

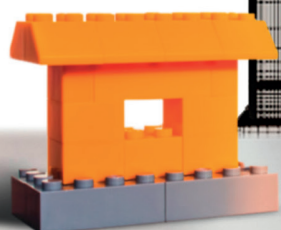


dperspectivas siglo XXI

VOLUMEN 4 NÚMERO 7

15 DE JUNIO DEL 2017

MATA CANO ANDRES



DIRECTORIO

Directora Editorial

Miriam Sánchez Angeles

Jefa de Edición

María de los Angeles Martínez Quiroz

Comité Editorial

Marlen R. Reyes Hernández

Universidad Autónoma del Estado de
México, México.

Eduardo Pérez Archundia

Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado
de México, México.

Ricardo Rodríguez Marcial

Universidad Autónoma del Estado de
México, Facultad de Economía

Consejo Editorial

Alfredo Gordillo González

Iván Ramírez González

Victor Manuel Aguilar Corona

Anabel Zuñiga Santiago

Taine Ramírez Morales

Ericka Margarita Jiménez Arriaga

Mario César Días de Cossío Ferriz

Cynthia García Carbajal

Diseño

Laboratorio de Creación Digital

D’Perspectivas Siglo XXI, Volumen 4, número 7, es una publicación semestral, editada por Campus Universitario Siglo XXI, S.C.

5 de Mayo No. 304
Centro Loreto, Zacatecas C.P. 98830
Tel. (722) 2183084
www.cusxxi.edu.mx, dperspectivas@cus21.mx

Editor responsable: Eduardo Pérez Archundia.

Reserva de derechos al uso exclusivo:

No.04-2019-081217434700-203

ISSN (electrónico): 2448-6566

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Lhf942e6>

Ambos expedidos por la Dirección de Reservas de Derechos del Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este número: Sonia Yadira Águila Camacho.

Edición realizada por el Departamento de Editorial de Campus Universitario Siglo XXI. Calzada de Barbabosa No. 150, San Antonio Buenavista, Zinacantepec. C.P. 51350. Tel. (722) 3187228.

Este número se terminó de editar el 15 de Junio de 2017

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura de la revista. Se autoriza la reproducción y/o utilización de los materiales haciendo mención de la fuente.

Estudiantes de secundaria en las redes sociales: usos, riesgos y suposiciones	6
<i>Eduardo Pérez Archundia</i>	
<i>Bernardo Martínez García</i>	
Los programas nacionales para combatir el analfabetismo en México: una revisión documental	30
<i>María De Los Angeles Martínez Quiroz</i>	
<i>Fátima Danitza Varas Alcántara</i>	
Los nexos del poder en la Escuela: reflexiones sobre el rol del Director institucional	46
<i>María Luisa Mendieta Hernández</i>	
<i>Robertino Albarrán Acuña</i>	
La sociología de la educación, artefacto interpretativo de la vida escolar	65
<i>Robertino Albarrán Acuña</i>	
<i>María Luisa Mendieta Hernández</i>	
La docencia como profesión	85
<i>Bernardo Martínez García</i>	
<i>María Del Carmen Gutiérrez Garduño</i>	

Estudiantes de secundaria en las redes sociales : usos, riesgos y suposiciones



Eduardo Pérez Archundia

Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México
Contacto: eperarc@hotmail.com

Bernardo Martínez García

Investigador del Instituto Superior de Ciencias de la
Educación del Estado de México
Contacto: bmg7008@hotmail.com

Recepción: 08/03/2017

Aceptación: 22/05/2017

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Lhf942e6>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/2fhL694e>

Resumen

Este estudio explora los patrones de comportamiento en redes sociales por parte de estudiantes de secundaria. Se estudian los riesgos y lo nocivo de las redes sociales, así como aquellas acciones que pueden tomarse en la escuela para evitar su prohibición y educar para un uso adecuado. El estudio reconoce que las redes sociales son un elemento importante en la vida cotidiana de los jóvenes y enfatiza que los profesionales de la educación se han aproximado a las nuevas tecnologías desde los mismos paradigmas teóricos. La realidad virtual cuenta con su propia ontología y los jóvenes han crecido en una sociedad muy diferente a la de sus padres. En este trabajo partimos de esos principios para poder generar nuevos patrones socioculturales sanos y armónicos.

Palabras clave: Educación media, educación y tecnología, problemas educativos, problemas sociales, redes sociales.

