüger, 2006).

c) Sociedad de la información o era de la información. La información es el principal elemento base de la comunicación diferida por el tiempo –asincrónica- y generada por el acceso a las tecnologías –ubicuas- y es reemplazado por la sociedad del conocimiento (García, 2015). Entre sus rasgos se encuentran: surgimiento de un público culto por el acceso al conocimiento, sociedad subordinada a principios arraigados al control de la ciudadanía, difusión de futilidades, sensacionalismo y propaganda de engaño, reposa sobre la tecnología informática, redes de telecomunicación e innovación tecnológica, las brechas sociales, económicas y culturales han sido disminuidas por las tecnologías de la información de la comunicación, los ejes centrales son: computadoras en red, el determinismo tecnológico es el soporte teórico y los sectores relevantes son: educación, medios de comunicación, administradores de información, servicios informáticos e investigación tecnológica (Krüger, 2006).

Con el propósito de cerrar el apartado, se ratifica que la tecnología ocupa un lugar relevante, aún de que cada sociedad privilegia un aspecto específico: la primera privilegia las corporaciones económicas, la segunda el conocimiento para la transformación de la sociedad y la tercera la información como desarrollo del país (García, 2015). Las tres sociedades, entonces, coinciden en señalar a la racionalidad tecnológica como medio privilegiado para lograr sus fines.

Primacía de la racionalidad tecnológica

Aunque en apariencia la expresión ‘racionalidad tecnológica’ es nueva, en realidad no lo es tanto, puesto que su génesis se remonta al periodo histórico del renacimiento. A partir de ahí, el ser

humano -entendido como de la dimensión integral por las características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales, dotado de conciencia, inteligencia, voluntad, intencionalidad, afectividad y creatividad, en síntesis, de una personalidad, que obedece a su ubicación temporal (momento histórico) y espacial (Alonso y Escorcía, 2003)- fue anulado por la sociedad industrial. “El concepto científico de una naturaleza universalmente controlable imaginó la naturaleza como una infinita materia en función del mero objeto de la teoría y la práctica” (Anzaldúa, s. a, p.10]. De esta forma, el mundo objeto entró en la construcción de un universo tecnológico.

Cabe aclarar que esta categoría se ha diversificado, ha sido conceptualizada en función de las necesidades de los diferentes autores y le han otorgado otras denominaciones, en función de la realidad que quieren explicar. Así, para Habermas (1979) implica la racionalidad instrumental, Weber (1992) la plantea en función de los fines y Marcuse (1964) la postula desde la lógica de la dominación. En este contexto la racionalidad tecnológica implica la capacidad para explorar las necesidades y problemas específicos proponiendo soluciones, evaluando alternativas óptimas o costos, tomando decisiones, considerando situaciones de riesgo e incertidumbre, diseñando condiciones de posibilidad, ampliando capacidades y de realización, controlando los procesos productivos con base en el criterio de eficacia.

Es por ello que Gimeno (1990) denuncia que en el ámbito educativo el discurso esté en función de la pedagogía por objetivos. Así, la calidad de la educación, bajo este dispositivo pedagógico, tiende a ser interpretada en términos de eficacia y ésta significa respuesta rápida, precisa y económica a las presiones sociales. Además la formación en competencias laborales consiste fundamentalmente en adecuar los contenidos y los procesos educativos a las necesidades del sector productivo, de las empresas transnacionales y al neoliberalismo.

Ello implica poner énfasis en la formación práctica y procedimental, en la racionalidad tecnológica; reduciendo los contenidos teóricos, filosóficos e históricos por considerarlos innecesarios o superfluos para el trabajo (Foucault, 1999). De esta manera, se privilegia una preparación utilitarista por encima de una formación integral, humanista, se impulsa el saber técnico por encima del saber teórico, la operación práctica se sobrepone al análisis reflexivo y crítico y la inmediatez a la comprensión histórica.

Las disciplinas humanísticas han sido marginadas y, en algunos casos, excluidas en las mallas curriculares de algunas instituciones educativas norteamericanas y europeas (Nussbaum, 2010) probablemente por un carácter liberador, concientizador y emancipatorio y porque no generan utilidad práctica y pragmática. Ante la desaparición de las disciplinas humanísticas, ahora más que nunca necesitamos de una propuesta crítica a la racionalidad instrumental que privilegia valores materiales y que genera una sociedad tecnocrática, dominada por principios técnicos, el culto a la individualidad, el progreso, el consumo, la eficacia, las competencias, etc.

Necesitamos de una racionalidad crítica que se oponga a la irracionalidad instrumental, cuestione el papel de la tecnología como fin, reivindique valores humanistas, pugne por implementar acciones para disminuir y erradicar procesos deshumanizantes y libere al hombre de su propia incapacidad.

Precisiones conceptos: educación, formación y pedagogía

En el ambiente escolar, es frecuente encontrar la confusión entre educación, pedagogía (Moreno, 1994) y formación. Este fenómeno se debe principalmente a varias cuestiones. Entre ellas se encuentran: la compleja tarea de traducción al español de las obras escritas en otros idiomas, sobre todo el alemán -los traductores recurren a las asociaciones semánticas, perdiéndose con ello su sentido original (Gadamer, 1992)-, la ausencia de estudios filológicos sobre los conceptos y la fuerza de la costumbre por repetir conceptos con poco o nulo significado (Gadamer, 1990). Con la finalidad de reflexionar los sentidos reducidos y restringidos, a continuación, se presentan algunas nociones sobre los conceptos de educación, formación y pedagogía.

a) Educación. Desde la antigüedad hasta hoy, es un tema analizado, discutido y argumentado en todos los ámbitos de vida. Sin embargo, la historia del concepto es desconocida por muchos actores educativos probablemente porque su historia no es de su interés, aún de que en las nociones se encuentran los sentidos que delimitan y sustentan a las teorías pedagógicas y educativas.

Con la finalidad de reflexionar brevemente sobre algunas maneras en que es concebida, los sentidos reducidos, restringidos y amplios que pregonan y los alcances que privilegian, en el Cuadro 1 se presentan algunas nociones sobre el concepto de educación.

Independientemente de comulgar o no con las nociones elegidas, tenemos que reconocer que el fin de la educación es el desarrollo integral del ser humano y no únicamente un aspecto de su condición de persona, ni mucho menos un ámbito particular de su existencia, como es el trabajo, la profesión, el apego a las normas sociales, la reproducción de costumbres enraizadas en el consumo, la obediencia, etcétera.

Cuadro 1. Nociones de educación

No.	Noción	Campo de acción	Teoría
1	Socialización	Integración a la sociedad transmitiendo el apego a las normas	Funcionalismo
2	Aparato ideológico	Conservación de la estructura de la sociedad	Estructuralismo
3	Transmisión de conocimientos	Incorporación al trabajo	Teoría del capital humano
4	Mecanismo de selección	Identificación de los más aptos	
5	Crecimiento	Madurez, conocimiento e interés	Psicología clásica
6	Espacio social de concientización, crítica y cambio	Condición histórica del ser humano	Marxismo
7	Liberación de un grupo social	Práctica de la libertad	Pedag. de la liberación
8	Orientación o guía	Filosofía de lo moral	Filosofía
9	Acción social	Dinámica social	Soc. comprensiva
10	Iniciación	Autonomía personal	Psicogenética
11	Actividad interpretativa	Complejidad	Antrop. pedagógica
12	Principio de esperanza	Horizontes de saber	Hermenéuticas

Fuente: García P., M. D. (2010). "El educador como agente de formación". En *Tiempo de educar*. Revista Interinstitucional de Investigación Educativa. Año 11. Segunda Época, No. 21, Enero-Junio, pp. 109-135.

b) Formación. Se describen algunas nociones cuyos elementos permiten la aproximación a su sentido originario: poder de transformación y empoderamiento humano.

Cuadro 2. Nociones de formación

No.	Noción	Autor
1	Trabajo libremente imaginado, deseado y perseguido realizado con base en medios recibidos o proveídos	Ferry, 1990
2	Transformación o conversión, a través de ella el individuo desarrolla, adquiere o perfecciona sus capacidades y no se reduce a una acción ejercida por un formador	
3	Capacidad de escucha lo que otros y uno piensa. Ambas nociones son de	Gadamer, 1993a
4	Hacerse responsable de las debilidades personales y no dejarlas en manos de otras personas	Gadamer, 2000
5	Ascenso a la cultura.	Hegel (Rfr. Gadamer, 1993b)
6	Reconciliación con uno mismo, desde ser otro.	

Fuente: García Perea, M. D. (2015) *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*. México, D. F. Castellanos Editores y (2012). *Las nociones de formación en los investigadores*. México. D. F., Castellanos Editores

Las nociones de Ferry son construidas desde el ámbito pedagógico, concretamente de la educación de adultos. No implica una imposición. Su desarrollo está determinado por el interés de quien se forma. Los procesos pueden agilizarse a través de la interexperiencia. En otras palabras,

formación significa ponerse en forma, prepararse para ser alguien en la vida y seguir transformándose según sus objetivos y posición personal. En Pedagogía de la formación, Ferry (1997) afirma dos hechos: el individuo es la única persona responsable de su formación y lo hace a partir de sus propios procesos y la formación no es transmitida por otra persona ni nadie puede formar a otro.

Desde la perspectiva de Gadamer -filósofo alemán y padre de la hermenéutica filosófica-, la formación no se centra en la capacidad de repetir y recordar. La formación está vinculada con diversos aspectos, entre ellos se encuentran: experiencias hermenéuticas, estéticas y del tú, historia efectual, juego, vivencia, lenguaje, tradición, el juego, etcétera. En síntesis, al vivir se dejan huellas imborrables que caracterizan la forma de ser del individuo sin que este olvide lo que ha sido anteriormente (Gadamer, 2000).

Las nociones de Gadamer tienen una composición rítmica, poética y franca sencillez (García, 2015) que sólo la dominan los guardianes del lenguaje y giran en torno al poder y la transformación. Las nociones de formación de Hegel, descritas por Gadamer en *Verdad y Método I*, giran en torno al dominio y superación de la naturaleza biológica e instintiva de los seres vivos para acceder, conquistar y ganar la naturaleza cultural que le corresponde al ser humano. Para lograrlo, la ruptura con lo inmediato y natural es indispensable para que el ser humano construya, a través de la dialéctica, el lado espiritual y racional de su esencia.

A diferencia de la educación impuesta desde lo institucional, la formación es un proceso intrapersonal, por consiguiente, depende de la persona y los medios que recibe de la institución y de lo que él mismo se provee. Por lo tanto, la formación se realiza en, con y a pesar de las instituciones sociales. El ser humano se encuentra constantemente en el camino de la formación y de la superación de su naturalidad. Al nacer, entra en un mundo conformado humanamente y construido por otras personas, la esencia de su ser es reconciliarse a sí mismo en dicho mundo transmitido con la posibilidad de construirlo.

c) Pedagogía. Compayré (Cfr Moreno, 1994) afirma que la diferencia entre educación y pedagogía, la primera implica el devenir temporal de las instituciones, la organización, las técnicas didácticas utilizadas, etcétera, la segunda, es la historia de las ideas que versa sobre la educación.

Desde nuestros puntos de vista, la postura del autor es interesante en tanto coloca a las instituciones educativas como elemento distintivo de las estructuras sociales.

Sin embargo, tal posición choca con los planteamientos de Quintana (1988) al argumentar que la pedagogía tiene la finalidad de elaborar propuestas, con orientación específica y teniendo como finalidad el desarrollo humano. Las propuestas pedagógicas se centran en los procesos de formación (véase los planteamientos de los clásicos de la pedagogía: Platón, Rousseau, Pestalozzi, en otros) y las propuestas a la educación enfatizan una particularidad de la formación y está determinada por los intereses de las corporaciones económicas (por ejemplo la educación tecnológica y la educación en competencias).

Sin embargo, Compayré y Quintana coinciden en señalar que la epistemología pedagógica se encuentra en el terreno de la especulación debido a que las propuestas elaboradas por los autores clásicos y contemporáneos no tienen el resultado de formación esperado debido a las estructuras culturales de la sociedad y, sobre todo, a los intereses económicos, políticos o tecnológicos de las corporaciones hegemónicas.

Ferry (1990 y 1997) afirma que los dispositivos pedagógicos son medios, soportes, estrategias, alternativas, herramientas, es todo aquello que se elige y utiliza para lograr los objetivos y fines preferentemente de la educación, aunque también son utilizados en los procesos de formación. Para Foucault (1971) los dispositivos pedagógicos también son medios utilizados para lograr objetivos y fines. Entre ellos se encuentran: discursos, prácticas, instituciones, reglamentos, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc. A diferencia de Ferry, son utilizados socialmente como ejercicio del poder.

En otras palabras, los dispositivos pedagógicos propuestos por Foucault (1997 y 1999) son una manera de legitimación ideológica de los grupos hegemónicos para enmascarar el ejercicio del poder aplicado de manera vertical. Son una manera de control, sometimiento, adiestramiento, socialización, reproducción; implementados con objetivos específicos en la educación para insertar a los estudiantes al ámbito laboral y en la sociedad para mantener el statu quo de los grupos de poder.

Tecnología en la educación: dispositivo pedagógico social

La tecnología en la educación como dispositivo pedagógico y social es reflexionada a continuación. Foucault [1999] plantea que en el devenir histórico puede haber saltos y retornos, los cuales no son, en ocasiones continuos o lineales. Por lo tanto, la historia de los sujetos educativos no escapa a esta característica ni tampoco a las finalidades de reproducción social al utilizar la tecnología como dispositivo pedagógico. Los actores educativos de la modernidad probablemente no están conscientes de que han sido educados bajo modelos centrados en el deber-ser y deber-hacer (Ferry, 1990), ello ha sido posible a través de los dispositivos pedagógico sociales (Ferry, 1997) y a partir de los intereses políticos, económicos e ideológicos de los grupos hegemónicos.

La disciplina tanto del cuerpo (Foucault, 1997) como la mente, sin omitir el tiempo cronológico en el ámbito educativo, están determinados por una racionalidad pedagógica, burocrática y administrativa, desarrollados a partir de mecanismos escolares (exámenes, el pase de lista, las calificaciones, entre muchos otros) y con finalidades que rebasa el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El perfil educativo que caracteriza al bachillerato mexicano está orientado hacia tres directrices: el trabajo, acceder a los estudios superiores y la vida. Lamentablemente, el primero ocupa un lugar central debido a las demandas del sistema productivo, seguido del segundo por los intereses de los estudiantes que pueden proseguir los estudios y el último se da por hecho a pesar de su complejidad y multidimensionalidad. La primacía de la educación para el trabajo es un problema antiguo que actualmente se caracteriza por una larga duración, con discursos y lenguajes sutiles, pero con una objetividad indiscutible.

Este fenómeno no es nuevo. Tiene sus orígenes en el siglo decimonónico con la filosofía positivista. Díaz (1994) explica que, en nuestro país, los principios uniformadores de la educación formal tienen su génesis en este periodo. Como ejemplo, recordemos a Gabino Barreda como promotor del positivismo educativo mexicano. Actualmente, los estudiosos de la educación tradicional mexicana descubren intentos importantes para que ella pueda liberarse del dogmatismo memorístico, sin embargo, los ideales del progreso y de civilización moderna generan un modelo educativo adecuado al marco social, político y económico de una nación industrializada (Moreno, crf Díaz, 1994).

Con la finalidad de argumentar lo anterior, recordemos dos hechos históricos: primero, en el Primer Congreso Pedagógico Nacional y la Ley Reglamentaria de 1891 coinciden en señalar que en la educación impartida por el Estado se plasman los rasgos identitarios que la escuela debe promover y que la familia tiene fomentar para el desarrollo del país. Así mismo, la obediencia y la disciplina son los dispositivos pedagógicos y sociales de preferencia que se transmite y reproduce en el aula escolar para suscitar la cultura moral que requiere el país (Foucault, 1999 y 1997). Segundo, Spencer como Comte (Moreno, crf Díaz, 1994) desarrolla una doctrina positivista que se convierte posteriormente en guía para servir a la sociedad. Ello se debe a la idea de que las actividades escolares tienen que influir sobre la naturaleza del individuo para encauzarla y orientarla a la productividad. Las actividades sociales también tienen el mismo propósito: coadyuvar, mejorar y hacer progresar a la humanidad a través del trabajo.

Concebida la educación bajo los principios de la doctrina orgánica y argumentada desde un modelo de trabajo industrial, en la escuela se ofrecen medios para empezar a crear una conciencia colectiva tendente a suprimir lo individual para incorporarse exitosamente a la sociedad industrial y capitalista (Moreno, crf Díaz, 1994). Esta manera de concebir a la educación no es exclusivo de nuestro país. Se ha expandido a nivel mundial por el capitalismo y se acentúa con el surgimiento de la Psicología conductista a finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

Esta nueva disciplina no sólo establece teorías acerca de lo que se puede saber sobre el ser humano, sino también de cómo lograr aprendizajes acorde a las necesidades de las fábricas e industrias. A partir del conocimiento psicológico los procesos de enseñanza-aprendizaje adquieren un carácter instrumental y pragmático (Gimeno, 1990) utilizado inicialmente en la industria y, posteriormente, a los sistemas educativos. En la década de los treinta, con la creación de la escuela pública, en Estados Unidos se incorpora la tecnología al currículum como dispositivo pedagógico con la finalidad de formar trabajadores con la preparación suficiente para incorporarlos eficientemente a la industria (Gimeno, 1990).

Modelo educativo centrado en competencias

La educación con enfoque en las competencias surge a finales de la década de los ochenta, en medio de una crisis económica de larga duración, con el surgimiento de la globalización y el neoliberalismo y con la utilización de un dispositivo pedagógico-social-tecnológico. Bajo la

presión de la competencia, que pasó de un modelo fordista-taylorista a un modelo de producción flexible (Friedman, 1967), generada por la apertura de mercados, en las empresas se implementaron diversas estrategias para aumentar la producción, como la racionalidad tecnológica, incrementar la calidad y la excelencia. Estos discursos que se emplearon en las empresas para fundamentar sus estrategias de aumento de la productividad, se llevaron al ámbito educativo bajo el ropaje de la modernización educativa.

Así, la preocupación por la calidad y la excelencia son criterios para valorar los procesos educativos. A partir de la década de los ochenta empiezan una serie de “reformas educativas” dentro del marco liberal para cambiar a la misma. Entre ellas se encuentran: la desregulación, la promoción de la formación polivalente, los currículos flexibles, la intervención de la inversión privada en aras de encauzar los procesos educativos a los requerimientos de la producción y la formación en competencias (Friedman, 1967).

Por su parte, Gimeno (1990) explica que la escuela es una institución social creada y mantenida por la sociedad para rendirle una serie de beneficios, pero nos parece que no toda la sociedad, sólo una parte de ella: la burguesía industrial. Así, los valores básicos de un grupo de poder fuertemente tecnificado son transmitidos en la institución escolar (Anzaldúa, s. a.). Aunque el autor lo denomina pedagogía por objetivos, a partir de comprender que es una respuesta coherente con la idea de que la escuela es una institución útil a los valores de este grupo en el poder y ha de servirlos guiada por criterios de eficiencia. Por lo tanto, la racionalidad tecnológica se presenta como actuar pedagógicamente, coherente con una visión utilitaria de la enseñanza (Anzaldúa, s. a.).

Este dispositivo pedagógico, en apariencia nuevo, ha recibido diversos ropajes, lenguajes y discursos, ha actualizado sus esquemas, se ha ido adaptando paulatinamente a nuevos planteamientos y ha incorporado nuevas ideas; pero es evidente, desde la óptica de la historia de la educación y la historia de la pedagogía, que es un esquema viejo de larga duración que ha persistido y ha recogido sólo aquellas aportaciones coherentes con su espíritu.

La evolución del paradigma de racionalidad científica, que es la pedagogía por objetivos o competencias, se ha afianzado incorporando nuevas ideas, pero sólo aquellas que pueden favorecerlo (Anzaldúa, s. a.). En el modelo educativo mexicano el currículum implica, sobre todo

en bachillerato general desde la década de los ochenta, la eliminación paulatina de las humanidades y las artes por la racionalidad tecnológica.

Humanismo, imperativo impostergable

En la obra *Sin fines de lucro*, Nussbaum (2010) plantea la necesidad de complementar los procesos de educación y formación con aspectos de carácter humanista: como la filosofía, la educación artística como la danza, la música, el teatro, entre otras y el desarrollo de las ciencias sociales para lograr un proceso integral de la formación humana y democrática; que no sólo privilegie elementos de carácter utilitaria, material, pragmática, competitivas y empresarial; que privilegien una dimensión humana, integral; puesto que el ser humano se ubica en diferentes dimensiones.