Abstract

This study explores patterns of behavior in social networks by high school students. The discussion study the risk and harmful of social networks and

the actions schools can take to avoid ban and to work in education for proper use. The study acknowledge that social networks are an important element in the daily lives of the young element and emphasizes that until now, the professionals in education have approached these new technologies from the same theoretical paradigms, which represents the first obstacle to overcome. Virtual reality has its own ontology and young people have grown up in a very different world that his own parents, we must start from these principles to generate new healthy and harmonious social and cultural patterns.

Keywords: High School, education and technology, educational problems, social problems, social networks.

Introducción

Los jóvenes han desarrollado una identidad individual en la que los dispositivos móviles cobran un papel fundamental; por más radical que parezca, éstos se han vuelto en la actualidad en una extensión de su cuerpo. Un teléfono inteligente, el iPod, la iPad, las tabletas, la computadora portátil u otro tipo de dispositivo móvil; acompañado de una red inalámbrica, son todo lo que un joven necesita para conectarse con el mundo, con un sinfín de amistades que le comparten y a los que les comparte cosas tan simples como: lo que está comiendo durante el recreo, una foto de la chica que le gusta o lo aburrida que puede resultarle una clase. Atrás quedaron los días en que los jóvenes escribían la tarea en su libreta o visitaban por la tarde la casa de un compañero de clase para aclarar dudas sobre lo que tenían que entregar de tarea al día siguiente. Ahora basta con tomar una fotografía del pizarrón con el teléfono, grabar la voz de la maestra al dictar la tarea, o mandar un WhatsApp para hacer aclaraciones sobre los materiales que deben llevarse al día siguiente.

Aunado a lo anterior, los maestros poco a poco han incorporado el uso de estas y otras tecnologías para realizar su trabajo, lo cual no sólo se limita al uso de un proyector de video para presentar diapositivas sino al acceso a plataformas electrónicas que se convierten en aulas digitales para compartir: materiales, entregar tareas, aplicar exámenes o publicar las evaluaciones de un curso. Incluso la interacción con padres de familia ha ido emigrando a estos medios, pues en algunos casos los padres pueden consultar en la plataforma qué tareas ha entregado su hijo o qué calificaciones tiene, por ejemplo, se han llegado a crear grupos de WhatsApp para que los padres estén permanentemente comunicados con el maestro. Desde luego todo este avance tecnológico implica un escenario tan diverso como la sociedad misma, que en la gran mayoría presenta casos de marcada desigualdad. En México, por un lado existen escuelas que cuentan con redes de acceso gratuito a internet,

mientras que en otras no se cuenta aún con luz eléctrica.

Existen instituciones educativas, públicas y privadas, que ya incluyen actividades académicas por medio de plataformas electrónicas, en tanto que en otras no tienen computadoras, y más obvio aún, el alcance de los alumnos para tener un dispositivo móvil, que refleja las condiciones socioeconómicas de las familias mexicanas.

Sin embargo, más allá de centrar la atención sobre esta brecha tan grande que existe en México en torno al acceso a la tecnología -que no significa obviar las implicaciones que esto tiene en cuanto a las oportunidades de desarrollo de los jóvenes- existe una cuestión relevante de carácter cotidiano en los centros de educación secundaria ubicados en comunidades urbanas sobre el que se pretende discutir en el presente trabajo; este asunto se manifiesta en fricciones entre alumnos y maestros/directivos que prohíben el uso de dispositivos móviles o que cuestionan el uso que los jóvenes le dan a los mismos.

En pláticas cotidianas es común escuchar quejas de algunos maestros sobre el uso exacerbado o imprudente que los jóvenes hacen de las redes sociales, la preocupación de los maestros por las relaciones impersonales que parecieran formarse mediante los dispositivos móviles, incluso el repudio a la tecnología por considerarla nociva para el desarrollo físico y académico de los jóvenes. Por lo anterior, en este punto se centrará la atención, en el sentido y el uso de las redes sociales de la vida cotidiana escolar.

En este sentido, el objetivo de este artículo consiste en presentar una discusión al respecto, misma que se organiza en cuatro ejes: el riesgo, lo nocivo, el uso y el papel de las redes sociales en lo educativo. Cabe señalar que el análisis que se hace a continuación pretende disminuir la visión negativa de los medios de comunicación actuales- incluidas las nuevas tecnologías- que en muchas ocasiones se centra en estigmatizar a los contenidos, a los usuarios y los efectos sobre la formación del ser humano.

Ya se ha mencionado acerca de las diferencias generacionales en torno a este tema, lo que está directamente relacionado con el nacimiento de los jóvenes en una sociedad donde las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) son parte natural del entorno en que se desenvuelven, a diferencia de la realidad social en la que los padres de estos jóvenes vieron a las TIC pues dichas tecnologías consistían en un elemento que se incorporaba poco a poco

en sus vidas, en concreto, para una parte de la población es algo que ha estado ahí desde que nacieron y para la otra parte es algo factible de cuestionarse y que establece una lucha constante por lograr incluirla de manera óptima en su cotidianidad. Por ejemplo; los padres fueron entretenidos con sonajas cuando eran bebés, los jóvenes veían videos en un dispositivo desde que nacieron.

Precisamente por lo anterior, resulta necesario para los padres entender la dinámica en que operan las nuevas tecnologías, incluidas las redes sociales, pues sus hijos viven una dinámica natural con la que han crecido desde pequeños. No es suficiente con reducir la falta de entendimiento a un conflicto intergeneracional, hay que profundizar en la ontología de la realidad virtual para poder comprender el uso y la relevancia que los jóvenes dan a las redes sociales y las nuevas tecnologías.

El Riesgo

Comencemos por situarnos en el tipo de sociedad en el que interactuamos. El paso de una sociedad premoderna a una sociedad moderna ha traído consigo, al menos en el dicho, la consecución de libertades individuales que posibilitan el surgimiento de la persona, independiente de su grupo y que además son capaces de determinar su futuro. Actualmente, se promueve la no existencia de un futuro predeterminado ni la inmovilidad social opresora del espíritu humano, por fin se reconoce la existencia del individuo que ya no está obligado a obedecer ciegamente la tradición. Sin embargo, en esta dinámica, el individuo que acaba de nacer se enfrenta simultánea y paradójicamente a la indefinición, pues la sociedad rechazó un mundo que le daba certeza al tener patrones bien establecidos, la tradición permitía anticipar escenarios y saber qué podía o no ocurrir; al contrario, ahora se pretende interactuar en un mundo sin esquemas, por lo que la tradición ha cedido el paso a la incertidumbre.

De esta forma surge la noción de riesgo, que en la sociedad premoderna no existía.

La incertidumbre conlleva la posibilidad de ocurrencia, es decir, el riesgo. Si esto se lee desde la teoría de la probabilidad, hablamos de una sociedad en la que sus individuos tienen las mismas posibilidades de someterse a ciertos eventos, en la que todo es factible en mayor o menor medida, no hay eventos con probabilidad uno (1) o cero (0). En este caso, riesgo no es igual a amenaza o peligro. Por ejemplo, sabemos que una inundación es peligrosa, eso es incuestionable, la diferencia es que valoramos el riesgo de acuerdo a los escenarios, la posibilidad de que una ciudad costera se inunde es mayor a

comparación de una ciudad ubicada lejos de cuerpos de agua, aunque en la actualidad esta afirmación encierra a su vez otra percepción de riesgo pues el cambio climático y las alteraciones que las manchas urbanas han tenido sobre el ambiente natural han ocasionado que muchas ciudades se inundan cuando hay lluvias intensas debido a que la basura obstruye las alcantarillas, este es un claro ejemplo de la complejidad intrínseca del riesgo.

El riesgo se refiere a peligros que se analizan activamente en relación con posibilidades futuras, en aquellas que rompen con el pasado y se orientan hacia el futuro, en las que la modernidad ha tenido ya un impacto irreversible y están sumergidas en una dinámica global que les expone a nuevos escenarios (Giddens, 1999).

Aquello que no es perceptible al ser humano y a pesar de eso representa una amenaza, puede verse claramente en: los virus, la ocurrencia de fenómenos meteorológicos o la presencia de elementos químicos que pueden ocasionar graves daños. En este sentido, cobra un papel relevante el saber que la percepción del riesgo depende del conocimiento, mientras más te acercas al abanico de posibles escenarios se vuelve más amplia tu visión de la vida, una sociedad reflexiva se vuelve más consciente de las amenazas, mientras que en el otro extremo el miedo puede abatir comunidades enteras.