Por ello resulta imprescindible describir y denunciar las irracionalidades del orden social actual, con base en el quehacer educativo cotidiano del análisis de los fenómenos históricos en las disciplinas escolares en el ámbito educativo, que masifica a los individuos, que los dirige y manipula desde los intereses económicos y tecnológicos.

En este sentido el papel del profesor de historia de las disciplinas escolares Historia Universal y de México juega un papel trascendental porque tiene la oportunidad, en su coto de poder, de crear conciencia histórica en los alumnos a través de su práctica educativa cotidiana. Es así como debemos educar a nuestros sujetos educativos. Aunque sólo sea como utopía, pero una utopía necesaria.

Conclusiones

La tecnología como dispositivo social y pedagógico ocupa un lugar relevante en la educación, aunque en algunas ocasiones se manifiesta de manera implícita y/o explícita, sutil y/o tácita, aceptada y/o criticada, pragmática y/o axiológica. Su presencia es incuestionable, pero su utilización como estrategia de control primero se observa en el mundo social y en el régimen capitalista y posteriormente en el ámbito educativo.

La tecnología como dispositivo social y pedagógico ha exacerbado los valores de la Ilustración y de la educación en el sentido de emancipación, liberación y concientización, no así los intereses económicos y políticos de los grupos hegemónicos al consolidar su utilización. En el ámbito educativo, la tecnología utilizada como dispositivo pedagógico se ha convertido en un

fetichismo porque algunos actores educativos la conciben como fin, olvidándose que es una herramienta de apoyo.

El uso de las tecnologías en la educación no es la solución a los problemas educativos mexicanos. Sólo son herramientas, dispositivos pedagógicos que facilitan la práctica educativa. Jamás tienen que ser consideradas como fines porque, entonces, la educación y la formación pierden los fines humanistas y se convierten en asuntos de carácter económicos, utilitarios, pragmáticos y el ser humano se convierte en una mercancía. En el caso de que fuese así, se pronostica la muerte de las humanidades y la primacía de la racionalidad tecnológica en el mundo de la vida.

Referencias

- Alonso Palacio, L. & Escorcia de Vázquez, I. (2003). El ser humano como una totalidad. *Salud Uninorte*. 17), 3-8
- Amador, R. (2008). “Paradigmas conceptuales de la educación en las sociedades de la información y la comunicación en la sociedad”. En *Educación y tecnologías de la información y la comunicación*. Paradigmas teóricos de la investigación. IISUE-Plaza Valdés Editores, México.
- Anzaldúa, R. (s. a.). “Sujetos y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad”. En Pablo Lazo, *Ética, hermenéutica y multiculturalismo*, Universidad Iberoamericana, México.
- Díaz, H. (1994). *Las raíces ideológicas de la educación durante el porfiriato*, UNAM, México.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós Educador, México.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Ediciones Novedades Educativas del Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico de la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires.
- Friedman, M. (1967). *Ensayos sobre economía positiva*. Editorial Gredos, Barcelona

- Gadamer, F. G. (1990). *La herencia de Europa*. Barcelona, Península.
- Gadamer, H. (1993b). *Verdad y Método I*. Sígueme, Salamanca.
- Gadamer, H. (1993a). *Elogio a la teoría*. Discursos y artículos. Península, Barcelona.
- Gadamer, H. (2000). *Educación es educarse*. Paidós Asterisco, Barcelona.
- García, M. D. (2013). *Aprender a aprehender la esperanza*. Castellanos Editores, México.
- García, M. (2015). *El investigador educativo en las sociedades del conocimiento y de la información*. Tomo II Gestión del conocimiento y teleformación. Castellanos Editores, México.
- García, M. D. (2015). *Formación, concepto vitalizado por Gadamer*, Castellanos Editores, México.
- Gimeno, J. (1990). *La pedagogía por objetivos. Obsesión por la eficiencia*, Morata, España. [12]
- Foucault, M. (1999). *El discurso del poder*, México, ed. Folios
- Keynes, J. (1998). *Teoría general del empleo, el interés y el dinero*. Aosta, Madrid
- Kondratiev, N. (1935). *Ensayos sobre el ciclo económico*. FCE, México.
- Krüger, K. (2006). "El concepto de sociedad del conocimiento". en *Rev. Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, Vol. XI, No. 683, 25 de septiembre. <http://www.ub.es/geocrit/b3w-683.htm>
- Moreno, E. (1994). "Introducción". En Díaz, H. *Las raíces ideológicas de la educación en el porfiriato*. UNAM, México.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fin de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires/Madrid, Katz
- Foucault, M. (1997). *Microfísica del poder*, S. XXI, México.
- Quintana C., J. M. (1988). *Estudios sobre epistemología y pedagogía*. Anaya, España
- Smith, A. (2009). *Teoría sobre las riquezas de las naciones*. Tecnos editorial, México.

Toffler, A. (1993). *La tercera ola*. Plaza y Valdés .Bogotá.

UNESCO (2005). Institute for Information Technologies in Education. Consulta 15 de mayo de 2005. <http://www.iite.ru/iite/about/mission>.

La flexibilidad aplicada al currículum de la Licenciatura en Geografía, para el fortalecimiento del nuevo rol del geógrafo

Agustín Olmos Cruz

olmoscruz_6@hotmail.com

Carlos Reyes Torres

geocrt@hotmail.com

Fernando Carreto Bernal

fcarretomx@yahoo.com.mx

Roberto Franco Plata

Facultad de Geografía

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 19 de agosto del 2019

Aprobación: 31 de agosto del 2019

Resumen

La Universidad Autónoma del Estado de México, ha planteado un proceso de reforma curricular, transformando los ámbitos de la vida académica, redimensionando los procesos de la formación profesional para hacerlos más acordes a la vida actual, por ello ha formulado y operado el Programa de Innovación Curricular, el cual enmarca tres ejes de desarrollo que son la Innovación, las Competencias Profesionales y la Flexibilidad de los Planes de Estudio; en este orden de ideas la Facultad de Geografía se ha integrado a este proceso haciendo una revisión de los diferentes ámbitos en los que se ve inmersa, en este sentido mencionamos, los logros que se han tenido en el rubro de la flexibilidad curricular, al aplicarlos en la nueva organización curricular, al incluir la optatividad, el sistema de créditos, eliminación de la seriación y la movilidad estudiantil y del profesorado como elementos, estableciendo como un momento de ruptura del currículo rígido, por el planteamiento de una mayor atención al aprendizaje activo y procedimental, producto de una actividad vivencial real, que permite consolidar una práctica reflexiva del saber y del saber hacer lo que fomenta, la adecuación permanente de los nuevos conocimientos a los procesos de formación, promoviendo con ello la capacidad de decisión en el alumno, en el momento de su elección vocacional y determinación de sus ritmos de aprendizaje al administrar su carga crediticia conforme a su capacidad y compromiso personal, siempre cerca del docente-tutor

Palabras clave: Flexibilidad curricular, innovación, plan de estudios

The flexibility applied to the curriculum of the Degree in Geography, for the strengthening of the new role of the geographer

Abstract

The Autonomous University of the State of Mexico, has proposed a process of curricular reform, transforming the areas of academic life, resizing the processes of vocational training to make them more in line with current life, so it has formulated and the Curriculum Innovation Program, which frames three development axes, which are Innovation, Professional Skills and Study Plan Flexibility; in this order of ideas the Faculty of Geography has integrated into this process by reviewing the different areas in which it is immersed, in this sense we mention, the achievements that have been had in the field of curriculum flexibility, by applying them in the new organization, including the electivity, the credit system, elimination of student and teacher seriousness and mobility as elements, establishing as a moment of break-up of the rigid curriculum, by the approach of a greater attention to active and procedural learning, the product of a real experiential activity, which allows to consolidate a reflexive practice of knowledge and know-how to do what it promotes, the permanent adaptation of new knowledge to training processes, promoting the ability to decide on the student, at the time of his vocational choice and determination of his learning rhythms by managing his credit load according to his capacity and personal commitment, always close to the teacher-tutor.

Keywords: curriculum flexibility, innovation, curriculum

Introducción

La flexibilidad curricular y el desempeño profesional, forma parte de proyecto de investigación “Las Trayectorias Escolares en las licenciaturas de las ciencias sociales y naturales de la UAEM, 2003-2014” con número de registro Clave 3700/2014/CIC, es por ello que se presenta en este texto la forma de cómo se promovió su aplicación al Plan de Estudios “E” de la Licenciatura en Geografía, con la finalidad de fortalecer el rol profesional que el geógrafo debe asumir en la sociedad actual.

En el 2001 la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), inició los trabajos de diseño e implementación de su Modelo de Innovación Curricular (MIC), en el cual se tiene como premisa principal la innovación, la flexibilidad y la educación basada en competencias, cuyo propósito es: Sentar las bases institucionales, para que en un marco estructural sistémico, la formación de profesionales respondiera y se ajustara permanentemente a las demandas sociales y a los avances científicos, humanísticos y tecnológicos; a la vez de promover una formación centrada en el alumno, así como la articulación equilibrada del saber (conocimientos), saber hacer (procedimientos), saber ser (valores), para propiciar un pensamiento crítico y el desarrollo de la capacidad de solucionar problemas tanto en el contexto teórico de la Geografía, como en su aplicación, con una visión inter y transdisciplinaria (UAEM, 2002).

En lo concerniente a la innovación, se dice que la educación que se está ofreciendo no está dando los resultados que se esperan para los recursos que se invierten en ella. Derivado de este planteamiento se plantea la necesidad de cambiar, pero se trata de un cambio hacia la innovación, es decir, hacia la exploración de caminos no conocidos, de metodologías no experimentadas antes, y de enfoques cuyos resultados todavía son inciertos.

En cuanto a la flexibilidad curricular se alude al nuevo enfoque educativo: cambio, innovación, pertinencia, flexibilidad, profesor facilitador, modelo basado en el aprendizaje y en el estudiante. Estas variables aparecen estrechamente relacionadas entre sí y en ocasiones es difícil diferenciarlas por la forma en que se usan. Sin embargo, el desafío actual de las IES ha sido responder a estas nociones y obtener recursos económicos, por lo que tuvo que construirlas conceptualmente, concretarlas en la práctica educativa y traducirlas en indicadores que permitieron evaluar el grado en el que se avanzó hacia su logro.

La Facultad de Geografía, como una institución dependiente de la Universidad Autónoma del Estado de México, participó en esta actividad, reestructurando su currículum a partir del año 2003, atendiendo el nuevo esquema educativo, que promueve establecer una nueva relación entre la educación y la sociedad, organizando de forma diferente la vida académica, transitando de un esquema rígido a otro con mayor apertura, que permitiera llevar a cabo el aprendizaje de manera efectiva, promoviendo la adecuación constante de los

conocimientos a los procesos de formación, capacitando al estudiante en el desarrollo y aplicación de la geografía.

Marco teórico

Conceptualización de la flexibilidad¹

En México, la noción de flexibilidad de educación superior adquiere fuerza a partir de las políticas educativas nacionales. Los dos referentes básicos, por sus repercusiones en los mecanismos actuales de financiamiento, planeación y evaluación, son: La educación superior en el siglo XXI de la ANUIES y el Programa Nacional de Educación Superior 200-2006. La flexibilidad aparece en las políticas e instrumentos nacionales como una de las características fundamentales del nuevo enfoque educativo. Sin embargo, la búsqueda de la flexibilidad, la innovación y la calidad en la educación superior no es exclusiva de México. Se trata de un movimiento impulsado por agencias internacionales entre las que destacan la UNESCO, la OCDE y el Banco Mundial.

La flexibilidad se alude al nuevo enfoque educativo: cambio, innovación, pertinencia, profesor facilitador, modelo basado en el aprendizaje y en el estudiante. Estas variables aparecen estrechamente relacionadas entre sí y en ocasiones es difícil diferenciarlas por la forma en que se usan. Sin embargo, el desafío actual de las IES interesadas en responder a estas nociones y obtener recursos económicos, consiste en construirlas conceptualmente, concretarlas en la práctica educativa y traducirlas en indicadores que permitan evaluar el grado en el que se avanza hacia su logro.

En lo concerniente a la innovación, se dice que la educación que se está ofreciendo no está dando los resultados que se esperan para los recursos que se invierten en ella. Derivado de este planteamiento se esboza la necesidad de cambiar, pero se trata de un cambio hacia la innovación, es decir, hacia la exploración de caminos no conocidos, de metodologías no experimentadas antes, y de enfoques cuyos resultados todavía son inciertos.

¹ Basado en la conferencia magistral presentada de la XXXII Reunión Nacional de Directores de la Asociación Nacional de Educación Agrícola Superior en Tuxtla Gutiérrez.
Luz María Nieto Caraveo profesora investigadora de UASLP

Por otra parte, el concepto de pertinencia hace referencia al grado de utilidad, oportunidad y eficacia con que los resultados de un programa educativo impactan a la sociedad en un sentido amplio. Cuando se habla de planes de estudio, la pertinencia generalmente se asocia con el grado de actualidad que tienen los objetivos, contenidos y estrategias en función de las tendencias del contexto; en el caso de la formación profesional esto se relaciona directamente con la inserción del egresado en los espacios ocupacionales.

Y, finalmente, el término flexibilidad y en particular el adjetivo “flexible” aparece asociado a cualquier concepto que tenga que ver con la educación: currículo, enseñanza, horarios, cargas, planes de estudio, experiencias, metodologías, evaluación, sistemas, etc. Pero regularmente el número de materias optativas es el criterio que más se asocia a la flexibilidad.

Sin embargo, la flexibilidad va más allá del currículo y materias optativas. La flexibilidad en general se justifica en función de los nuevos requerimientos de la vida profesional-laboral. Se habla de privilegiar la formación en temas básicos que permitan al egresado adaptarse a las necesidades diversas del mundo laboral o que le permitan continuar el aprendizaje durante toda su vida.

En lo curricular, flexible se asocia a tener planes de estudio con pocas seriaciones y obstáculos, así como opciones terminales y salidas laterales que permitan a los estudiantes atender sus intereses personales. Se entienden como los mecanismos que permiten al currículo su continua actualización y adaptación a una sociedad de cambios acelerados en sus necesidades y problemas.

En cuanto al aprendizaje, la flexibilidad se relaciona con la adición de metodologías de aprendizaje, enseñanza y evaluación que ya no se basen en las premisas del aprendizaje acumulativo y pasivo. Por otra parte, cuando la flexibilidad se refiere al sistema educativo, aparecen los conceptos de apertura, movilidad y salidas laterales.

La apertura es una forma de relacionar la educación superior con la sociedad. La apertura incluye a la movilidad, pero también la transferencia de créditos entre sistemas y modalidades de enseñanza, la enseñanza por módulos o ciclos en diferentes épocas de la vida,

y muchas otras opciones. Se refiere también a la relación con la sociedad bajo esquemas de rendición de cuentas. Por movilidad se entiende la posibilidad de que los estudiantes y los profesores puedan circular a través del sistema de educación superior, la movilidad incluye el intercambio nacional e internacional, pero no puede reducirse a él.

Asumir y aceptar la flexibilidad educativa en todas estas amplitudes, significa debilitar los principios de clasificación y encaramiento con que operan las tareas educativas, es decir, significa reconstruir los ámbitos de la libertad, responsabilidad, confianza con que funcionamos. En suma, significa modificar la distribución y formas de ejercicio del poder en nuestras instituciones.

Perspectivas de la flexibilidad.

Existen tres perspectivas desde las cuales se puede abordar la flexibilidad:

1).- Perspectiva instrumental.

Regularmente surge una pregunta **¿Cómo concretar la flexibilidad?**, con frecuencia los profesores y autoridades esperan encontrar respuestas tipo “recetas de cocina” sobre cómo implementar la flexibilidad. Sin embargo, esto es imposible pues cada situación particular requiere un análisis de diferentes alternativas.

La flexibilidad educativa se puede construir en las instituciones a través de proyectos de innovación propios y no imitando. Para ello, se necesita generar una cultura de investigación y de intervención a través de proyectos que incluyan marcos de referencia, mecanismos de evaluación, recursos informáticos y de todo tipo para apoyar estas iniciativas en nuestro contexto.

2).- La perspectiva política.

Es una perspectiva que aparece oculta o invisible, no porque no existe sino porque no se le reconoce explícitamente. Está implícita en los textos que muestran las ventajas de la flexibilidad, pero sin analizar sus consecuencias.

La flexibilidad educativa afecta los reglamentos, criterios de evaluación y acreditación, procedimientos de registro escolar, distribución de horarios, etc. Siendo básicamente los factores que tienen que ver con la distribución del poder y el control en una institución.

3).- Perspectiva Teórico-conceptual

La falta de un marco teórico- conceptual lleva a propuesta improvisadas, triviales, que en el mejor de los casos descubren el hilo negro. La existencia de un marco conceptual amplía la mirada y permite comprender mejor las características que deben reunir las propuestas que se requiere y proporcionan la forma de evaluar las experiencias de innovación para retomar avances.

Tipos de flexibilidad

Mario Díaz Villa (2003), menciona que hay cuatro formas de estudiar la flexibilidad, estrechamente relacionadas entre sí, pero cada una con ciertas especificidades.

Flexibilidad Académica

Hace referencia al grado de apertura de las formas de organización y formas de relación de las unidades académicas, nomenclatura organizativa, unidades mayores, unidades menores, mecanismos de comunicación y coordinación que guardan entre ellas.

Para Pedraza Flores R. (2004), la flexibilidad académica es **el proceso de intercomunicación disciplinaria orientado a facilitar la movilidad de los actores académicos, acelerar los flujos de comunicación, conectar el conocimiento con la acción y democratizar la regulación del trabajo académico**. Este proceso tiene que ser acompañado con la creación de redes de conocimiento que consisten en un agrupamiento de las interacciones internas y externas de los actores universitarios de las distintas áreas del saber. Los componentes de la flexibilidad académica son:

- a. **Movilidad** de los actores académicos. Tránsito tanto horizontal como verticalmente en los procesos de formación, enseñanza e investigación al interior de cada universidad;
- b. **Acelerar los flujos de comunicación.** Incorporación a tiempo real de los adelantos científicos, tecnológicos y humanísticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje;
- c. **Conectar el conocimiento** con la acción. Interaccionar a las distintas actividades entre sí: enseñanza, aprendizaje, innovación, desarrollo y experiencia, y
- d. **Democratizar** la regulación del trabajo académico. Conferir mayor poder en la toma de decisión a la academia.

La flexibilidad académica necesariamente implica una serie de cambios en la actual estructura de la universidad. Hablar de flexibilidad académica significa reconocer a las distintas flexibilidades que la integran. Las flexibilidades que identificamos son: numérica (oferta educativa), curricular, funcional (trabajo de la academia), forma de gobierno, administrativa y tecnológica. Cada una de éstas persigue objetivos específicos compartiendo entre sí la búsqueda de una universidad revitalizada.

Flexibilidad Curricular

Incluye las formas de organización de los currículos, las estructuras, áreas, asignaturas, componentes, ciclos o núcleos curriculares, etc. De acuerdo a la manera de clasificar y organizar los contenidos.

Flexibilidad Pedagógica

Se refiere al grado de plasticidad y diversidad de las formas de relación enseñanza aprendizaje en una institución escolar o en una tradición académico-profesional específica. Incluye la forma como se organiza el aprendizaje, los roles que asumen los profesores y estudiantes, los apoyos con que cuentan, las formas de evaluación y

calificación, los materiales y medios disponibles, los espacios clásicos de formación etc.

Escotet, (2002), en su artículo *Desafíos de la educación superior en el siglo de la incertidumbre*, expone que hoy día el aprendizaje flexible ha ganado popularidad entre las universidades, actualmente la consigna de las IES son flexibilidad, centrarse en el alumno, aprendizajes en red, calidad y eficiencia.

El aprendizaje flexible según Moran y Myrlinger (2000) se define como “los enfoques de enseñanza y aprendizaje que están centrados en el alumno, con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza y aprendizaje, y que utilizan las tecnologías apropiadas en un entorno de red”.

El aprendizaje flexible contiene cualidades de sus tres antecedentes: de la educación a distancia, de la educación en el campus, de las tecnologías de información.

El modelo de aprendizaje flexible se caracteriza por los siguientes elementos (Latona, 1996; Salinas, 1999; Moran y Myringer, 2000)

- Se aplica a la enseñanza y el aprendizaje en cualquier sitio que estos ocurran
- Proporciona **flexibilidad** de lugar, tiempo, ritmos de enseñanza –aprendizaje, métodos.
- Modelo centrado en el alumno
- Promueve la independencia de los estudiantes crea cambios en el rol del profesor, quién pasa a ser facilitador, tutor.

Flexibilidad Administrativa

Es un conjunto de procedimientos, normas y estilos de planeación, evolución y gestión de todo lo anterior. Incluye desde los reglamentos que tienen que ver con los nombramientos de los profesores y las actividades deseables.

Currículo flexible

Las IES se enfrentan, en el momento actual, a nuevos desafíos derivados, en gran medida de la importancia que ha adquirido el conocimiento en la mayor parte de las actividades sociales y productivas, lo que implica atender demandas y desafíos emergentes, y en ocasiones contradictorios, para los cuales debe buscarse nuevas fórmulas de organización.

Actualmente se están presentando ciertas tendencias que afectan la formación y el empleo siendo: la globalización, los cambios científicos, tecnológicos, la nueva estructura de las empresas, flexibilización de los procesos de producción, la sustitución del puesto de trabajo por el concepto de área ocupacional, empleabilidad y no empleo de por vida, certificación.

En este contexto, la educación implica la alternativa para afrontar estos cambios. La educación se refiere al conjunto de aprendizajes, cognitivos y no cognitivos que incorporan conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales van a expresar la capacidad y competencia del sujeto para desenvolverse en la vida social y productiva.

Esto hace necesario la reconceptualización de los aprendizajes, así como de las formas de organización institucional que los hacen posibles, de manera que la formación adquiera características de calidad, es decir, de pertinencia, relevancia, flexibilidad y vinculación con la sociedad.

Los sistemas de educación actuales sufren una serie de cuestionamientos como el que los aprendizajes se reducen a la propuesta de contenidos que se presentan y asimilan de manera desintegrada; la interrelación entre docentes y estudiantes es limitada y formal.; se advierte poca relación entre la educación y el mundo de trabajo; no existen puentes entre las diferentes modalidades y niveles de sistema educativo y con otros espacios de educación; se otorga un exagerado énfasis al saber de tipo académico, etc.

Tales consideraciones tienden a proponer un esquema de formación profesional más flexible, (carente de rigidez) que permita una circulación más libre, con posibilidades de cambios de orientación, de profundización y que conduzca a obtener un bagaje de elementos que lo hagan capaz de enfrentar los diversos cambios.

El énfasis del proceso de transformación educativa se encuentra en el diseño de alternativas que otorguen la mayor flexibilidad posible a los diversos procesos y contextos que intervienen en la formación de profesionales. El diseño de estos nuevos procesos o su actualización implica la revisión de los currículos los cuales están siendo entendidos en su concepción moderna como un sistema abierto, dinámico, con orientación prospectiva y estratégica integrado por un conjunto de elementos y procesos que mantienen interacción permanente entre ellos y, en consecuencia, su mayor permanencia.

En cambio, el currículo rígido o cerrado se caracteriza porque:

- Su paradigma es de base conductual, está centrado en los resultados y en el docente.
- Su contenido es unidisciplinar y está fragmentado en su abordaje.
- Parte de un supuesto de homogenización, es decir que no reconoce necesidades particulares del estudiante (situación económica, estilos de aprendizaje, etc.).
- La modalidad de evaluación más utilizada es la sumativa
- Los materiales educativos y la infraestructura son uniformes.
- El profesor promueve un aprendizaje memorístico, pone límites a lo que el alumno debe o puede aprender ya que se sujeta a lo establecido en los programas; la práctica predominante es la clase magistral.
- Las decisiones del estudiante son de “todo o nada” impidiendo la rectificación e incremento la deserción.
- El papel del estudiante es pasivo y poco participativo.
- La administración es rígida; los procedimientos limitan la posibilidad de diversificar las trayectorias de formación, el reconocimiento de aprendizaje logrado en otras instituciones u otros contextos y la movilidad intra e interinstitucional.

Hoy día el aprendizaje a través de currículos flexibles o abiertos ha ganado popularidad entre las universidades, actualmente la consigna de las IES son flexibilidad,

centrarse en el alumno, aprendizajes en red, calidad y eficiencia. El aprendizaje flexible según Moran y Myrlinger (2000) se define como “los enfoques de enseñanza y aprendizaje que están centrados en el alumno, con grados de libertad en el tiempo, lugar y métodos de enseñanza y aprendizaje, y que utilizan las tecnologías apropiadas en un entorno de red” (pág. 57).

El aprendizaje flexible contiene cualidades de sus tres antecedentes: de la educación a distancia, de la educación en el campus, de las tecnologías de información. El modelo de aprendizaje flexible se caracteriza por los siguientes elementos (Latona, 1996; Salinas, 1999; Moran y Myrlinger, 2000).

- Se aplica a la enseñanza y el aprendizaje en cualquier sitio que estos ocurran
- Proporciona **flexibilidad** de lugar, tiempo, ritmos de enseñanza –aprendizaje, métodos.
- Modelo centrado en el alumno
- Promueve la independencia de los estudiantes crea cambios en el rol del profesor, quién pasa a ser facilitador, tutor.
- Está centrado en el proceso y en el alumno, resustenta en un paradigma cognitivo y ecológico de tipo constructivo.
- Es Inter., trans y multidisciplinar. Los objetivos se basan en capacidades, destrezas, valores y actitudes.
- Se puede actualizar sistemáticamente, en función del contexto.
- Atiende a la diversidad y singularidad de los sujetos.
- El docente se asume como mediador y facilitador del aprendizaje proveyendo al estudiante de las herramientas necesarias para su desarrollo autónomo.

- Trabaja en vinculación con otros docentes y especialistas.
- Los materiales son creados por los docentes, el currículo propone nuevas alternativas de enseñanza y de aprendizaje dentro y fuera del aula, enfatiza la evaluación formativa.
- Los administradores se convierten en facilitadores para la aplicación del currículo.
- Es diseñado y operado por los servicios pedagógicos de forma que coincidan con las necesidades académicas, se optimizan los recursos
- El papel del estudiante es activo y participativo; puede tomar decisiones sobre su proceso de aprendizaje.

Un currículo flexible permite múltiples posibilidades de relación y modificación entre los componentes de este, permitiendo afirmar que **la flexibilidad es un proceso complejo y gradual de incorporación de rasgos y elementos que dan mayor pertinencia y eficacia a los programas académicos, considerando las particularidades derivadas de los campos institucionales y de los programas, así como de la vocación y dinámica propias de la IES.**

En otras palabras, un currículo flexible:

- Es una estructura académico- administrativa eficiente que favorece al estudiante para conformar su propio plan de estudios dentro de ciertas normas establecidas por la institución educativa.
- Consiste en la utilización del sistema de créditos en los planes y programas de estudio.
- Es un proceso tendiente a satisfacer necesidades educativas, sociales y científicas de la sociedad tratando, a la vez, de optimizar el uso de los recursos institucionales.

- Es una organización abierta que le da al estudiante la oportunidad de seleccionar libremente entre los diferentes cursos que ofrece la universidad.
- La flexibilidad curricular puede entenderse como un proceso de apertura y redimensionamiento de la interacción entre los diversos objetos y sujetos de aprendizaje que constituyen el currículo.
- Esta apertura tiende a afectar los patrones tradicionales de organización y de práctica de los actores académicos; su objetivo es articular el desarrollo del conocimiento con la acción, la mayor autonomía del estudiante y una mayor pertinencia con las diversas necesidades y demandas que enfrenta la educación superior.
- Es un sistema que permite diversificar y actualizar la oferta educativa, mediante el desarrollo de planes de estudio adaptables e innovadores.
- Es un proceso que permite imprimir gradualmente, a los planes y programas de estudio, un conjunto de características orientadas a satisfacer las necesidades del estudiante, de las disciplinas y las profesiones, así como de las instituciones educativas.
- La flexibilidad curricular, en su acepción más amplia, supone la introducción de un modelo organizativo abierto, dinámico y polivalente que permita transformar las estructuras académicas rígidas y producir nuevas formas de organización mediadas por la interdisciplinariedad y el trabajo integrado, más autónomo y orientado al aprendizaje de los estudiantes.

Los elementos de flexibilidad que se aplicaron al Plan de Estudios “E” de la Licenciatura en Geografía.

Considerando los preceptos anteriores, la Universidad Autónoma del Estado de México, instrumentó el Programa de Innovación Curricular, donde la flexibilización, se constituyó como un eje importante, buscando organizar de manera práctica y funcional, las asignaturas o temas concretos, permitiendo aproximar los contenidos diversos del saber y de la técnica,

procurando evitar la dispersión mental de los estudiantes, logrando que el aprendizaje realmente se convierta en algo significativo.

La flexibilidad aplicada al currículum de la Licenciatura en Geografía, para el fortalecimiento del nuevo rol del geógrafo considera lo siguiente:

- a) Flexibilización en el tiempo: El currículum está compuesto por diferentes trayectorias que permiten al estudiante cursar el Plan de Estudios de ocho a doce semestres según la disposición de tiempo y aptitudes.
- b) Flexibilización en la especialización: el currículum está dividido en líneas de acentuación, que son conjuntos orgánicos de cursos destinados a capacitar al estudiante para ejercer con eficacia la profesión geográfica.
- c) Flexibilización para la rectificación: en toda elección cabe la posibilidad de equivocarse, pero cuando ésta decisión afecta el porvenir de la persona, es indispensable una rectificación oportuna. Cuando el estudiante argumenta que la asignatura de la línea de acentuación elegida no es compatible con sus inclinaciones o con sus aptitudes, puede cambiarla por otra más afín a su perfil y hacer válidos los créditos ya obtenidos en la línea anterior aplicables de acuerdo al currículo. Cuando un curso no satisface sus expectativas se puede cambiar, siempre y cuando sea el antecedente del siguiente curso a tomar. Todo ello es aplicable dentro de límites de tiempo.
- d) Flexibilización para terminar la carrera: cuando el estudiante ha solicitado baja temporal de la Universidad y se reintegra a un nuevo Plan de Estudios puede adaptarse sin perder los créditos que había cursado.

Cómo está organizado el Plan de Estudios bajo el esquema de flexibilización.

El Plan de Estudios se ha organizado por núcleos de formación, con la finalidad de lograr una formación integral, dinámica y con una visión holística que permita mejorar el desempeño profesional, ampliando su ámbito de desarrollo que actualmente se ha inclinado hacia la investigación y la docencia. Esta nueva organización, integra el trabajo cooperativo e interdisciplinario planteándose de la siguiente manera:

Núcleo básico

Comprende cursos de formación elemental lo cual proporciona el estudiante las bases contextuales, teóricas, filosóficas e instrumentales de la geografía.

Núcleo sustantivo profesional

Es la formación que dota de identidad del análisis y aplicación de metodologías a la profesión, se orienta hacia la decisión de un conocimiento y experiencia práctica de una disciplina, se integra por las Unidades de Aprendizaje que proporcionan conocimientos teóricos y recursos metodológicos para el estudio del espacio geográfico.

Núcleo integral profesional

Es la formación que profundiza en la disciplina geográfica, se orienta a ofrecer una panorámica de la complejidad de la demanda social. Se integra por créditos relacionados a los posibles campos laborales y de esta manera obtener una cierta especialización al egreso de la licenciatura.

Cursos electivos

Se les ha llamado así a partir de los contenidos que requieren un tratamiento de profundización o de complementación sobre elementos y herramientas metodológicas propias de los ámbitos de intervención. Es así como se logra el apoyo de las competencias generales de formación básica e integrativa propuestas en las líneas de acentuación.

En este sentido el diseñador de los cursos optativos debe tener una estrecha relación con los cursos de las áreas básicas, sustantivas e integrales para relacionarlos por los tópicos, temas y competencias particulares que dichos cursos anteceden.

Exámenes por competencia

Es así como se sustenta la base para la certificación por competencia y se lleva a cabo un proceso para mostrar la evidencia de desempeño y conocimiento del estudiante con relación a una norma de competencia laboral. Esto le confiere un instrumento de diagnóstico

bastante importante, el cual se sustenta en estándares que incluyen criterios que detallan la evidencia del desempeño, configura un juicio para el estudiante evaluado, se realiza preferentemente en situaciones reales de trabajo y su preparación comprende cuatro grandes rubros que son: Definición de los objetivos, Recolección de evidencias, Comparación de evidencias con los objetivos, formación un juicio.

El Plan de Estudios se conforma por áreas académicas que son el eje central de la flexibilización en tanto que analiza, discuten y fundamentan los programas verticales, horizontales y transversales. Son también nodos de conocimiento al interior de una misma área, en las cuales se delegan las decisiones académicas con capacidad de representación en los órganos de gobierno de la Facultad.

El comité curricular

Es un órgano con carácter de acceso que atiende los requerimientos académicos en términos de planeación, los cuales estarán establecidos en función de los requerimientos que los estudiantes presenten para conformar la currícula con la optatividad que fortalezca su desempeño profesional. En este sentido el comité curricular se convierte en el órgano rector de la disciplina que vigila el correcto desempeño de las asignaturas con respecto al perfil de egreso, generando así certidumbre de la formación que se le proporciona al estudiante.

Las academias

Son el eje central de la flexibilidad en tanto que fundamentan los programas verticales. Las academias son nodos de conocimiento al interior de una misma área, en las cuales se delegan las decisiones únicamente académicas con capacidad de representación en los órganos de gobierno.

Comunicativa transversal

Es la formación que conlleva a la integración de la profesión con otra disciplina, se orienta a conformar un pensamiento y trabajo transdisciplinario. Se integra por Unidades de Aprendizaje vinculadas a la solución de problemáticas sociales bajo un escenario transversal. El índice de flexibilidad nos indica el porcentaje de flexibilidad de curriculum, es la división

entre el número de horas totales optativas entre el total de horas del curriculum. Según la Universidad Centro occidental “Lisandro Alvarado”, el índice de flexibilidad debe encontrarse entre el % y 11%. Nosotros consideramos que el índice de flexibilidad debe ser en lo horizontal y vertical diferenciando conforme lo decidan las propias academias, pero no debe ser en ningún caso menor al 30%.

Estructura pedagógica

Los contenidos de aprendizaje, los expresamos en la curricular como el conjunto de saberes, técnicas y formas culturales, cuya asimilación y adquisición por el alumno se consideran fundamentales para alcanzar y desarrollar las capacidades terminales desglosadas de la competencia, se estructuran de manera conceptual, procedimental y actitudinal, dependiendo del tipo de conocimiento del que se trate; sobre ser, saber-hacer, saber convivir y saber.

Metodología

Se estima la existencia de varias formas de investigar lo curricular, que van desde la teoría o desde las necesidades de la práctica, ambas aportan al desarrollo de este campo. La investigación que se presenta se ubica en la tercera formulación, como un estudio de intervención o reflexión sistematizada de experiencias curriculares, esta ubicación se argumenta desde los siguientes planteamientos: Díaz Barriga A. Señala que las experiencias reflexionadas o la reflexión sobre la intervención responde a una visión Durkhemiana de la pedagogía como una teoría-práctica, que se preocupa por orientar la acción (Díaz Barriga, A 1998:7-8).

El procedimiento de acercamiento al trabajo de campo tuvo como antecedente la identificación de las principales expresiones de categorías y problemática de diseño y operación curricular, de los cuales se derivan elementos empíricos de construcción curricular en la implantación, ello destaca ante la ausencia de referentes teóricos o experiencias recuperadas y publicadas. Estas categorías son las siguientes: el aspecto curricular, el aspecto docente y el papel del estudiante.

Se conformó una matriz metodológica de los elementos que integran la flexibilización curricular con categorías e indicadores, con los cuales se efectuó un análisis de tipo cualitativo, teniendo como fuente pláticas de pasillo con los alumnos y profesores, los cuales han expresado su sentir sobre la operatividad de currículum.

Planes flexibles, Sistema de créditos, Decisión del alumno sobre su propio proceso de formación		
Rasgos de flexibilidad	Consideraciones	Límites
Electividad de cargas académicas mínimas o máximas	Duración de los estudios	8 semestres mín. 12 semestres máx. (estudiantes regulares)
Electividad de contenidos de la formación	Cursos optativos que abren líneas de fortalecimiento en la formación	20-30% de créditos
Acentuación de la formación (rutas diversas)	Orientaciones de Intervención profesional y/o de iniciación a la investigación	En función de perfiles requeridos campos disciplinarios y áreas de fortaleza del Organismo
Trayectorias individuales	Relaciones mínimas basadas en la lógica de construcción de cada plan	Definición de secuencias de contenido obligadas, en un mínimo de asignaturas
Profesores y horarios	Preferencias o necesidades personales	En función de criterios que dan prioridad de elección a alumnos con determinadas características que regularmente derivan de su trayectoria académica, por lo que no aplica a la totalidad de estudiantes
Movilidad intra e interinstitucional Electividad de contenidos que ofrecen otros espacios universitarios	Asignaturas comunes y homólogas Rutas completas de formación	Sep 2003 intraorganismos Mar 2004 entre organismos UAEM Sep 2014 interinstitucional
Valoración de la formación en créditos	Sistema de créditos que incorpora la actividad del estudiante en trabajo presencial y/o independiente	Cálculo de créditos basado en actividades del estudiante
Evaluación de competencias	Certificación de competencias adquiridas en otros momentos y espacios	Sólo si se cuenta con un sistema de evaluación del aprendizaje basado en competencias
Actualización de contenidos e incorporación de temas emergentes	inserción de nuevos contenidos en la estructura y organización curricular	Incorporación de espacios curriculares con cargas crediticias
Contenidos comunes entre carreras de más de un Organismo	Conformación de cuerpos académicos en líneas de investigación, docencia y extensión, derivadas de los currícula	Integración de academias con profesores provenientes de diversos Organismos

Fuente: Coordinación General de Estudios Superiores, UAEM 2003

La actual propuesta de reforma curricular bajo premisas de flexibilidad, se asume como alternativa viable que brinda respuestas claras a conflictos y nuevos requerimientos del

mercado actual, en estas condiciones el sentido práctico de currículo es una característica primordial, que brinda la posibilidad de una capacitación profesional adecuada.

Discusión y resultados

Carlgren señala que las propuestas de currículum, no surge como compromisos con relación en análisis sustantivos e ideológicos, sino de una interacción entre los factores que enmarcan el proceso, los acontecimientos incidentales y las consideraciones prácticas. En consecuencia, parte del cambio de currículum consiste en comprender qué problemas hay que resolver. (Carlgren, 1998:79) y en el caso particular de la formación del Geógrafo, este debe ser apto para resolver problemáticas de diversos ámbitos como los son el medio ambiente, poblacional, político, económico e incluso cultural.

A continuación, se presenta una breve información empírica que se consideró significativa respecto a la experiencia de implementación de la flexibilidad curricular en el Plan de Estudio “E” de la Licenciatura en Geografía.

- a) Se presenta una organización curricular por áreas (Básica, sustantiva e integral
- b) Se utiliza un sistema de créditos para atender la carga administrativa por semestre
- c) Se incorpora unidades de aprendizaje optativos al plan de estudios
- d) Se presenta la disminución y eliminación de requisitos de seriación entre las unidades de aprendizaje
- e) Se establecen líneas de acentuación para lograr perfiles profesionales especializados
- f) Se promueve la movilidad estudiantil nacional e internacional
- g) Se incorporan créditos para la unidad de aprendizaje de prácticas profesionales
- h) Se incorpora el aspecto de tutoría académica

Estos aspectos se han operado a partir del año 2003, que inicio el nuevo planteamiento, trasladando el control del aprendizaje del profesor al alumno, buscando responsabilizar al alumno de su aprendizaje de manera paulatina y controle su propio proceso de aprendizaje.

En esta responsabilidad de controlar su propio aprendizaje, se establecieron tres líneas de acentuación para que el alumno optara por una y su perfil de egreso fuera más especializado, siendo estas Evaluación de impacto territorial; Ordenación del territorio y Planeación geográfica territorial, sin embargo, al egresar y observar las principales actividades que desarrolla en el ámbito laboral constatamos que el plan de estudios tiene que cambiar, pues las principales actividades son:

1. Coordinación de proyectos
2. Planeación
3. Supervisión
4. Investigación
5. Consultoría
6. Ventas
7. Actividades administrativas
8. Docencia

Esta información fue obtenida de la tesis que presento Rocio Cienega Pino, que lleva por título “Inserción laboral y desempeño profesional de los geógrafos egresados de la UAEM”, presentada en julio de 2018. Observado que la optatividad equilibrada para tener un perfil de egreso especializado no existe, así como también la seriación establecida no se atiende, siendo este el resultado de un perfil profesional diferente.

En el aspecto docente: las funciones tradicionales están sufriendo cambios de manera lenta, pues aún hay preocupación por impartir clase y cubrir con los contenidos temáticos al 100%. Su participación como guías o facilitadores del proceso de aprendizaje, no es asumido tal y como se le ha capacitado, sintiendo necesaria su intervención para transmitir los conocimientos y en algunos casos hasta la evaluación se da de manera tradicional. Como tutor o asesor se ha reconocido que el apoyo brindado ha sido de manera regular, pues no se ha involucrado profundamente en los aspectos de innovación que el Plan de Estudios tiene, sin embargo, es aspecto tutorial se está mejorando a través de un programa de capacitación continua en la UAEM. En cuanto a los estudiantes, posibilita mayores alternativas para no abandonar los estudios, aunque muchas veces avanzan sin el apoyo tutorial, ya que permite combinarlos con actividades laborales.

Con los cursos intersemestrales y los alternativos, los alumnos que se desfasan o reprueban alguna asignatura, pueden regularizarse y continuar estudiando. La organización académica actual les permite avanzar a su propio ritmo, conforme a su tiempo y reorientar

los estudios de acuerdo a su interés, fomentado la toma de decisiones para fortalecerse profesionalmente.

Conclusión

Abordar conceptual y operacionalmente el tema de la flexibilidad curricular representa una experiencia pedagógica muy interesante, quizá en el futuro aporte a construir conceptualmente a una formación para la innovación. Ello en explicaciones que articulan a las actuales tendencias de la nueva economía, particularmente a las neoschumpeterianas y a la nueva producción del conocimiento, bajo perspectivas prácticas de solución de problemas en ambientes reales.

La conceptualización como las experiencias curriculares, dan lugar a diversas perspectivas de análisis y de comprensión al currículo. Pensar en lograr objetivos que liberen diversidad conceptual e interpretación diversa en las experiencias del currículo flexible, enriquece y desarrolla el campo curricular, a la vez que abre espacio hacia el planteamiento específico de alternativas de intervención.

Existen elementos para afirmar que la Flexibilización Curricular y los Planes de Estudio flexibles responden con lentitud a las características generales de planeación del proyecto, en este momento se confirma que se ha desarrollado con base en las necesidades de las Unidades de Aprendizaje, pero principalmente con relación a la naturaleza del perfil profesional, su poder político y competencia colegiada, a la evolución y presencia de la profesión; y evidentemente a la naturaleza de la disciplina.

El currículo flexible encuentra en lo que se ha denominado como: el currículo como actividad práctica, vivencial o real en contra del perfil del proyecto curricular original. En esta línea se ubica la necesidad de formular construcciones conceptuales a partir de referentes empíricos.

Se ha intentado responder a un conjunto de problemas que surgen de la práctica (en una amalgama disciplinaria, profesional, geográfica y cultural) donde los analistas o especialistas del área curricular participan en las rutas, procesos y propuestas inmediatas para intervenir e intentar limitadas conceptualizaciones post-intervención para dar consistencia a

los procesos que se van construyendo. En otras palabras, encontrar salidas o respuestas viables a las preguntas y problemas que la comunidad académica o institución manifiesta en el proceso de implantación curricular.

También se debe señalar que el currículo flexible elimina o disuelve algunas nociones como generación, semestre y lo cual favorece la desintegración grupal, disminuye la cohesión de comunidades lo cual limita la participación y construcción de proyectos desde las comunidades académicas, el trabajo en grupo, la interlocución, la organización estudiantil y los debates para la problematización se ven significativamente disminuidos en el desarrollo del currículo flexible, donde se cultiva la movilidad individual.

Sin embargo, a lo anterior se reconoce al proyecto de Flexibilidad Curricular como un logro en el campo curricular universitario, del cual se podrían reportar en lo particular experiencias exitosas, que requerirán creatividad y conocimiento para potenciar un mejor futuro, más allá del destino que el enfoque por competencia brinde en la carrera por mantener la vanguardia.

Hoy quizá nos desgastamos en vano, intentando someter rígidamente a conceptualizaciones curriculares que en el futuro se perfilarán en redes divergentes orientadas por una problemática específica. La Flexibilidad Curricular y el tenue dibujo del currículo flexible, representan un campo de estudio importante disciplinariamente hablando, que abre espacio para afirmarse como un ejemplo que ilustra disolución en el convencional concepto de currículum.

Bibliografía

- Barrón T. C. (1997), "Perspectivas de la formación de profesionales para el siglo XXI" EN De Alba Alicia (Coordinadora) *El Currículum Universitario. De cara al nuevo milenio*. CESU, Plaza y Valdés, S.A. de C.V. México. P. 257.
- Beltrán, F. (1994), "Las Determinaciones y el Cambio del Currículum". En Angulo F., Blanco N. (Coordinadores) *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Ediciones aljibe, Málaga. P.p. 369 y 376.

- Canudas, L. (1972), "El currículum de estudios en la enseñanza superior". En revista de la Educación Superior. No. 2 abr.-jun. P.p.14-21.
- Carlgren, I. (1998), "¿Currículum nacional como compromiso social o política discursiva?" Reflexiones sobre el proceso de configuración del currículum. Revista de Estudios del Currículum. Política educativa y Reforma del Currículum. Vol.1, número 2. Ediciones Pomares-Corredor. Barcelona, P. 79.
- Cienega, P. R, (2018), "Inserción laboral y desempeño profesional de los geógrafos egresados de la UAEM que ingresaron en la segunda etapa cohortes 2003-2007, 2011-2015, Tesis de Licenciatura en Geografía, UAEM. Toluca México.
- Díaz Barriga, A. (Coordinador) (1999), "Estados del conocimiento en investigación educativa". Área temática V. Currículo. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. 2001. s/p Flexibilización Profesional y su Impacto en los Planes de Estudio. Ponencia para el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Aguascalientes, México, P.p. 20-21.
- Díaz, V. M. (2003), "Flexibilidad y Educación Superior en Colombia" Ed. Instituto Colombiano para el Fomento y Desarrollo de la Educación Superior, Procesos Editoriales.
- CESU (1987), "La investigación en el campo de la didáctica". Modelos históricos. Revista Perfiles Educativos, UNAM. Núms.79-80. P.p 7, 8.
- Fuentes Molina, O. (1972), "El sistema de créditos como instrumento de flexibilidad". En Revista de Educación Superior NO. 7 oct-dic. ANUIES México, 1972. P.p. 3-6.
- Henríquez, F. (1972), "El sistema curricular flexible". En Revista del Consejo de Rectores de universidades nacionales. Vol. I, No. 5, dic. Chile. P. p3,4.
- Martínez Lobatos L. (1995), "Flexibilidad; Movilidad y Excelencia"; el Modelo de la Universidad Autónoma de Baja California. UAEM Memorias del foro de análisis sobre flexibilidad curricular. México, P.10.
- Sacristán G. (1996), "Comprender y Transformar la Enseñanza". Ediciones Morata, Madrid, 1996. P.P. 220-221.
- Sánchez S. M.D. (1995), "Modelos Académicos". Título No. 8, ANUIES México, 1995, P. 31.

UABC, (1993), “Proyecto Flexibilización Curricular”. Dirección General de Asuntos Académicos, P. 1.

Tendencias de la Investigación Educativa a partir del II Congreso Internacional de Investigación Educativa de la RedCA, UAEM.

Alfonso Pichardo Pérez

alfonso.pichardop@gmail.com

Aurora Guadalupe Martínez Ponce

aumar.ponce@gmail.com

Fernando Carreto Bernal

fcarretomx@yahoo.com.mx

Facultad de Geografía

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 2 de agosto del 2019

Aprobación: 29 de agosto del 2019

Resumen

El presente artículo analiza y caracteriza las tendencias de la investigación educativa derivadas del II Congreso Internacional de Investigación Educativa, organizado por la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa (RedCA) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM) celebrado en noviembre del 2018 en tres sedes; Facultad de Geografía, Instituto de Estudios de la Universidad (IESU) y la Facultad de Humanidades. La investigación partió de integrar una base de datos en Excel con los 128 exponentes en las tres modalidades de participación; ponencias, artículo científico o capítulos de libro, en seguida se realizó un análisis estadístico con el apoyo del SPSS, clasificando las frecuencias en cinco paradigmas temáticos de acuerdo a las instituciones de procedencia, identificando así, sus orientaciones disciplinarias y sus enfoques teórico – metodológicos, que los participantes asumieron en sus modalidades. Los resultados, reflejan que los paradigmas temáticos principales son; la formación y práctica docente, abordados por los profesores normalistas, seguido de la investigación educativa en las ciencias sociales abordada por académicos universitarios, en cuanto a las orientaciones disciplinares de los ponentes, se destacan profesores normalistas y académicos universitarios de distintos perfiles profesionales. Los posicionamientos teóricos se ubican en la pedagogía constructivista, institucional y crítica, mientras los enfoques metodológicos son de tipo cualitativo y cuantitativo, siendo la parte centro del país el origen principal de los asistentes. De esta forma, el artículo se estructura en tres apartados, el primero describe el evento académico, en el segundo se describen sus

principales datos estadísticos y en el tercero de acuerdo al análisis se identifican las tendencias de la investigación educativa.

Palabras clave: tendencias, investigación educativa, RedCA UAEM.

Abstract

This research aim, analyzes and characterizes the trends in educational research derived from the II International Congress on Educational Research, organized by the Network of Academic Bodies of Educational Research (RedCA) of the Autonomous University of the State of Mexico (UAEM) held in November 2018 in three venues; Faculty of Geography, Institute of Studies of the University (IESU) and the Faculty of Humanities. The research started from integrating a database in Excel with 128 exponents in the three modalities of participation; papers, scientific article or book chapters, followed by a statistical analysis with the support of SPSS, classifying the frequencies in five thematic paradigms according to the institutions of origin, thus identifying their disciplinary orientations and theoretical-methodological approaches, which the participants assumed in their modalities. The results reflect that the main thematic paradigms are: teacher training and practice, addressed by normalist teachers, followed by educational research in the social sciences addressed by university academics, as for the disciplinary orientations of the speakers, normalist teachers and university academics of different professional profiles stand out. The theoretical positions are located in the constructivist, institutional and critical pedagogy, while the methodological approaches are qualitative and quantitative, being the central part of the country the main origin of the attendees. In this way, the article is structured in three sections, the first describes the academic event, the second describes its main statistical data and the third, according to the analysis, identifies trends in educational research.

Key words: trends, educational research, RedCA UAEM.

Introducción

La educación es un eje de suma importancia para cualquier sociedad, por lo que se convierte en un factor clave para el desarrollo de los países. A lo largo del tiempo se ha demostrado que aquellas naciones que potencializan su educación consiguen, con el paso de los años, diversas mejoras, como el incremento de la producción de tecnología, la innovación y el emprendimiento de diversos negocios y empresas. México, por su parte, se encuentra en el proceso de consolidarse como un país desarrollado, pero necesita impulsar la Educación Básica, Media y Superior. De acuerdo con el objetivo cuatro de la agenda 2030, se anunciaron una serie de objetivos enfocados a garantizar la educación para niños, niñas y jóvenes en el mundo, a partir de infraestructura y formación de docentes. Si bien, parte la orientación de las acciones que se realizan en el tema educativo deberían de plantearse en función de los compromisos y acuerdos internacionales.

En este sentido, la consolidación de Redes de investigación educativa, así como la articulación de eventos académicos son un eje de fortalecimiento y actualización para los actores que participan en el día a día en el que hacer de la investigación educativa. De manera que, estas aportaciones brinden tendencias a las metas en educación de la agenda 2030.

El Congreso Internacional de Investigación educativa es un evento bianual con el objetivo de hacer difusión de los productos de investigación en distintos escenarios de la educación en México y en el mundo, tuvo origen en el 2016 a partir de su organización por académicos que conforman la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEM (RedCAIE).

La RedCAIE considera de suma importancia conocer el trabajo que generan los cuerpos académicos e investigadores del país, lo que permite, en primer lugar, compartir, analizar y retroalimentar los diversos estudios que se realizan, pero al mismo tiempo brindar la oportunidad de observar los enfoques metodológicos, las orientaciones disciplinarias y los paradigmas que hay en México.

Gracias a ello, es posible alimentar el conocimiento en el área, para fines de futuros proyectos, investigaciones de carácter personal, o de cuerpo académico, con el fin de evolucionar y tomar caminos diversos, que generan una visión más amplia de la IE en México.

Así también, se conformó con la finalidad de conocer y difundir los distintos enfoques teóricos y metodológicos que conforman los modelos de la investigación científica en materia de educación, para promover la IE educativa en forma colegiada e interdisciplinaria de investigadores, docentes y alumnos interesados en el área educativa, creando un espacio para el diálogo y fortalecer el vínculo entre investigadores nacionales e internacionales.

En noviembre 2018, se efectuó el II Congreso Internacional en Investigación educativa, se celebró en la ciudad de Toluca, Estado de México, el II CIIE 2018, organizado por la RedCAIE de la UAEMéx, las sedes en donde se llevó a cabo fueron la Facultad de Geografía, la Facultad de Humanidades y el IESU.

Análisis Estadístico de las ponencias presentadas en el II CIIE 2015

La fuente primaria de la siguiente investigación fue el análisis de las ponencias presentadas en el II CIIE, lo anterior se llevó a cabo con la siguiente metodología:

Cuadro 1. Metodología. Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2011).

Fase	Metodología	Productos
Investigadora	Selección de las fuentes de información	Base de Datos II CIIE Memorias del II CIIE
	Recopilación de las fuentes de información	Internet, consulta bibliográfica, artículos de la temática.
Sistematizadora	Lectura y clasificación cuantitativa y cualitativa de las ponencias	Evaluación de estudio Metodología
	Procedimiento estadístico cuantitativo	Cuadros estadísticos, tablas y gráficas
		Análisis de frecuencias con SPSS
Expositiva	Discurso científico	Resultados y Conclusiones Artículo terminado

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2011).

Primera fase

Consiste en definir y obtener los insumos necesarios para el desarrollo de esta investigación, además de ello en esta fase se lleva a cabo una estructuración del contenido del artículo y también una apropiación de la temática educativa.

Segunda fase

Corresponde al análisis cuantitativo del II CIIE, sin duda es la parte medular del trabajo, la cual consistió en identificar los paradigmas temáticos, tomando al software SSPS como parte del procedimiento estadístico para obtener el análisis de frecuencias que determinó el panorama cuantitativo de la Investigación Educativa en México.

Tercera fase

Análisis cualitativo del II CIIE con lo cual se obtuvo las tendencias de la Investigación Educativa en México, con ello se cumple el objetivo del artículo.

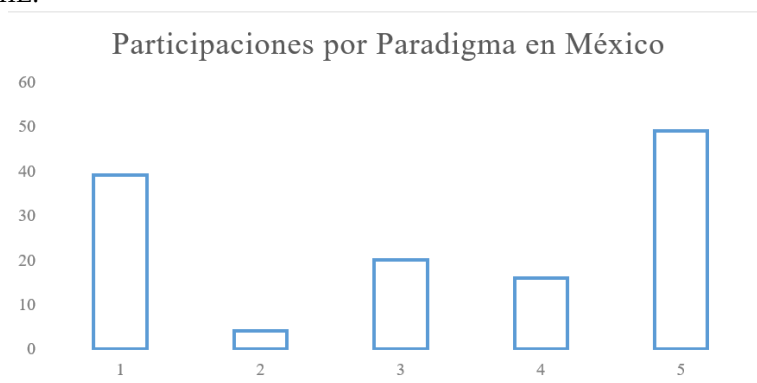
Investigación Educativa en México a partir del II CIIE

En la organización del II CIIE se clasificaron los trabajos en 5 paradigmas, de tal manera que cada uno de los participantes optara por el tema de su aportación. Los rubros a elegir fueron:

1. Ciencias Sociales y Naturales
2. Ciencias de la Salud
3. Ciencias de la Comunicación y Tecnologías de la Información
4. Educación Media Superior
5. Formación y Práctica Docente

Para el evento se recibieron 141 aportaciones. Por la naturaleza de este trabajo sólo se analizaron 128 contribuciones provenientes de todo México. Dichos trabajos se clasificaron de acuerdo con el paradigma abordado:

Figura 1. Participaciones por paradigma en México. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIE.



Es claro que algunos paradigmas cuentan con un mayor número de aportaciones y se refleja en la Tabla 1

Cuadro 1. Participaciones por paradigma en México.

Participaciones por Paradigma en México					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Paradigma	1	39	30.5	30.5	30.5
	2	4	3.1	3.1	33.6
	3	20	15.6	15.6	49.2
	4	16	12.5	12.5	61.7
	5	49	38.3	38.3	100.0
	Total	128	100.0	100.0	

De lo anterior se puede inferir que, en México, la IE se aborda principalmente desde dos paradigmas: el primero correspondiente a Ciencias Sociales y Naturales, y el quinto referente a la Formación Práctica y Docente. Entre ambos abarcan cerca del 69 % de los trabajos presentados en el II CIIE, lo cual deja claro su relevancia.

Los porcentajes nos hablan de otros dos paradigmas que suman un 28 % de aportaciones, los cuales son el tercero referente a las Ciencias de la Comunicación y Tecnologías de la Información y el cuarto sobre la Educación Media Superior, ambos de gran importancia en el contexto actual, debido a que incluyen el aspecto tecnológico, que este siglo, más que en ningún otro, ya es parte de nuestras vidas y además porque representa el trabajo científico de las instituciones de Nivel Medio Superior, lo cual no siempre es reconocido de manera científica.

Es de suma importancia recalcar que, en IE, el paradigma menos abordado es el segundo, referente a las Ciencias de la Salud, ya que sólo 3 de cada 100 trabajos se abordarían desde este enfoque, lo que representa una fuerte necesidad de generar proyectos que lo aborden, por el hecho de que el objetivo de toda IE es mejorar los procesos educativos.

Además de los paradigmas generales, cada uno contaba con sub-paradigmas, los cuales fueron:

1. Ciencias Sociales y Naturales

- 1.1 Investigación Educativa (Cuantitativa y cualitativa)
- 1.2 Estudios de Lingüística y Docencia
- 1.3 Investigación Educativa en Química
- 1.4 Diseño, Academia e Investigación para la Vida
- 1.5 Gestión de la Educación e Investigación Sustentable
- 1.6 Estudios en Ciencias del Lenguaje
- 1.7 Turismo y Educación
- 1.8 Formación e Identidad

- 1.9 Calidad de Vida y Decrecimiento
- 2. Ciencias de la Salud**
 - 2.1 Investigación Básica y Educativa en Neurofisiología
 - 2.2 Investigación Educativa en Odontología
 - 2.3 Biotecnología Aplicada, Enfermedades Emergentes y Zoonosis
 - 2.4 Seguridad Alimentaria y Productos Pecuarios
 - 2.5 Clínica Médica
 - 2.6 Atención Pre-hospitalaria
- 3. Ciencias de la Comunicación y Tecnologías de la Información**
 - 3.1 Sociedad del Conocimiento
 - 3.2 Formación e Identidad
 - 3.3 Historia
 - 3.4 TIC
- 4. Educación Media Superior**
 - 4.1 El Proceso de Enseñanza, Aprendizaje y el Uso de las TIC en el NMS
 - 4.2 Diversidad Académica en el NMS
 - 4.3 Estudios Sobre Orientación Educativa y Tutoría Académica
 - 4.4 Estudios de NMS
- 5. Formación y Práctica Docente**
 - 5.1 Reflexión de la Formación Docente y Práctica
 - 5.2 Desarrollo Académico para la Formación Inicial Docente
 - 5.3 Formación y Práctica Docente

De la misma manera que con el paradigma, se solicitó a cada uno de los participantes que eligiese el sub-paradigma que más se asemejase a su tema de estudio. Por supuesto hubo algunos que tuvieron más aportaciones y otros que no contaron con ninguna, quedando los 128 trabajos organizados de la siguiente manera:

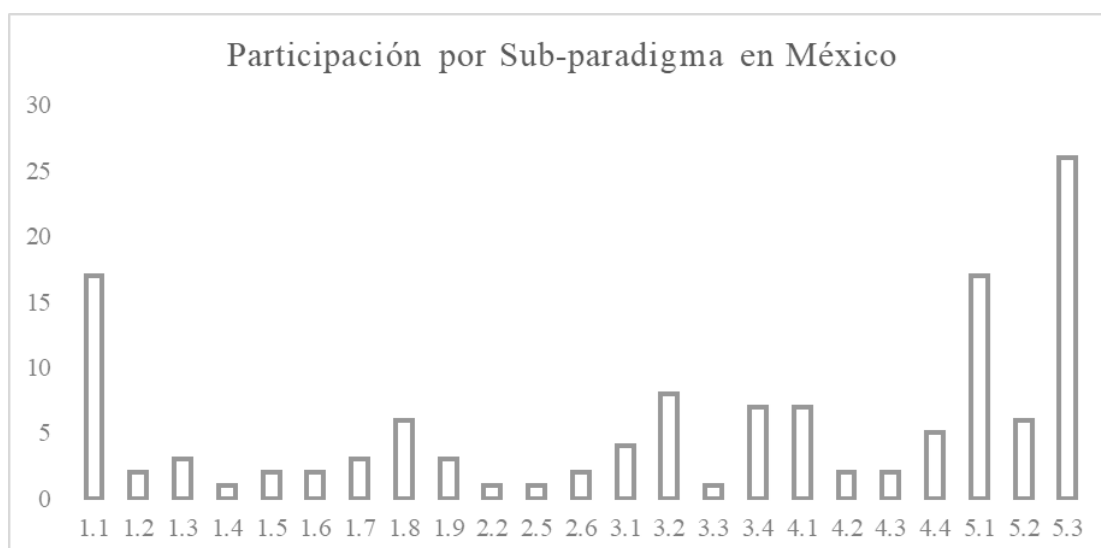


Figura 1. Gráfica de barras de participación por sub-paradigma en México. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIIE.

De manera general, se puede decir que todos los sub-paradigmas presentan aportaciones, a excepción de los que comprende Ciencias de la Salud, ya que dentro de ella existían 6, pero sólo se recibieron aportaciones en 3 de ellos, lo cual no es algo extraño, considerando que sólo se presentaron 4 trabajos de ese paradigma. Se observa en el gráfico que existen 3 sub-paradigmas con mayor cantidad de aportaciones, por lo que no es fuera de lo común que dichos sub-paradigmas sean parte de los paradigmas que concentran el 69 % de las aportaciones.

Bajo este gráfico queda claro que los tres sub-paradigmas más abordados en México son:

1.1 Investigación Educativa (Cuantitativa y cualitativa)

5.1 Reflexión de la Formación Docente y Práctica

5.3 Formación y Práctica Docente

Ahora se analizará esta situación, a mayor detalle, en la siguiente Tabla:

Tabla 1. Estadística básica de los participantes por sub-paradigma. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIIE.

Participaciones por Sub-paradigma en México				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Sub-paradigma	1.1	17	13.3	13.3
	1.2	2	1.6	14.8
	1.3	3	2.3	17.2
	1.4	1	0.8	18.0
	1.5	2	1.6	19.5
	1.6	2	1.6	21.1
	1.7	3	2.3	23.4
	1.8	6	4.7	28.1
	1.9	3	2.3	30.5
	2.2	1	0.8	31.3
	2.5	1	0.8	32.0
	2.6	2	1.6	33.6
	3.1	4	3.1	36.7
	3.2	8	6.3	43.0
	3.3	1	0.8	43.8
	3.4	7	5.5	49.2
	4.1	7	5.5	54.7
	4.2	2	1.6	56.3
	4.3	2	1.6	57.8
	4.4	5	3.9	61.7
	5.1	17	13.3	75.0
	5.2	6	4.7	79.7
	5.3	26	20.3	100.0
	Total	128	100.0	100.0

En total se contó con 23 sub-paradigmas, de los cuales 14 no llegan a 5 aportaciones. Los menos favorecidos fueron:

1.4 Diseño, Academia e Investigación para la Vida

2.2 Investigación Educativa en Odontología

2.5 Clínica Médica

3.3 Historia

Todos ellos tuvieron una aportación registrada, por lo que estos sub-paradigmas representan poco menos del 1 % de los trabajos presentados. En suma, dichas temáticas representaron sólo el 3.1 %. Por otro lado, se identificó que 6 de estos sub-paradigmas concentran el 30 % de las aportaciones (Tabla 2).

Tabla 2. Estadísticas de frecuencia y media por sub-paradigmas. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIIE.

Sub-paradigmas importantes en México			
Sub-paradigma		Frecuencia	Porcentaje
	1.8	6	4.7
	3.2	8	6.3
	3.4	7	5.5
	4.1	7	5.5
	4.4	5	3.9
	5.2	6	4.7
Total		39	30.5

Como se mencionó anteriormente, existen 3 rubros con una gran cantidad de aportaciones (sub-paradigma 1.1, 5.1 y 5.3), los cuales aglomeran el 46.9 % del total de las aportaciones expuestas, por lo que se llega a la conclusión de que en México se aborda la IE desde los enfoques cualitativos y cuantitativos. Además, resulta evidente la preocupación por la formación y práctica docente, los cuales son temas que se relacionan con los sub-paradigmas 5.1 y 5.3.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de sub-paradigmas principales de México. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIIE.

Sub-paradigmas Principales en México			
Sub-paradigma		Frecuencia	Porcentaje
	1.1	17	13.3
	5.1	17	13.3
	5.3	26	20.3
Total		60	46.9

Resulta interesante analizar el tipo de institución desde la cual se realizaron las investigaciones que se presentaron el II CIIE, lo cual se representa en el siguiente gráfico.



Figura 2. Número de trabajos por tipo de institución en México. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIIE.

Indudablemente, los trabajos presentados en el II CIIE han venido de diversas instituciones de todo México, pero la gran mayoría proviene desde Universidades. En segundo lugar, desde Escuelas Normales, pero dista mucho del primer puesto, y en tercer lugar se ubican los Institutos y el Nivel Medio Superior. Las cifras de cada tipo de Institución son como se muestra en la Tabla.

Tabla 4. Frecuencia y porcentaje de sub-paradigmas principales de México. Fuente: Elaboración propia con información de la base de datos del II CIIE.

Trabajos por Tipo de Institución en México				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Instituciones	Universidad	76	59.4	59.4
	Instituto	11	8.6	68.0
	NMS	9	7.0	75.0
	Normal	32	25.0	100.0
	Total	128	100.0	100.0

Con base en los resultados, se determina que, 6 de cada 10 trabajos presentados han sido elaborados en los espacios académicos de una Universidad Mexicana. Una cuarta parte del total de trabajos hechos en México sobre IE son desarrollados por investigadores de Escuelas Normales. De cada 10 trabajos de IE en este país, menos de 1 se realiza por el Nivel Medio Superior, lo cual nos habla de la necesidad de impulsar la investigación en este nivel. 2 de cada 25 trabajos expuestos en el II CIIE fueron creados y desarrollados por diversos Institutos que abordan temáticas de IE en México. En la figura 4 se muestra la distribución geográfica de dichas instituciones.



Figura 4. Mapa de instituciones participantes en el II CIIE 2018.

Resultados y Conclusiones

A partir de esta investigación se puede afirmar que en México se aborda en mayor medida la IE desde los siguientes paradigmas y sub-paradigmas:

- ✓ Formación y Práctica Docente
 - Reflexión de la Formación Docente y Práctica
 - Formación y Práctica Docente
- ✓ Ciencias Sociales y Naturales
 - Investigación Educativa Cuantitativa y Cualitativa
 - Formación e Identidad

Identificar lo anterior es resultado de analizar, revisar y clasificar las ponencias presentadas en el II CIIE, lo cual permite en primer momento conocer el estado actual de la IE en este país. Continuando con el análisis de las tendencias, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos se detalló que existen dos bloques fuertes que abordan la IE; por un lado, las Universidades Públicas y Privadas, que se enfocan en mayor medida al paradigma de las

Ciencias Sociales y Naturales, y por el otro, el grupo conformado por las Escuelas Normales de todo el país, el cual aborda temas relacionados con la Formación y Práctica Docente.

La naturaleza de estos dos tipos de instituciones (Universidades y Escuelas Normales) nos ayuda a entender el porqué de estas tendencias. Las Escuelas Normales tienen como función preparar profesionistas abocados a la enseñanza, por ello es de suma importancia la formación de sus alumnos, puesto que ellos serán los responsables de la educación de una buena cantidad de niños, adolescentes y adultos, por tanto, es esencial tener buenas bases de conocimiento y una práctica docente adecuada. La siguiente Tabla enlista los dos grandes sub-paradigmas desprendidos de la Formación y Práctica Docente, así como las orientaciones disciplinarias y los enfoques metodológicos de los mismos:

Tabla 5.

Sub-paradigmas temáticos	Orientaciones disciplinarias/institucional Formación y práctica docente	Enfoques metodológicos
Reflexión de la Formación Docente y Práctica	Escuela Normal de Parral	Los valores para la construcción de su identidad profesional de la Licenciatura en educación preescolar. Metodología mixta paradigma cualitativo y cuantitativo
	Escuela Normal de Valle de Bravo	Análisis de las Prácticas profesionales desde la teoría social de los intereses constitutivos del saber de J. Habermas (1982), y Grundy (1998)
	Universidad Mundo Maya - Villahermosa	Análisis cualitativo, llevado a cabo a través de investigación documental y de campo y tomando como base el interaccionismo simbólico
	Universidad Veracruzana, Región Poza Rica	Análisis cualitativo de la evaluación del aprendizaje y el examen
Formación y Práctica Docente	Escuela Normal de Ixtapan de la Sal	Estrategias de enseñanza para fortalecer la competencia comunicativa escrita en idioma inglés a través de la metodología de investigación-acción con enfoque interaccionista
	Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí	Análisis de las Competencias Profesionales desde el paradigma positivista con un enfoque cuantitativo
	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Profesores Toluca	Análisis cualitativo a partir de las entrevistas semiestructuradas y los registros de observación, los cuales permitieron identificar los puntos de interés

Es evidente que la mayoría de las instituciones que abordan las temáticas de Formación y Práctica Docente son las Escuelas Normales, pero eso no quiere decir que las Universidades no trabajen este tipo de temas, ellas representan una cantidad cercana a una tercera parte de los proyectos realizados bajo esta tendencia. De una manera objetiva se puede concluir lo siguiente:

- Formación y Práctica Docente se consolida como una tendencia en todo el país.
- Bajo este paradigma son realizados el 38 % de los trabajos de IE en México.
- Los sub-paradigmas más abordados de esta tendencia son: Formación y Práctica Docente y Reflexión de la Formación Docente y Práctica.
- Aproximadamente el 70 % de las orientaciones disciplinarias de esta tendencia se presentan a cargo de las Escuelas Normales.
- Los enfoques metodológicos se ven fuertemente influenciados por el análisis cualitativo y cuantitativo.

Todo ello en conjunto reafirma la concepción de este paradigma como una tendencia actual y con fuerte potencial hacia el futuro, en un contexto en el que las Escuelas Normales son parte fundamental de la Educación en México y también de la IE, es importante conocer el alcance de sus investigaciones, los métodos, las orientaciones, sus aciertos y desaciertos, además de su localización, para hacer una correlación entre su lugar de origen y los factores externos que influyen a la IE y como estas investigaciones repercuten en el ambiente educativo de determinada región.

Respecto a las Universidades mexicanas, presentes en este II CIIE, son ellas las que representan la otra tendencia registrada, a partir del análisis de frecuencias, la cual es el paradigma de las Ciencias Sociales y Naturales. En la siguiente Tabla se enlistan los dos grandes sub-paradigmas desprendidos de esta tendencia, así como las orientaciones disciplinarias y los enfoques metodológicos de los mismos:

Tabla 6. Resultados de Ciencias sociales y naturales. Fuente: Elaboración propia con información de las memorias del II CIIE.

Sub-paradigmas temáticos	Orientaciones disciplinarias/institucional Ciencias Sociales y Naturales	Enfoques metodológicos
Investigación Educativa Cuantitativa y Cualitativa	Ciencias agrícolas	Análisis cuantitativo de trayectorias académicas
	Nivel Medio Superior	Análisis cuantitativo de la Tutoría en línea
	Facultad de Geografía	Análisis de la Inserción y desempeño laboral (ANUIES)
	Negocios internacionales	Análisis cuantitativo de la identidad profesional
Formación e Identidad	Facultad de Ciencias Sociales	Análisis de la alimentación saludable desde la biopolítica de Michael Foucault
	Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México	Análisis del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación a través del Modelo CIPP
	Licenciatura en Administración	Análisis del discurso y la representación social del licenciado en administración desde el enfoque cuantitativo y cualitativo

A diferencia de la tendencia anterior, en ésta convergen infinidad de orientaciones disciplinarias, entre ellas los Institutos, el Nivel Medio Superior y las diversas Universidades. A partir de este cuadro se puede concluir lo siguiente:

- Los sub-paradigmas más importantes son la investigación cualitativa y cuantitativa y la Formación e Identidad
- El 30 % de trabajos de IE realizados en México se hacen bajo este paradigma
- Aproximadamente el 70 % de las aportaciones que constituyen esta tendencia fueron realizadas por Universidades.

- Los enfoques metodológicos en su mayoría se basan en análisis cuantitativo y cualitativo.

Con base a lo anterior se afirma la relevancia del enfoque metodológico cuantitativo y cualitativo, usado por prácticamente cualquier orientación disciplinaria al ser útil en el diagnóstico de las instituciones educativas, el rendimiento de los alumnos o incluso del profesor en cuestión. Existe básicamente un representante de todo tipo de orientación disciplinaria, pero es evidente que, en relación a la cantidad de producción, los más activos son los profesionistas de áreas sociales y naturales, así como profesores de escuelas normales.

Esta investigación aporta un esbozo de lo que es la IE en México, identifica y caracteriza las zonas con mayor interés en la Educación, abre el panorama y muestra el papel del geógrafo para abordar cualquier tema, puesto que toda actividad humana o fenómeno natural tiene una ubicación geográfica y por consiguiente se convierte en un posible tema de estudio, además es fruto de un proceso largo de organización de un congreso, publicación y análisis de ponencias, que busca entender la situación actual y las tendencias de la IE en México.

Siendo el mapa por excelencia el elemento del geógrafo, en esta investigación no podía faltar, el motivo de la cartografía es la espacialización de los fenómenos que ocurren en la superficie de la tierra y en este caso, es realmente útil el identificar el lugar de origen de los trabajos y las instituciones desde las que se elaboró la IE, ello ayuda a caracterizar las tendencias, identifica los estados con mayor participación, aquellos en los que se debe impulsar la investigación, así como también deja ver las diferencias regionales del país.

A raíz de los mapas se puede concluir que la región Centro, en específico el Estado de México y la Ciudad de México son las entidades con mayor producción de IE, se observa también que la región Norte es la que necesita un mayor impulso respecto a las temáticas educativas, a su vez la región Sur se encuentra en una etapa de consolidación, es interesante que justo Oaxaca uno de los estados con más problemas en la educación no conto con ninguna participación.

Como sugerencia a la RedCA, implementar o afianzar aún más los lazos con instituciones de Nuevo León y Jalisco, en estos estados se encuentran dos de las tres ciudades

más importantes del país y poder conocer su manera de generar IE, aportaría bastante. Finalmente, a manera de recopilación, las tendencias identificadas y presentes en todas las regiones del país son:

Investigación Educativa en las Ciencias Sociales y Naturales.

Investigación Educativa para la Formación y Práctica Docente.

Además de dos posibles paradigmas a convertirse en fuertes tendencias, con el paso del tiempo, como son: Educación Media Superior y Ciencias de la Comunicación y Tecnologías de la Información. Las principales orientaciones institucionales en IE son:

Las Universidades

Las Escuelas Normales.

Dentro de las Universidades en específico se habla de las Ciencias Sociales y Naturales, en estas orientaciones disciplinarias es donde se genera una mayor cantidad de trabajos, a diferencia de las Ciencias de la Salud, las cuales deben impulsar la IE para poder generar profesionistas mejor calificados a la hora de su egreso. Y los enfoques metodológicos que predominan son métodos cuantitativos y cualitativos, esto en conjunto nos deja ver el estado actual de la IE y sus tendencias.

Bibliografía

Carreto, B. F., & Martínez, P. A. (2019). II Congreso de Investigación Educativa. Paradigmas, Retos y Perspectivas de la Investigación Educativa. RedCA, 158-161.

Díaz, A. K. (2011). Situación actual y tendencias de la geografía rural en América Latina: Una perspectiva desde los EGAL, 1987 - 2009 (Tesis de Licenciatura). Toluca de Lerdo: Universidad Autónoma del Estado de México.

Pichardo, P. A. (2019). Caracterización geográfica de las tendencias en Investigación Educativa desde II CIIE (Tesis de Licenciatura). Toluca de Lerdo: Universidad Autónoma del Estado de México.

REDCA UAEMEX. (20 de Marzo de 2019). REDCA UAEMEX. Obtenido de <http://www.redcaie.uaemex.mx/>

REDCA UAEMEX. (2019). Memorias del II Congreso de Investigación Educativa. Toluca, México.
Obtenido de <http://www.redcaie.uaemex.mx/visor.php?url=documento36.pdf>

Las primeras leyes de archivo y los sistemas estatales de archivo en México

Merizanda. Ramírez-Aceves

merizanda@hotmail.com

Ariel Sánchez Espinoza

triariel@gmail.com

Facultad de Humanidades

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 25 de junio del 2019

Aprobación: 30 de agosto del 2019

Resumen

México ha sido un país que a pesar de contar con un rico patrimonio documental heredado de la época colonial no ha logrado crear una infraestructura adecuada para evitar que se siga destruyendo debido a sus malas condiciones de conservación en la mayoría de los casos. Sin embargo, se han hecho esfuerzos considerables, y uno de ellos ha sido la creación de un marco legal que, de manera paulatina, ha permeado en todas las entidades federativas. Las circunstancias sociales, políticas, culturales y, económicas han llevado al país a establecer al día de hoy una serie de disposiciones que se pueden estudiar en dos grupos. El primero de ellos corresponde a lo que hemos denominado *las primeras leyes de archivo y los sistemas estatales de archivo en México*, que son todas aquellas que se diseñaron para establecer en un primer momento un sistema de archivos por cada entidad federativa y que luego se sumarían a la dirección del sistema nacional de archivos (SNA). En el segundo grupo se ubican las *leyes de archivos en México a partir del establecimiento del sistema de rendición de cuentas* y que quedarían insertas en el marco de las actuales políticas públicas referidas a la rendición de cuentas, la transparencia y el acceso a la información instrumentadas a partir del año 2002. El objetivo de este artículo es mostrar esas primeras leyes que surgieron en el país y que constituyen la base que da origen a la práctica archivística en México, cuyo propósito es ofrecer un material de apoyo en la formación de profesionistas en las áreas de las ciencias de la información documental, archivística y bibliotecología. En una siguiente entrega, se analizará el segundo grupo de leyes de archivo que surgieron en el marco del derecho de acceso a la información puesto que su objetivo es muy distinto al del primer grupo de leyes que se presentan en esta ocasión.

Revista RedCA octubre 2019 – enero 2020

ISSN: 2594-2824 Vol.2 Núm. 5

Palabras clave: Disposiciones legales - Leyes archivísticas - Archivos mexicanos

The first archives laws and the state archival systems in Mexico

Abstract

Mexico has been a country that despite having a rich documentary heritage inherited from the colonial era has not managed to create an adequate infrastructure to prevent further destruction due to its poor conservation conditions in most cases. However, considerable efforts have been made, and one of them has been the creation of a legal framework that has gradually permeated all the states. The social, political, cultural and economic circumstances have led the country to establish today a series of provisions that can be studied in two groups. The first one corresponds to what we have called *the first archives laws and the state archival systems in Mexico*, which are all those that were designed to establish at first an archival system for each federative entity and that would later be added to the address of the national archival system (SNA). In the second group are *the laws of archives in Mexico from the establishment of the system of accountability* and that would be inserted within the framework of the current public policies related to accountability, transparency and access to information instrumented from the year 2002. The objective of this article is to show those first laws that emerged in the country and that constitute the basis that gives rise to the archival practice in Mexico. In a later article, the second group of archival laws that arose within the framework of the right of access to information will be analyzed since its objective is very different from that of the first group of laws presented on this occasion.

Key words: Legal Provisions - Archival Laws - Mexican Archives

1. Contexto general

Desde hace dos décadas en México comenzaron las discusiones en torno al derecho a la información, lo que permitió que se legislara en materia de rendición de cuentas, transparencia y acceso a la información, resultando con ello la publicación de la *Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental* en el 2002 (H. Congreso de la Unión, 2002) y dos años más tarde de los *Lineamientos para la organización y conservación de los archivos de las dependencias y entidades de la administración pública*

gubernamental. (Archivo General de la Nación; Instituto Federal de Acceso a la Información Pública, 2004) A partir de ello el Archivo General de la Nación elaboró una serie de herramientas que definirían una metodología para organizar, valorar y describir los documentos de archivo de este país.

Para que los gobiernos rindan cuentas, deben promover y garantizar un ejercicio político transparente a partir de permitir el acceso a la información plasmada en los documentos de archivo, pues son éstos los que testimonian, evidencian e informan sobre las actuaciones de las administraciones en su día a día. Fue entonces que a partir de la promulgación de este marco legal se le comenzó a dar un fuerte impulso a los archivos, no porque antes no se hubiera hecho, sino porque estas políticas públicas sobre rendición de cuentas fue el impulsor más importante que denotó una conciencia contemporánea por el rescate de los archivos.

Este contexto condujo incluso a la generación de una *Ley Federal de Archivos* (H. Congreso de la Unión, 2012) que sería la que regiría la organización y conservación de los documentos que ya se venían produciendo desde años atrás, al tiempo que cada entidad federativa también publicó su ley con base en lo establecido en el ordenamiento federal. Recientemente quedó superada por la publicación de la *Ley General de Archivos* cuya regulación archivística permeará ya no sólo hacia el terreno federal, sino también hacia el estatal y municipal, en sus ámbitos público y privado. Y, con relación a esta última, fue justo el 26 de abril de 2018 que se aprobó en la Cámara de Diputados del gobierno mexicano la tan esperada ley, tras la iniciativa que se lanzara al Senado el 17 de noviembre de 2016.

El objetivo de este documento es “establecer la organización y administración homogénea de los archivos en los diversos órdenes de gobierno; así como determinar las bases de organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Archivos”. (Cámara de Diputados. LXIII Legislatura, 2018) Pero entonces, ¿qué hay del conjunto de leyes que desde los años cincuenta -y que se prolongaron hasta los ochenta- se publicaron con el fin de configurar sistemas de archivo en las entidades federativas de este país?, ¿por qué nos hemos olvidado de ellas?, ¿por qué parecería que hubo una especie de “borrón y cuenta nueva” con la irrupción del derecho de acceso a la información? En este sentido, lo que pretende esta

investigación es hacer un recuento de cada una de las leyes que se promulgaron durante la segunda mitad del siglo XX y cuyo fin fue el de crear sistemas de archivo en cada uno de los Estados de la República Mexicana.

2. Antecedentes sociales y políticos

México es un país que a pesar de contar con un vasto e importante patrimonio histórico-documental fechado en su mayoría en el siglo XIX y alguno que otro documento que ha sobrevivido a las inclemencias de los trescientos años anteriores, no ha logrado consolidar aún una tradición archivística como lo han hecho otras Naciones. Sin embargo, se pueden mencionar algunos eventos que, de manera dispersa, pretenden asegurar una práctica que viene gestándose desde hace un par de siglos y que se ha caracterizado por mostrar una serie de altibajos en cada momento.

Después de la Independencia de este país, la primera manifestación que se dio en materia de Archivos fue la reapertura del Archivo General de la Nueva España en 1823 -el antecedente de lo que hoy en día es el Archivo General de la Nación-, que había sido inaugurado por el Conde de Revillagigedo en 1790. La idea era reunir en un solo lugar los documentos que la Secretaría del Virreinato había producido desde 1535 con el fin de organizarlos, sumándose con ello a la idea que, desde Francia y otros países europeos se impulsaba, de crear depósitos en los que se concentraran los documentos históricos.

Empero, en poco tiempo, los espacios comenzarían a ser insuficientes, por lo que se tomaba una nueva decisión: la de que cada Secretaría de Estado se haría cargo de crear sus propios Archivos Históricos aplicando cada quien la metodología y los principios que implicaba la gestión de documentos. La corriente norteamericana del *records management* que aparecería algunos años después, influiría para que en los Archivos mexicanos se comenzaran a controlar los documentos con base en la teoría del ciclo vital.

Así, en las antiguas Villas, antecedente de las actuales capitales de Estado y en los Cabildos, ahora Ayuntamientos, se fueron conformando Archivos estatales y municipales con documentos generados por las instituciones locales. Como era de esperarse, la falta de

recursos financieros, de infraestructura y de personal provocó que no se pudiera llevar a cabo esta nueva orden, evidenciando condiciones poco halagüeñas para su conservación.

Muchos de ellos se perdieron, quemaron o vendieron, como consecuencia de diversos factores. Uno de ellos era la decadente situación administrativa que se observaba al interior de los organismos y que no permitía invertir recursos para la manutención de los Archivos. Otro, fue la aplicación malentendida de la gestión de documentos que provocó un retroceso en los Archivos mexicanos que ha repercutido, incluso, hasta nuestros días. Y, finalmente, y no por ello menos importante, los diversos momentos rípidos que convulsionaron al país antes y después de la Independencia y de la propia Revolución cien años después.

En cuanto al personal, era evidente que, además de su escasez que no permitía cubrir las plazas existentes, los salarios hacían inoperante su desempeño, al tiempo que los incentivos eran irrisorios. Como estrategia para superar esta situación, se pensó entonces en la formación de especialistas que asumieran la tarea de administrar los Archivos del país. Fue así como en 1916, se creó la primera Escuela de Bibliotecarios y Archiveros. Como era de esperarse, la falta de reconocimiento a esta labor, provocó la deserción de estudiantes, con lo que el interés de la Escuela también fue mermando, al grado de sustituir la formación académica por cursos que se impartían incluso por correspondencia.

Durante la década de los cuarenta, aparecieron nuevos sucesos que pretendían evitar que se siguieran cometiendo más daños al patrimonio documental. (Tortolero Cervantes, 2004) Fue entonces, que se impulsaron una serie de disposiciones legales para este efecto, tales como la emisión de un decreto en el que se prohibía la exportación de documentos originales relacionados con la historia del país, así como de los libros que por su rareza no fueran fácilmente reemplazables. En ese momento, se le confirió al AGN la tarea de establecer los documentos sujetos a este impedimento, al tiempo que publicaba un Reglamento para este mismo fin.

En 1944 se publicaba la *Ley General de Bienes Nacionales*, en la que se definían las posesiones que serían del dominio público y, por ende, parte del patrimonio nacional. En ella se contemplaban aquellos que por su naturaleza no fueran fácilmente sustituibles, como los documentos y expedientes de las oficinas, los manuscritos, incunables, ediciones, libros,

documentos, publicaciones periódicas, mapas, planos, folletos y grabados, importantes o raros, así como las colecciones de esos bienes, las piezas etnológicas y paleontológicas, los archivos, las fono-grabaciones, películas, archivos fotográficos, cintas magnetofónicas, y cualquier otro objeto que contuviera imágenes y sonidos y las piezas artísticas o históricas de los museos. (H. Congreso de la Unión, 1944) Esto condujo a que al siguiente año se reabriera, pero esta vez con nuevos bríos, la Escuela Nacional de Bibliotecarios y Archivistas, antecedente de la Escuela de Bibliotecarios y Archiveros.

Ya muy entrado el siglo XX, eventos como la creación en 1969 del Comité Técnico Consultivo de Unidades de Correspondencia y Archivo del Gobierno Federal, la publicación en 1972 de la *Ley Federal sobre Monumentos y Zonas Arqueológicas, Artísticas e Históricas*, en donde se consideraba monumentos históricos a los documentos y expedientes que pertenecieran o que lo hubieran hecho, a las oficinas y Archivos de la Federación, de los Estados o de los Municipios y Casa Curiales, así como los documentos originales manuscritos relacionados con la historia de México, la construcción en 1978 del Sistema Nacional de Archivos y el acuerdo presidencial de 1980 que encomendaba al AGN la función de órgano central y de consulta para el Ejecutivo Federal con el fin de integrar un acervo documental que cumpliera con las tareas de custodia, clasificación, catalogación y divulgación de sus materiales, cerrarían la incesante actividad archivística que se generaría durante todo el siglo XX. (IFAI, 2014?)

3. El Sistema Nacional de Archivos y las primeras leyes de archivo

Durante esa época también se concienció a las entidades federativas sobre la importancia de adherirse al Sistema Nacional de Archivos y más tarde a lo que sería el Sistema Red de Archivos, y a su versión más acabada y reciente: un Sistema Institucional de Archivos, al grado de que por ley crearon no sólo sus propios Sistemas Estatales, sino leyes exclusivas que controlarían su funcionamiento. Como consecuencia, algunos Estados crearon, incluso, edificios ex profeso para albergar sus documentos históricos.

El objetivo de crear el Sistema era regular, coordinar, homogeneizar y dinamizar el funcionamiento y uso de los Archivos administrativos e históricos de la Administración Pública, federal y estatal, en los tres poderes de gobierno -ejecutivo, legislativo y judicial-, a

fin de convertirlos en fuentes indispensables de información acerca del pasado y presente de la vida constitucional. La intención entonces, era contribuir a reforzar la unidad a través de la adquisición, concentración, preservación de documentos y otras evidencias importantes sobre la historia nacional y la vida institucional para uso de los historiadores, funcionarios, estudiosos y públicos en general. (Archivo General de la Nación, 1980)

Así pues, el primer paso que se dio fue que los Estados de Aguascalientes, Baja California Sur, Chiapas, México, Guerrero, Jalisco, Nayarit, Puebla, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Veracruz, Yucatán y Zacatecas publicaran sus propias *Leyes del Sistema Estatal de Archivos* con un objetivo común: generar, organizar, administrar, preservar, conservar y difundir los documentos que constituyen el patrimonio histórico y cultural de su propia demarcación geográfica.

El Sistema Estatal de Archivos en Nayarit

Nayarit representa un caso particular, pues su actual *Ley de protección y conservación de Archivos* (H. Congreso del Estado de Nayarit, 1957) data de 1957, es decir, casi veinte años antes del establecimiento del Sistema Nacional de Archivos. A pesar de su antigüedad, sus contenidos siguen estando vigentes, pues son acordes con las necesidades y realidades de esta época. En esta disposición se mencionaba que las dependencias de los poderes locales contarían con una sección de Archivo, integrada con documentos de los asuntos concluidos, esto es, de los históricos que no incluía, desde luego, a los administrativos, aspecto que sí sería considerado en el resto de las leyes de las demás entidades federativas.

Se estableció también un Consejo Estatal de Archivos que sería el encargado de velar por el cumplimiento de la ley; se hablaba de la procedencia de los recursos con que contarían los Archivos; de las obligaciones de los encargados; de la manera en que se identificarían los libros y expedientes; de los instrumentos de descripción a elaborar y utilizar (índices, inventarios, registros, referencias); del procedimiento para préstamo y consulta; de la preservación y restauración de documentos; así como de las prohibiciones y sanciones.

En cuanto al resto de las leyes, podemos observar su proliferación durante las décadas de los ochenta y noventa fundamentalmente.

El Sistema Estatal de Archivos en Puebla

La primera se creó en el Estado de Puebla (H. Congreso del Estado de Puebla, 1985) en 1985, derivada de la conciencia de que la toma de decisiones para un buen gobierno se sustentaba en la información contenida en los documentos generados por el propio aparato gubernamental. En consecuencia, se pensaba que una óptima administración de documentos fortalecería la operatividad de los Archivos de la Administración Pública estatal.

Por lo tanto, la creación de un Sistema Estatal de Archivos poblano induciría al mejoramiento integral de los servicios documentales y archivísticos de la Entidad, estrategia que ya se había definido en los parámetros nacionales, desde finales de la década de los setenta. Así pues, las condiciones estaban dadas para que Puebla creara una ley cuyo objetivo sería, en términos generales, garantizar el uniforme e integral manejo de los Archivos Administrativos e Históricos de la Administración Pública de la Entidad y sus respectivos municipios.

La estructura de este Sistema estaría formulada por un Consejo Estatal de Archivos, tal y como lo hizo en su momento el Estado de Nayarit, por un órgano coordinador y promotor del propio Sistema, por un Comité Técnico de Documentación y Archivos y por todas las unidades archivísticas del gobierno estatal y municipal y por los Archivos privados incorporados al Sistema.

La tarea no era sencilla, pues para que la ley surtiera los efectos deseados, había que hacer serias reformas legislativas que después de un tiempo lograrían fructificar. Al siguiente año, fueron los Estados de México y de Yucatán los que impulsarían la promulgación de una ley bajo los parámetros establecidos por el Sistema Nacional de Archivos.

La creación de estas leyes constituiría el instrumento jurídico que normaría no sólo los Archivos Históricos y Administrativos, contenidos en las instituciones de los tres poderes

de gobierno, sino también la producción, desplazamiento, conservación, clasificación y análisis de los documentos públicos de ambas Entidades y de sus respectivos municipios.

El Sistema Estatal de Archivos en el Estado de México

En el texto del Estado de México (H. Congreso del Estado de México, 1986) apareció por primera vez definido el término *administración de documentos*, el cual se concebía de dos maneras. La primera, como los “actos tendientes a inventariar, regular, coordinar y dinamizar el funcionamiento y uso de los documentos existentes en los Archivos Administrativos e Históricos de los Poderes del Estado, municipios y organismos auxiliares y en su caso, los que poseyeran los particulares”. La segunda como “los actos que se realizasen para generar, recibir, mantener, custodiar, reconstruir, depurar o destruir documentos administrativos o históricos, que por su importancia fueran fuentes esenciales de información acerca del pasado y presente de la vida institucional del Estado”. (art. 2º a y b). El sentido de estas definiciones se acercaba más a lo que pretendía el *records management* o *gestión de documentos* norteamericano cuyo propósito ha sido, desde su configuración, el involucramiento de una serie de procesos que hacen más eficiente el uso y control de los documentos de archivo.

En este mismo documento se determinó un plazo de treinta años para la conservación de los documentos administrativos antes de hacerlos públicos, es decir, diez años más de lo establecido en la ley de Jalisco; se estableció la manera en que estos se organizarían, al tiempo que se preveía la existencia de cuando menos dos tipos de Archivos: los de Trámite y los Históricos y se establecieron los sistemas de control para estos últimos, que incluirían su clasificación, catalogación, conservación, reproducción, resguardo y depuración.

Asimismo, se instauró el Sistema Estatal de Archivos, sus funciones específicas y su estructura, la cual era muy similar a la que se había conformado en Puebla, con la diferencia de que, además de la existencia del Comité Técnico, habría una Comisión Dictaminadora de Depuración de Documentos y una de Conservación y Restauración.

El Sistema Estatal de Archivos en Yucatán

Para el caso de Yucatán (H. Congreso del Estado de Yucatán, 1986), la ley se preciaba más bien de ser breve, pues tan sólo se aludía a la creación del Sistema Estatal de Archivos, cuya estructura se apegaría más a la propuesta de Nayarit que a la del Estado de México y se mencionaba la adscripción del Archivo General del Estado al poder ejecutivo local, sin que ello significara que desatendiera lo relativo a los documentos de los otros poderes.

Tabasco y Zacatecas se colocarían en el cuarto lugar al emitir su propia legislación en 1987.

El Sistema Estatal de Archivos en Tabasco

En la ley de Tabasco (H. Congreso del Estado de Tabasco, 1987) aparecía por primera vez definido el Sistema Estatal de Archivos como “una serie de mecanismos normativos, organizativos y funcionales, a través de los cuales la Administración Pública estatal interrelaciona funcionalmente los Archivos Administrativos e Históricos de los tres poderes públicos del Estado en lo aplicable, y de los Ayuntamientos, con el fin de coadyuvar con la modernización administrativa y con el rescate y salvaguarda de la memoria histórica y cultural de Tabasco, localizada en el acervo documental que custodian”. (art. 3°).

Al mismo tiempo, se hacía referencia a la estructura del Sistema, la cual difería un poco de la de otras Entidades. Esta vez, estaría conformado por una Secretaría de Gobierno, que lo coordinaría a través de una Dirección de Estudios Técnicos, además del Consejo Estatal de Archivos, integrado por servidores públicos; del Comité Consultivo conformado por los responsables de los Archivos Generales y por el titular de la propia Dirección y de los Archivos Administrativos e Históricos. En fin, lo cierto era que en este documento se establecía claramente la manera en que quedaría compuesto el Sistema Estatal de Archivos, así como la descripción pormenorizada de las funciones de cada participante.

El Sistema Estatal de Archivos en Zacatecas

Zacatecas (H. Congreso del Estado de Zacatecas, 1987), por su parte, consideraba también que debía ser impostergable el manejo eficiente y moderno de los documentos, por lo que debían llevarse a cabo tareas de depuración, clasificación y concentración.

De igual manera, la estructura de su Sistema Estatal de Archivos mostraba algunas diferencias. Esta vez, estaría integrado por un Consejo Directivo formado por un representante de cada uno de los poderes del gobierno local; por el Archivo General del Estado que sería el coordinador y promotor del propio Sistema, a diferencia de Tabasco en cuya Secretaría de Gobierno se depositaba esta responsabilidad; por un Comité Técnico y por los Archivos Administrativos e Históricos de la Entidad, así como de los particulares que se quisieran sumar a esta disposición.

El Sistema Estatal de Archivos en Guerrero

Por otro lado, sería el Estado de Guerrero (H. Congreso del Estado de Guerrero, 1988) el que en 1988 publicaría una ley muy breve en la que creaba el Sistema Estatal de Archivos integrado por un Consejo Estatal de Archivos; por la Secretaría de Desarrollo Administrativo y Control Gubernamental a cuyo cargo quedaría la coordinación del Sistema; por un Comité Técnico Auxiliar; por la Unidad de Archivo y Documentación del Gobierno estatal y por otros Archivos que se llegaran a incorporar.

El Sistema Estatal de Archivos en Veracruz

Dos años más tarde, Veracruz (H. Congreso del Estado de Veracruz, 1990) sería la Entidad que publicaría su ley. En ella, se retomaban las definiciones sobre la *administración de documentos*, tal y como años antes lo había hecho el Estado de México y por primera vez se hacía referencia a los *usuarios* como “las personas que reciben el beneficio del uso temporal y controlado de los documentos que obran en los Archivos”. (art. 4º)

En relación con la integración del Sistema Estatal de Archivos se mencionaba la creación del Consejo Estatal de Archivos del que formaría parte el Secretario General de Gobierno, los vocales que serían los titulares de los Archivos del Sistema y un Secretario que sería el Director del Archivo General del Estado. Asimismo, el Sistema se componía de un Comité Técnico Auxiliar.

Un aspecto que se incorporaba en esta ley era el de la creación del Archivo General del Estado cuyas funciones serían las siguientes:

- Ordenar y planificar el funcionamiento de los Archivos de las dependencias y organismos del Poder Ejecutivo del Estado, en su etapa de concentración.
- Emitir las normas, políticas y lineamientos generales para asegurar la preservación, conservación y clasificación de los documentos que constituyen el Patrimonio Histórico del Estado.
- Asesorar y apoyar a los archivos del Sistema en el diseño de sus procedimientos internos para el manejo y administración de documentos.
- Vigilar y evaluar el cumplimiento de las normas expedidas para regular el manejo, transferencia, conservación o eliminación de los documentos de interés histórico que integren los Archivos.

- Apoyar la formación y desarrollo de los Archivos de los Poderes Legislativo y Judicial, así como de los Municipios.
- Ordenar, conservar, concentrar y, en su caso, liberar la documentación que le transfieran las dependencias y Entidades del Poder Ejecutivo.
- Procurar la adquisición de originales o reproducciones de documentos que sean de interés para la historia de la Entidad.
- Reproducir los documentos de su acervo en microfilmes, fotostáticas u otros procedimientos similares.
- Proporcionar servicios de consulta y certificación.
- Dictar normas sobre identificación, clasificación y catalogación de los documentos contenidos en los Archivos de las dependencias y organismos del Ejecutivo.

Al mismo tiempo, se establecían las funciones y organización del Archivo, la cual estaría dada por una Dirección, cuyo titular sería nombrado y removido por el Secretario General de Gobierno, previo acuerdo del Gobernador de la Entidad; de los Archivos Administrativos e Históricos del Poder Ejecutivo y de otros departamentos y áreas que, seguramente contuviesen documentos de archivo.

Los Sistemas Estatales de Archivos en Aguascalientes, Chiapas y Baja California Sur

En 1992 Aguascalientes (H. Congreso del Estado de Aguascalientes, 1992), en 1993 Chiapas (H. Congreso del Estado de Chiapas, 1993) y un año después Baja California Sur (H. Congreso del Estado de Baja California Sur, 1994) serían las siguientes Entidades en elaborar sus propias leyes de Archivos, las que tampoco mostrarían gran extensión en sus contenidos, pues tan sólo se aludía en ellas a la estructura de los Sistemas Estatales de Archivos respectivos que no diferían mucho de las anteriores, ya que contendría a los Consejos Estatales de Archivos, a los Órganos Reguladores, a los Comités Técnicos y a los Archivos Administrativos e Históricos de cada Entidad.

La única diferencia radicaría en que Chiapas, al igual que Veracruz, incluía un capítulo dedicado a la configuración, estructura y funcionamiento de su Archivo General.

El Sistema Estatal de Archivos en Sonora

En 1996 Sonora (H. Congreso del Estado de Sonora, 1996) creaba una ley muy peculiar, puesto que había sido hasta ese momento, la primera en incluir una serie de conceptos que pretendían unificar la terminología archivística contemplada en este texto.

Así, a la *administración de documentos* la concebía como “los actos tendientes a planear, organizar, ejecutar, coordinar y evaluar el funcionamiento de los Archivos del Sistema Estatal de Archivos Públicos; así como la recepción, organización, conservación, restauración, custodia, circulación, difusión y uso de los documentos que los integran”, definición que ya había aparecido en la ley del Estado de México primero y en la de Veracruz después.

Incluía también el término *documento* del que se decía el “escrito en papel, o material que se le asimile, que ilustra o da constancia de algo; o su testimonio reproducido y conservado por medios tecnológicos modernos”. Recordemos que hoy en día, la comunidad archivística ha aceptado y difundido la definición de *documento de archivo* como el registro que contiene información cualquiera que sea su cronología, su forma y su soporte material. Es producido o recibido por una persona física o moral, pública o privada, en el ejercicio de sus actividades.

Para el *documento administrativo* incluyó la siguiente definición “escrito autorizado por instancia competente, que acredita actuaciones realizadas en el ámbito de la administración pública y en el ejercicio de funciones públicas en general. Al mismo tiempo se decía del *documento histórico* el “escrito en que constan datos relevantes, susceptibles de ser empleados como tales para probar o dar evidencia de algo y que ha obtenido la declaración o el reconocimiento correspondiente”.

El *Archivo de Trámite* lo declaraba como aquél “que las dependencias y unidades administrativas de los Entes Públicos integran para el desempeño cotidiano de sus funciones”. Hoy por hoy esta definición sigue estando vigente, pero se la ha complementado señalando que este tipo de Archivo se encarga de resguardar las fracciones de series que dan testimonio de las actividades atribuidas a cada una de las oficinas de una institución o unidad administrativa de la que dependa. Es el primer eslabón de la cadena de lo que se conoce como Red de Archivos. El plazo mínimo para la permanencia de los documentos es la finalización del trámite administrativo, en cambio el plazo máximo no puede ser la finalización de su uso administrativo.

Aunque en los textos doctrinarios el *Archivo General* es concebido como un Archivo Histórico en el que se depositan los documentos referentes a la nación en general y cuyo valor histórico y cuantía resultan de gran importancia (García Ejarque, 2000), en esta ley se lo definía como la “expresión genérica que se usa para hacer referencia a los Archivos que concentran los documentos generados y recibidos por los Entes Públicos, siendo éstos: el Archivo General del Estado, el Archivo General del Congreso del Estado, el Archivo General del Poder Judicial del Estado, los Archivos Generales de las Entidades de la Administración Pública Paraestatal y los Archivos Generales de los Ayuntamientos del Estado y, en su caso, de sus Entidades”.

Al *usuario* se lo concibió como “aquella persona que recibe el beneficio del uso temporal y controlado de los documentos que obran en los Archivos Generales”. Esta definición muy probablemente pudo haber sido tomada de la legislación veracruzana que incluía el concepto.

Finalmente, también se consideraron algunas otras voces, tales como *entes públicos*, *Sistema Estatal de Archivos Públicos*, *Archivos General del Estado* y *particular*.

Por otro lado, también sorprende gratamente el hecho de que en la ley se estipulaba la realización de tareas para llevar a cabo el tratamiento documental, entre las que se incluían la identificación, la clasificación, la ordenación, la catalogación, la valoración, la eliminación, la conservación y la consulta, al tiempo que se establecía una diferencia clara entre la existencia de Archivos Administrativos y Archivos Históricos.

Se establecía también la configuración del Sistema Estatal de Archivos que, de manera pormenorizada estaría dada por un Coordinador que sería un representante del Poder Ejecutivo, siendo este el titular de la Dirección General de Documentación y Archivo del Estado; un representante de cada uno de los Poderes locales y tres representantes de los municipios.

El Sistema Estatal de Archivos en Jalisco

En 1998 sería Jalisco (H. Congreso del Estado de Jalisco, 1998) la penúltima Entidad que crearía su ley, actualizándola en 2005. En ella, al igual que en la de Sonora aparecieron una serie de conceptos en materia archivística, destacaron el de *documento* y sus

derivaciones, tales como *documento de interés público, documento administrativo y documento histórico, Archivos de trámite, Archivo de concentración, Archivo histórico, Archivos generales, Sistema Estatal, Dirección General de Archivos y depuración*. Así como *dependencia generadora, Comité Técnico, Comisión, administrar, poderes públicos, dependencias de la administración pública*.

A pesar de que para entonces no se había publicado todavía la LFTAIPG, en la ley de Archivos se mencionaba ya la manera en que se daría el acceso a los documentos, incluso, en su artículo 5° se mencionaba que para lo no previsto en ella, se aplicaría de manera supletoria lo establecido en la Ley de Transparencia e Información Pública del Estado que se publicaría siete años más tarde.

Asimismo, se estableció un plazo de veinte años para la transferir los documentos con vigencia administrativa a los Archivos Históricos para su conservación permanente, al tiempo que se diseñaba un mecanismo eficiente para su control, uso y difusión.

Se hizo hincapié en la organización y funcionamiento de los Archivos de Trámite y los Históricos. Se estableció también la estructura del Sistema Estatal de Archivos, que incluía además de una Coordinación Estatal y un Comité Técnico, una Comisión Dictaminadora de Depuración de Documentos, considerando en todo momento las disposiciones que en su momento se señalarían en la futura ley de transparencia, todo ello con el fin de garantizar el acceso público a los documentos.

El Sistema Estatal de Archivos en Quintana Roo

Finalmente, fue el Estado de Quintana Roo (H. Congreso del Estado de Quintana Roo, 2001) quien cerraría en el año 2001 esto que hemos considerado como *las primeras leyes de archivo y los sistemas estatales de archivo en México*, antes de que se publicara la LFTAIPG, la cual supondría un impacto en los contenidos de las subsecuentes leyes que se generarán en el resto de las Entidades en esta materia.

De igual manera, incluyó algunos términos que más que unificar el lenguaje archivístico, pretendían aclarar los conceptos utilizados en el documento. Así pues, se incluyó la *administración de documentos de interés público, Archivo General, Comisión Dictaminadora, Consejo, documento de interés público, Órganos gubernamentales, Sistema, unidades archivísticas, unidades documentales y vigencia*.

Se seguía considerando la configuración de un Sistema Estatal de Archivos, cuya estructura distaba mucho de la de otras Entidades, ya que se componía del Archivo General del Estado, del Consejo Técnico de Documentación, de la Comisión Dictaminadora de Valoración Histórica y Depuración Documental, así como de las unidades documentales del Estado.

Por otro lado, en este texto normativo se presentaba un Capítulo referente a la administración de documentos en el que se establecían los mecanismos para llevar a cabo la depuración de los mismos.

Como podemos observar, estas leyes intentaron poner orden al caos que existía en los Archivos de la Administración Pública, a pesar incluso, de los títulos y contenidos tan disímiles que se les asignó, los cuales ni siquiera denostaban un afán por unificar los criterios archivísticos que se utilizarían en este país (ver cuadro 1).

Las primeras leyes de archivo en México

1957	Ley de protección y conservación de Archivos (Estado de Nayarit)
1985	Ley que crea el Sistema Estatal de Archivos de Puebla
1986	Ley de documentos administrativos e históricos del Estado de México
1986	Ley del Sistema Estatal de Archivos de Yucatán
1987	Ley que crea el Sistema Estatal de Archivos de Tabasco
1987	Ley del Sistema Estatal de Archivos de Zacatecas
1988	Ley del Sistema Estatal de Archivos del Estado de Guerrero
1990	Ley de documentos administrativos e históricos del Estado Libre y Soberano de Veracruz
1992	Ley del Sistema Estatal de Archivos de Aguascalientes

-
- | | |
|-------------|--|
| 1993 | Ley del Sistema Estatal de Archivos del Estado de Chiapas |
| 1994 | Ley del Sistema Estatal de Archivos del Estado de Baja California Sur |
| 1996 | Ley que regula la administración de documentos administrativos e históricos (Estado de Sonora) |
| 1998 | Ley que regula la administración de documentos públicos e históricos del Estado de Jalisco |
| 2001 | Ley del Sistema Estatal de Documentación del Estado de Quintana Roo |
-

Conclusiones

Como se puede observar, México comenzó a tener un vasto marco legal en materia de Archivos. Las primeras leyes que aparecieron en esta materia fueron aquellas que tenían que ver con la creación de sistemas estatales de archivos con el fin de poderse sumar a las iniciativas que plantearía el Sistema Nacional de Archivos encabezado por el Archivo General de la Nación.

Sin embargo, no estamos completamente seguros de que su aplicación haya sido del todo efectiva, pues aún no existen estudios en los que se demuestre el beneficio que la legislación pudo haber tenido sobre los Archivos de los gobiernos estatales.

Por otro lado, lo que tampoco nos ha quedado claro hasta ahora, son las razones por las cuáles tan sólo catorce Estados de la República, es decir, casi el 44% del territorio nacional, hicieron el esfuerzo por legislar sobre sus Archivos (1957-2001) en ese momento, cuando en principio, se trataba de una tarea que, por disposición federal, debía realizar el país entero. Pudo haber sido quizá el eminente advenimiento de la Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental que hizo que el resto de los Estados esperaran para crear una ley de Archivos que armonizara con los ideales de la rendición de cuentas, la transparencia y del acceso a la información, pues recordemos que a partir de su promulgación en el año 2002, cada Entidad copió la fórmula federal y comenzó a diseñar su propia legislación archivística encaminada, esta vez, a garantizar la praxis del derecho de acceso a la información ya no sólo histórica, sino también administrativa, contraria a las buenas intenciones que se presumieron en las leyes anteriores y que permanecieron tan sólo en la abstracción legal.

Finalmente, podemos decir que la historia que ha tenido México en materia de Archivos ha sido larga y con tropiezos debido a los acontecimientos sucedidos durante los dos últimos siglos. Sin embargo, consideramos importante referenciar estas primeras leyes que aparecieron y que centraron su atención en la creación de sistemas estatales de archivo, antecedente que será el primer testimonio legal que pretendió normar los archivos estatales mexicanos muchos años antes de que apareciera la *Ley General de Archivos* en el año 2018.

Bibliografía

- Ackerman, J., & Sandoval, I. (2007). *Leyes de acceso a la información en el mundo*. México: Instituto Federal de Acceso a la Información.
- Archivo General de la Nación. (1980). *Organización y funcionamiento de los archivos administrativos e históricos de la Nación*. México: Archivo General de la Nación.
- Archivo General de la Nación; Instituto Federal de Acceso a la Información Pública. (20 de Febrero de 2004). Lineamientos generales para la organización y conservación de los

archivos de las dependencias y entidades de la administración pública federal. Ciudad de México, Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.

Banisar, D. (2006). *Freedom of Information around the World 2006: Global Survey of Access to Government Information Laws*. Reino Unido: Privacy International.

Cámara de Diputados. LXIII Legislatura. (26 de Abril de 2018). De la Comisión Gobernación, con proyecto de decreto por el que se expide la Ley General de Archivos. *Gaceta parlamentaria*. Ciudad de México, México: s/e.

Centre for Law and Democracy. (30 de Octubre de 2018). *The RTI Rating. analyses the quality of the world's access to information laws*. Obtenido de <https://www.rti-rating.org/>

García Ejarque, L. (2000). *Diccionario del archivero-bibliotecario. Terminología de la elaboración, tratamiento y utilización de los materiales propios de los centros documentales*. España: TREA.

H. Congreso de la Unión. (26 de Agosto de 1944). Ley General de Bienes Nacionales. *Diario Oficial de la Federación*.

H. Congreso de la Unión. (11 de Junio de 2002). Ley Federal de Transparencia y Acceso a la Información Pública Gubernamental. Ciudad de México, Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.

H. Congreso de la Unión. (23 de Enero de 2012). Ley Federal de Archivos. Ciudad de México, Distrito Federal, México: Diario Oficial de la Federación.

H. Congreso del Estado de Aguascalientes. (12 de Julio de 1992). Ley del Sistema Estatal de Archivos de Aguascalientes. *Periódico Oficial del Estado de Aguascalientes*. Aguascalientes, México: Gobierno del Estado de Aguascalientes.

H. Congreso del Estado de Baja California Sur. (1994). Ley del Sistema Estatal de Archivos del Estado de Baja California Sur. *Boletín Oficial del Estado de Baja California Sur*. Baja California Sur, México: Gobierno del Estado de Baja California Sur.

- H. Congreso del Estado de Chiapas. (20 de Octubre de 1993). Ley del Sistema Estatal de Archivos del Estado de Chiapas. *Periódico Oficial del Estado de Chiapas*. Chiapas, México: Gobierno del Estado de Chiapas.
- H. Congreso del Estado de Guerrero. (29 de Noviembre de 1988). Ley del Sistema Estatal de Archivos del Estado de Guerrero. *Periódico Oficial del Estado de Guerrero*. Guerrero, México: Gobierno del Estado de Guerrero.
- H. Congreso del Estado de Jalisco. (8 de Enero de 1998). Ley que regula la administración de documentos públicos e históricos del Estado de Jalisco. *Periódico Oficial del Estado de Jalisco*. Jalisco, México: Gobierno del Estado de Jalisco.
- H. Congreso del Estado de México. (24 de Marzo de 1986). Ley de documentos administrativos e históricos del Estado de México. *Gaceta de Gobierno del Estado de México*. Estado de México, México: Gobierno del Estado de México.
- H. Congreso del Estado de Nayarit. (17 de Julio de 1957). Ley de protección y conservación de Archivos. *Periódico Oficial del Estado de Nayarit*. Nayarit, México: Gobierno del Estado de Nayarit.
- H. Congreso del Estado de Puebla. (5 de Noviembre de 1985). Ley que crea el Sistema Estatal de Archivos de Puebla. *Periódico Oficial del Estado de Puebla*. Puebla, México: Gobierno del Estado de Puebla.
- H. Congreso del Estado de Quintana Roo. (28 de Diciembre de 2001). Ley del Sistema de Documentación del Estado de Quintana Roo. *Periódico Oficial del Estado de Quintana Roo*. Quintana Roo, México: Gobierno del Estado de Quintana Roo.
- H. Congreso del Estado de Sonora. (25 de Abril de 1996). Ley que regula la administración de documentos administrativos e históricos . *Boletín Oficial del Estado de Sonora*. Sonora, México: Gobierno del Estado de Sonora.
- H. Congreso del Estado de Tabasco. (19 de Diciembre de 1987). Ley que crea el Sistema Estatal de Archivos de Tabasco. *Periódico Oficial del Estado de Tabasco*. Tabasco, México: Gobierno del Estado de Tabasco.

- H. Congreso del Estado de Veracruz. (27 de Diciembre de 1990). Ley de documentos administrativos e históricos del Estado Libre y Soberano de Veracruz. *Gaceta Oficial del Estado de Veracruz*. Veracruz, México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- H. Congreso del Estado de Yucatán. (22 de Agosto de 1986). Ley del Sistema Estatal de Archivos de Yucatán. *Diario Oficial del Gobierno del Estado de Yucatán*. Yucatán, México: Gobierno del Estado de Yucatán.
- H. Congreso del Estado de Zacatecas. (7 de Noviembre de 1987). Ley del Sistema Estatal de Archivos de Zacatecas. *Periódico Oficial del Estado de Zacatecas*. Zacatecas, México: Gobierno del Estado de Zacatecas.
- IFAI. (2014?). *Metodología para la organización de Sistemas Institucionales de Archivos*. México: IFAI.
- Tortolero Cervantes, Y. (2004). El Archivo General de la Nación y el Instituto Federal de Acceso a la Información. *Reunión de archivos "Sociedad y transparencia"* (págs. 1-15). Pachuga: Archivo General de la Nación.

Encuentro académico sobre riesgo urbano y la seguridad ciudadana

30 de septiembre a 04 de octubre 2019



Santiago Osnaya Baltierra

Unidad Académica Profesional Santiago Tianguistenco, UAEM.

sosnayab@uaemex.mx

Aurora Guadalupe Martínez Ponce

Facultad de Geografía, UAEM

aumar.ponce@gmail.com

Amanda Morán Mérida

Centro de Estudios Urbanos y Regionales, USAC

amorangt@yahoo.com.mx

Recepción: 09 de agosto del 2019

Aprobación: 30 de agosto del 2019

1. Encuentro Académico

En el marco del proyecto “*Diagnóstico Geográfico entorno a la seguridad ciudadana y campaña de medios para la prevención de riesgo*” durante el 30 de septiembre al 4 de octubre del presente año en la ciudad de Guatemala, el grupo de investigación conformado por académicos de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) y el Centro de Estudios Urbanos de Guatemala (CEUR) se hicieron presentes en el *Encuentro académico*

sobre *Riesgo Urbano y Seguridad Ciudadana*, llevado a cabo en el CEUR de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

En representación de la UAEMéx se distingue al Dr. Santiago Osnaya Baltierra, Dr. Fernando Carreto Bernal y la Geógrafa Aurora Guadalupe Martínez Ponce. Por parte del CEUR, participaron la Dra. Amanda Morán Mérida, el Dr. Óscar Peláez Almengor, el Arquitecto Luis Fernando Olayo y el Mtro. Jorge Aragón; los cuales llevaron a cabo una serie de actividades como la presentación de conferencias y ponencias con la finalidad del intercambio, debate y actualización de problemáticas urbanas desde la perspectiva del quehacer científico.

Respecto a estas presentaciones, es necesario resaltar la ponencia “*Diagnóstico geográfico, entorno a la seguridad ciudadana y campaña de medios para la prevención de riesgos. El caso de la ciudad Antigua en Guatemala*” por el Dr. Santiago Osnaya Baltierra, el cual introduce a los investigadores en los objetivos y métodos del proyecto. A su vez, el Dr. Fernando Carreto Bernal, al realizar la ponencia “*Instrumento de obtención de insumos geo tecnológicos para la gestión integral de los riesgos ambientales y la toma de decisiones*” el investigador resalta la importancia que se tiene actualmente del uso y aplicación de geotecnologías, como lo son los sensores remotos que tienden a brindar factibilidad en la investigación orientada a la gestión integral de riesgos, un ejemplo fue el Laboratorio Nacional de Observación de la Tierra (LANOT) el cual es el primer laboratorio equipado de un consorcio de siete instituciones y el cual se localiza en las instalaciones de la Facultad de Geografía de la UAEMéx.

Así también, la Geog. Aurora Guadalupe Martínez Ponce presentó la ponencia *Isla de Calor urbana en la ciudad de San Luis Potosí* derivada de la investigación para obtener el grado de Maestra en Análisis Espacial y Geoinformática, contextualizó en la problemática de la formación de islas de calor en las ciudades, resaltando el tratamiento de imágenes de satélite, así como de técnicas de percepción remota para el monitoreo del calentamiento de la superficie urbanizada.

Y para terminar el Dr. Santiago Osnaya Baltierra presentó la ponencia “*Criminología y diseño urbano, bases para un diagnóstico de prevención*” resaltando que, en México, por principio constitucional, se debe brindar la protección más amplia a la dignidad humana, asegurándole una calidad de vida. Las mejoras sociales, se derivan del impacto en el desarrollo humano. El desarrollo humano implica cambios estructurales en todo sentido: El uso de los recursos tecnológicos en las comunidades.

La criminología, específicamente la criminología ambiental, busca la prevención (situacional). A través del diseño se analizará la relación del mismo con la Criminología y cómo se ha utilizado esta relación para impactar en beneficio de las comunidades. La metodología de Prevención del Crimen a través del Diseño Ambiental (CPTED), es derivada del Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia del gobierno de México, y nos ayuda a crear las bases para un diagnóstico de prevención que al mismo tiempo contribuye al desarrollo sustentable.

2. Proyectos que anteceden el vínculo UAEM-CEUR

Es pertinente mencionar, que el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR) fue creado en el mes de noviembre de 1975 por resolución del Consejo Superior Universitario, como una unidad interfacultativa de la Universidad de San Carlos de Guatemala –USAC. Actualmente, el CEUR forma parte de las Facultades de Agronomía, Arquitectura, Ciencias Económicas, Ciencias Jurídicas y Sociales e Ingeniería. La labor principal, es orientada a desarrollar la investigación científica en el campo de los problemas urbanos y regionales, orientada a promover y divulgar el conocimiento de la realidad nacional en estos aspectos.

El CEUR realiza sus actividades de acuerdo a los objetivos generales de la Universidad de San Carlos de Guatemala, los cuales orientan el desarrollo de sus programas de estudio. El Centro funciona como una unidad de investigación. Además, articula actividades de extensión universitaria, entendiendo esta última como prestación de servicios técnicos específicos, tales como apoyo a la docencia, servicio de biblioteca, edición y

publicación de documentos y de libros, todo ello dentro de un enfoque científico multidisciplinario.

Anteriormente, investigadores de la Universidad Autónoma del Estado de México trabajaron en sinergia con investigadores del CEUR para desarrollar el proyecto “*Propuesta metodológica para apoyar a grupos vulnerables de Guatemala y México como medida de prevención ante sismos*” por lo cual en el 2015 se llevaron a cabo actividades de intercambio académico entre investigadores del Centro Universitario Zumpango y el Centro de Estudios Urbanos y Regionales (CEUR) de la USAC.

3. Experiencia en Centros Educativos de la Antigua Guatemala

Dentro del proyecto “*Diagnóstico Geográfico entorno a la seguridad ciudadana y campaña de medios para la prevención de riesgos*” se planteó conocer el contexto de las campañas de prevención de riesgos las cuales, el CONRED (Coordinadora Nacional para la reducción a desastres) es la principal institución federal del gobierno guatemalteco que cuenta con esta jurisdicción. Ante la revisión bibliográfica de guías que fueron diseñadas y estructuradas para la reducción a desastres, se encontró que la mayor parte de las guías son orientadas para su ejecución en planteles educativos. Por lo que, para realizar dicho diagnóstico es necesario visibilizar, así como externar el desempeño de la CONRED en centros educativos de la Ciudad de Antigua Guatemala, que se ubica en una región geográfica expuesta a peligros naturales como sismos y erupciones volcánicas.



Figura 1. Presentación del equipo de trabajo a estudiantes de nivel básico del INVAL

En este sentido, se elaboró un instrumento de encuesta para tener un primer acercamiento con estudiantes de nivel básico (secundaria) entre edades de 12 a 15 años para identificar la percepción que cuenta este sector de la educación respecto al término de riesgo así como que tipo de medidas se deben de tomar ante situaciones de riesgo. Con apoyo de los investigadores del CEUR, el equipo de trabajo de la UAEM solicitó al Ministerio de Educación de la región Sacatepéquez la posibilidad de realizar visitas a los centros educativos públicos. Gracias a la oportunidad autorizada por el delegado en educación y la inspectora de la zona, se pudo conversar a cerca del proyecto con el director del INVAL (Instituto Normal para Varones “Antonio Larrazábal”) y con la directora del INSOL (Instituto Normal para señoritas “Olimpia Leal”), de esta manera se logró satisfactoriamente la aplicación de encuestas a estudiantes, los cuales demostraron orden e interés al brindar información.



Figura 2. Entrada principal del INVAL

Con base a la experiencia de trabajo colegiado entre instituciones de investigación, los compromisos de los grupos de investigación dejan abiertos los espacios de cooperación entre el CEUR, así como de la UAEM por medio de la Red de Cuerpos Académicos en Investigación educativa para próximos proyectos o encuentros académicos a través de convenios de colaboración entre líderes de ambas instituciones.



Figura 3. De izquierda a derecha se sitúa el Arq. Luis Fernando Olayo, Dra. Amanda Morán Mérida, Geog. Aurora Martínez Ponce y el Dr. Santiago Osnaya Baltierra

Reseña del Tercer Foro de Competencia Lingüística del CA Estudios en Ciencias del Lenguaje - La Internacionalización e Innovación de la Educación y la Universidad

Uriel Ruiz Zamora

uruizz76@gmail.com

Ma. del Pilar Ampudia García

pilarampudia@hotmail.com

Margarita A. Caballero Gastélum

maggiecaballero@yahoo.com.mx

Facultad de Lenguas

Universidad Autónoma del Estado de México

Recepción: 01 de junio del 2019

Aprobación: 2 de agosto del 2019

Resumen

La divulgación de la investigación lingüística, así como de la investigación educativa es una actividad fundamental para el desarrollo intelectual de la sociedad. El CA Estudios en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Lenguas UAEMex y la REDCA UAEMex llevan a cabo esta actividad sustantiva por medio del Foro de Competencia Lingüística. El Foro de Competencia Lingüística se ha organizado desde el 2015, llevándose a cabo tres ediciones hasta el 2019. El Foro, desde su primera edición, ha contado con la participación de ponentes nacionales de la UNAM y del CINVESTAV. Asimismo, se ha contado con la presencia de diversos investigadores en lenguas y educativos de la REDCA UAEMéx. Este documento tiene como objetivo el dar a conocer a la comunidad académica el trabajo realizado por el CA Estudios en Ciencias del Lenguaje durante las tres ediciones del Foro, además de permitir la reflexión de sus miembros y colaboradores para buscar la mejora continua en su formación investigativa.

Palabras clave: Competencia lingüística, Ciencias del lenguaje, Internacionalización.

Review of the Third Forum of Language Competence of the RG Studies in Language Sciences - The Internationalization and Innovation of Education and the University

Abstract

Nowadays, the dissemination of linguistic research in conjunction with educational research represents an activity of paramount importance in the promotion of intellectual development in the society. The research group (CA) called “Studies in Language Sciences” in the Faculty of Languages in the UAEMex and the organization of Research Networks called REDCA also from the UAEMex carried out this substantial activity thanks to the organization of the Forum in Linguistic Competence. The Forum in Linguistic Competence has been organized since 2015, the event in 2019 represents the third one of its kind. In all Forum’s editions, the event has included the participation of renowned speakers from the National University (UNAM) and the Research Centre from the National Polytechnic Institute (CINVESTAV). The forum has had the presence of a number of different expert researchers from REDCA UAEMex, in areas such as: languages and education. The main objective of this paper is to promote with the rest of the academic community, the work which was carried out by the CA Studies in Language Sciences and the results from the organization of the three Forums. Such work may encourage the reflection of all the members and collaborators of the Research Network which, at the same time, will encourage the improvement of their current research practices

Keywords: Linguistic Competence, Language Sciences, Internationalization

El Tercer Foro de Competencia Lingüística - La Internacionalización e Innovación de la Educación y la Universidad, fue organizado por el Cuerpo Académico (CA) Estudios en Ciencias del Lenguaje de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de

México (UAEMex). Este foro se llevó a cabo el 24 de abril de 2019 en las instalaciones de la Facultad de Lenguas de la UAEMex, en la ciudad de Toluca, Estado de México.

El Foro de Competencia Lingüística del Cuerpo Académico Estudios en Ciencias del Lenguaje tiene sus antecedentes en el año 2015. En dicho año, el CA organizó el Primer Foro de Competencia Lingüística. Este primer foro se desarrolló con el objetivo de presentar las diversas perspectivas de la enseñanza de lenguas en la UAEMex, además de conocer la visión de los empleadores y egresados de la Facultad, con el fin de realizar un análisis de las Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas del programa de la Licenciatura en Lenguas después de más de 10 años de su implementación en la UAEMex.

La participación de los ponentes en este primer foro se dio por invitación personal al mismo. Se contó con la participación de tres ex directores de la Facultad de Lenguas; la MLA. Angelina Patricia Mejía Franco (periodo 2002 – 2006) el MLA. Manuel Alfredo Garduño Oropeza (periodo 2006 – 2010) y la MLA. María del Pilar Ampudia García (periodo 2010 – 2014), quienes presentaron sus alcances, además de sus retos durante su gestión como directores de la licenciatura en lenguas.

El evento se vio enaltecido con la ponencia magistral impartida por la Maestra en Lingüística Aplicada, Lamprini Kolioussi del CELE, UNAM. Asimismo, se tuvo la participación de las maestras Barbara Bangle y María Estela Estrada Cortés, directoras del Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe UAEMex) y del Programa Institucional de Enseñanza de Inglés (PIEI UAEMex) respectivamente. Además, se contó con la asistencia de diversos empleadores y alumnos egresados del programa (Figura 1).

Figura 1. Cartel del 1er Foro de competencia Lingüística

Programa

Inauguración
9:00 M.H.E.L. Victor Alonso Galeana Estrada
Director de la Facultad de Lenguas

Horario	Ex Directores de la Facultad de Lenguas UAEM
9:15 - 9:45	MLA. Ma. del Pilar Ampudia García
9:45 - 10:15	MLA. Angelina Mejía Franco
10:15 - 10:45	MLA. Manuel Garduño Oropeza
10:45 -	BREAK
	Ex directoras de Centros de Lenguas de la UAEM
11:00 - 11:30	ME. Barbara Bangle Villavicencio (CELE)
11:30 - 12:00	MLA. María Estela Estrada Cortés (PEEI - DAL)
12:00 - 13:00	Ponencia Magistral Mtra. Lamprini Koloussis (UNAM)
13:00 - 14:00	Mesa Redonda Coordinadoras de Licenciaturas en Lenguas
14:00 - 16:00	COMIDA
16:00 - 17:00	Mesa redonda Empleadores de nuestros egresados
17:00 - 18:00	Mesa redonda Egresados de nuestra licenciatura

Relatoria y clausura

El Segundo Foro de Competencia Lingüística se suspendió en el 2016 ya que el CA Estudios en Ciencias del Lenguaje, en conjunto con el CA Estudios en Lingüística y Docencia, organizó en dicho año el Primer Foro Nacional de Investigación y Estudios Avanzados de la Facultad de Lenguas. Para 2017, el CA Estudios en Ciencias del Lenguaje realizó una reingeniería en su estructura por lo que para ese año tampoco se organizó el Foro del CA.

Una vez reestructurado el CA Estudios en Ciencias del Lenguaje, se retomó, en 2018 la organización del Foro de Competencia Lingüística, siendo ésta una de las actividades fundamentales de divulgación del mismo CA. La segunda versión del Foro se realizó en colaboración con la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa de la UAEMex (REDCA), lo anterior como parte de la vinculación del CA con la REDCA al ser miembro de esta Red desde su creación en el 2013.

El Segundo Foro de Competencia Lingüística se enmarcó en el lema "La investigación Educativa en el Proceso de Internacionalización" con el objetivo de crear un espacio académico para la difusión de los conocimientos de expertos en el área lingüística y de investigadores educativos de nivel medio superior y superior. Para esta segunda edición, la

convocatoria de participación fue abierta a todos los miembros de la REDCA lo que permitió ampliar el número de áreas temáticas del Foro, dando como resultado la participación no solo de investigadores de las ciencias del lenguaje, sino también de investigadores educativos de la REDCA, lo que permitió una transversalidad de la difusión investigativa.

La segunda versión del Foro contó con la participación de dos plenaristas magistrales; la plenaria inaugural fue impartida por la Secretaria de Cooperación Internacional de la UAEMex, la MLA. María del Pilar Ampudia García con el tema El papel de las lenguas en la internacionalización. La plenaria de cierre intitulada Los retos de la investigación en el siglo XXI fue dictada por el Doctor Alfredo Ángel Ramírez Carbajal, el Dr. Ramírez Carbajal es Investigador del Instituto de Estudios Sobre la Universidad (IESU - UAEMex) y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1 del CONACYT.

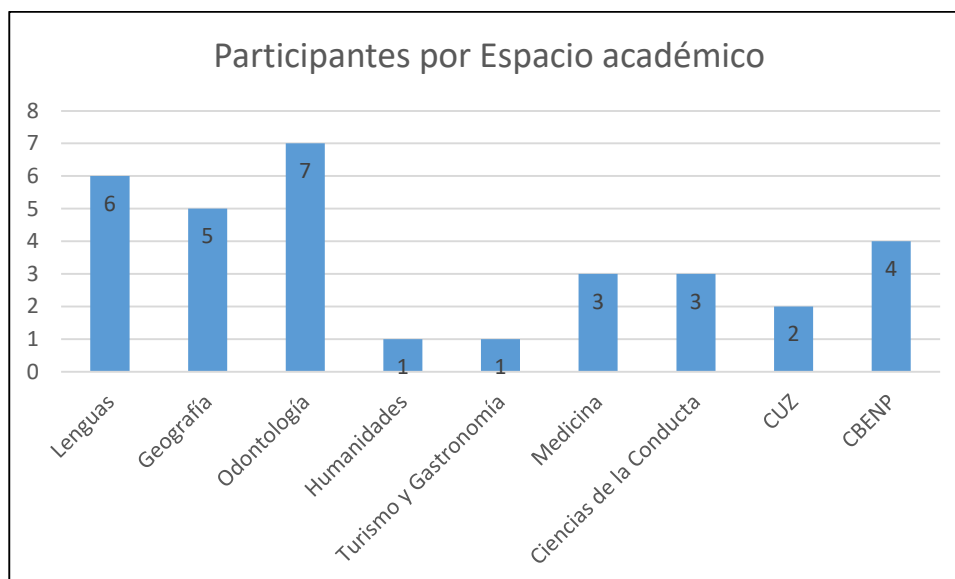
El programa del segundo foro estuvo constituido por 17 ponencias con la participación de 32 profesores investigadores, integrados en nueve CA, así como dos tesis de licenciatura (Figura2).

Figura 2. Código QR para acceder al Programa del Segundo Foro de Competencia Lingüística.



Los ponentes provinieron de nuevos espacios académicos, ocho de la UAEMex (siete Facultades y el Centro Universitario Zumpango - CUZ), así como de la Centenaria y Benemérita Escuela Normal para Profesores (CBENP). Las facultades participantes fueron: Lenguas, Geografía, Odontología, Humanidades, Turismo y Gastronomía, Medicina y Ciencias de la Conducta (Figura 3).

Figura 3. Participantes por espacio académico



El Tercer Foro de Competencia Lingüística se llevó cabo el 24 de abril de 2019 en las instalaciones de la Facultad de Lenguas gracias al apoyo de la administración de esta institución a la cual está vinculado el CA Estudios en Ciencias del Lenguaje. Éste se enmarcó en el lema La internacionalización e innovación de la Educación y la Universidad con el objetivo de Exponer las experiencias y ponencias de investigadores y docentes del área de enseñanza de lenguas, así como de la investigación educativa de nivel superior y medio superior para su discusión y análisis académico científico.

Para cumplir con el objetivo de este Tercer Foro se invitaron de manera personal a expertos en internacionalización e innovación en la educación. Lo anterior gracias a la vinculación con la REDCA y al trabajo del mismo CA. El programa de este Foro estuvo constituido por dos presentaciones plenarias y tres mesas redondas temáticas con tres ponentes cada una, mismas que fueron moderadas por los integrantes del CA. El evento tuvo la participación de 11 profesores universitarios.

La plenaria inaugural fue impartida por la Dra. Alma Maldonado Maldonado, quien es profesora Investigadora del departamento de investigaciones educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV) y es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores nivel 1 del CONACYT. La plenaria de la Dra. Maldonado se intituló “Retos de la internacionalización de la educación superior para

un país como México”. A lo largo de su presentación, la Dra. Maldonado sensibilizó a los asistentes en cuanto a la importancia de la lengua inglesa como competencia básica para lograr la internacionalización individual e institucional.

La primera mesa redonda se denominó La innovación tecnológica en la Universidad. En esta mesa, primeramente participó la Dra. Claudia A. Sánchez Calderón de la Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMex y miembro de la REDCA, la Dra. Sánchez presentó el tema “Aprendizaje autorregulado en la educación a distancia”. En esta presentación se mostraron los retos que tienen los participantes en el proceso educativo, así como las mismas instituciones educativas para integrarse a esta nueva forma de compartir el conocimiento.

Subsecuentemente, la Dra. María Elena V. Escalona Franco de la Facultad de Odontología de la UAEMex y miembro de la REDCA expuso el trabajo Daños a la salud por radiación del teléfono celular. En este trabajo la Dra. Escalona presentó diversas afectaciones médicas que se propician con el uso excesivo del teléfono celular durante la vida personal, académica y profesional. La educación actual ha insertado el teléfono celular como una herramienta de búsqueda de información, lo que ayuda a solucionar problemas académicos, sin embargo este está afectando la salud de los estudiantes por la alta radiación que emite. La doctora Escalona invitó a los asistentes a moderar el uso del teléfono celular para evitar enfermedades futuras.

El MCyTE. Jorge R. Trujillo Cabrera de la Facultad de Lenguas UAEMex y profesor del Nivel Medio Superior UAEMex cerró la primera mesa redonda con el tema Descriptores en la tecnología auxiliar para el tratamiento terminológico. El Mtro. Trujillo mostró la importancia de generar textos terminográficos para ampliar el banco técnico-científico de la UAEMex. El Mtro. Trujillo explicó que este tipo de trabajos son un aporte muy particular de los expertos en lenguaje impactando principalmente a la terminología contrastiva, la traducción técnica y científica, las tecnologías aplicadas a las ciencias del lenguaje y las humanidades.

La segunda mesa redonda se nombró La internacionalización de la Universidad, Experiencias de los programas Proyecta 100,000 y Proyecta 10,000 en el Estado de México. El objetivo de esta mesa fue dar a conocer tres investigaciones que muestran la importancia

del dominio del inglés para lograr la incorporación de los estudiantes en universidades a nivel internacional de habla inglesa. Los trabajos presentados por los ponentes son producto del libro *Experiencias de los programas Proyecta 100,000 y Proyecta 10,000 en el Estado de México* coordinado por la MLA. Ma. del Pilar Ampudia García, el Dr. Uriel Ruiz Zamora y la MLA. Margarita A. Caballero Gastélum.

La mesa redonda número tres trató el tema “La certificación de idiomas para la internacionalización”. En esta mesa se dieron a conocer las principales certificaciones en lengua inglesa y francesa necesarias para que los estudiantes y asistentes al Foro puedan lograr su internacionalización de manera adecuada. En esta sesión del evento participaron el Mtro. José Alejandro Mejía Tello representante de *Americas Cambridge Assessment English*; el Mtro. Eduardo de la Rosa Martínez, Director de Movilidad Internacional de la UAEMex y la Mtra. Fabiola Bartolo Vázquez representando a la Alianza Francesa de Toluca.

Primeramente, el Mtro. Alejandro Mejía expuso el tema *Why an international certification is important*. Durante su participación, el representante de *Americas Cambridge* presentó a los asistentes las certificaciones del idioma inglés que la Universidad de Cambridge realiza en diferentes niveles, desde el nivel más básico hasta el más avanzado. Todo lo anterior con base en el Marco Común de Referencia Europeo. Además, se explicaron las medidas de seguridad de los exámenes, así como la validez y confiabilidad de las certificaciones.

El Mtro. Eduardo de la Rosa llevó a cabo la ponencia *La importancia de la certificación para la movilidad estudiantil*, la presentación del Mtro. de la Rosa retomó mucha de la información expuesta por el Mtro. Alejandro Mejía para explicar a los estudiantes la necesidad de certificar sus lenguas extranjeras si quieren realizar movilidad internacional. Se enfatizó que la certificación de la lengua inglesa es un requisito indispensable aún y cuando se quieran realizar estudios en países de habla española como lengua materna.

La UAEMex promueve la internacionalización no sólo a países angloparlantes sino que incluye también a universidades francófonas. La Mtra. Fabiola Bartolo, especialista en lengua francesa, dio a conocer a la comunidad universitaria, a través de la ponencia *Presentación de las certificaciones DELF y DALF*, los exámenes existentes para determinar

el dominio de la lengua francesa desde el nivel básico hasta el nivel avanzado. Se explicó que estas certificaciones son fundamentales para poder realizar movilidad en universidades que ofertan programas en lengua francesa.

La plenaria de clausura fue llevada a cabo por el Dr. Fernando Carreto Bernal, profesor investigador de la Facultad de Geografía, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y Presidente de la REDCA UAEMex. El Dr. Carreto dictó la plenaria titulada "Análisis espacial y la geoinformática en la investigación científica. Aplicaciones con Sistemas de Información Geográfica". Durante su presentación el Dr. Carreto presentó los diferentes sistemas para realizar análisis geográficos desde las diversas áreas del conocimiento. Se explicó que a través del análisis espacial y la geoinformática se pueden realizar, específicamente en las ciencias del lenguaje, análisis sociolingüísticos para determinar los comportamientos del habla en la sociedad. El Dr. Carreto vislumbró la posibilidad de realizar investigaciones interdisciplinarias entre los distintos miembros de la REDCA empleando la tecnología disponible a través del Análisis espacial y la geoinformática.

La planeación, organización y realización del evento fue posible gracias al trabajo en equipo del CA Estudios en Ciencias del Lenguaje, la Facultad de Lenguas y la REDCA UAEMex. Además, se debe dar el debido reconocimiento al Mtro. Jorge R. Trujillo Cabrera y a las estudiantes Ana Gabriel Guzmán Calderón y Claudia Lisseth Rocha Rendón quienes fueron colaboradores en esta ocasión del CA realizando actividades de diseño gráfico, papelería, registro de asistentes, cafetería y apoyo tecnológico. El Tercer Foro de Competencia Lingüística fue clausurado por los miembros del CA, Dr. Uriel Ruiz Zamora, MLA. Margarita A. Caballero Gastélum y María del Pilar Ampudia García; conjuntamente con el Presidente de la REDCA, Dr. Fernando Carreto Bernal, siendo las 14.05 horas del 24 de abril de 2019.