A esta situación, se suma que antes no podíamos conocer lo que ocurría en otros lugares del mundo, sino hasta pasado cierto tiempo. Ahora, en la sociedad del conocimiento podemos enterarnos en tiempo real de lo que pasa en otro continente y al mismo tiempo reconocer la naturaleza supranacional del riesgo; lo que ocurre en un lugar del mundo no puede contenerse espacialmente, los riesgos no tienen identidades nacionales, son parte de procesos globales que tienen un origen y un efecto en diversos espacios. De acuerdo con Beck (1998), la ignorancia de los riesgos florece en el ámbito político y cultural, es ahí donde se cultivan las condiciones que hacen poco reflexiva a la sociedad en torno a los riesgos que enfrentan o se priorizan sólo aquellos que sirven a los intereses de los poderes fácticos. En términos de este mismo autor, nos encontramos dentro de una sociedad del riesgo:

Las sociedades de clases están referidas en su dinámica de desarrollo al ideal de la igualdad (en sus diversas formulaciones, desde la «igualdad de oportunidades» hasta las variantes de los modelos socialistas de sociedad). No sucede lo mismo con la sociedad del riesgo. Su contraproyecto normativo, que está en su base y la estimula, es la seguridad. En lugar del sistema

axiológico de la sociedad «desigual» aparece, pues, el sistema axiológico de la sociedad insegura. Mientras que la utopía de la igualdad contiene una multitud de fines positivos de los cambios sociales, la utopía de la seguridad resta peculiarmente negativa y defensiva: en el fondo, aquí ya no se trata de alcanzar algo «bueno», sino ya sólo de evitar lo peor. El sueño de la sociedad de clases significa que todos quieren y deben participar en el pastel. El objetivo de la sociedad del riesgo es que todos han de ser protegidos del veneno (Beck, 1998, p. 55).

Desde esta perspectiva podemos entender que la sociedad globalizada está enfocada en regular el riesgo, en controlarlo. No obstante, esto es más un anhelo que un objetivo alcanzado. Mientras más cambios tecnológicos, políticos, sociales y ambientales tienen lugar, más riesgos son creados, es decir, cuando parece que tenemos todo controlado nos enfrentamos a nuevos factores y al dirigir nuestra atención hacia estos nos topamos con nuevas variables o nuevas combinaciones de elementos que a su vez generan otros riesgos. De ahí que Giddens (1999) proponga una categorización de riesgos para comprender mejor lo que pasa en este mundo: riesgo externo y riesgo manufacturado.

El riesgo externo es el riesgo que se experimenta como viniendo del exterior, de las sujeciones de la tradición o de la naturaleza. Quiero distinguir éste del riesgo manufacturado, con lo que aludo al riesgo creado por el impacto mismo de nuestro conocimiento creciente sobre el mundo (Giddens, 1999, p. 14). El riesgo manufacturado se refiere a situaciones que no aparecen en la historia de la humanidad, que incluso pueden parecer antiguas pero en su forma actual son totalmente nuevas. Por ejemplo: la adopción por parte de parejas homoparentales. Si bien la adopción existe desde hace tiempo y la homosexualidad siempre ha estado presente en todas las culturas, la institucionalización de este acto entraña el rompimiento del esquema tradicional de la familia y de la crianza de los hijos, este tipo de adopción no se restringe al ámbito legal y deriva en un debate sobre el daño que puede tener el infante adoptado. Lo cual nos lleva a otro elemento importante del riesgo manufacturado, que es la propia existencia de los riesgos, como una cuestión a debatir. No sabemos qué pasará con la legalización de la adopción por parte de parejas homoparentales pues no tenemos ningún referente histórico (Giddens, 1999).

Los riesgos incluyen una serie de incógnitas, puede haber consecuencias que nadie haya anticipado todavía. Desde esta lógica nuestra era no es más

Los peligros que nos rodean han sido creados por nosotros mismos y son tan amenazadores, o más que los que proceden del exterior. Prueba de ello es el tema que nos atañe en este escrito. La invención y desarrollo de las redes sociales ha creado un escenario en el que los usuarios pueden caer en una adicción, en una vida sedentaria, en un rompimiento de relaciones sociales que no tengan lugar en la red, en la posibilidad de sufrir fraudes o secuestros, inclusive ser enganchado por redes de tráfico de personas o de grupos extremistas.

En este sentido, los propios poderes fácticos se han visto rebasados, el desarrollo de aplicaciones y las prácticas que tienen lugar en la red superan la velocidad con que se actualizan las leyes que pretenden regular su uso, éstas operan en condiciones que los legisladores no anticiparon al momento de elaborar códigos o reglamentos y se crea una especie de paranoia en algunos usuarios con respecto a la inseguridad que conllevan y a los daños que pueden ocasionar en el desarrollo de niños y jóvenes. Sin embargo, no podemos vivir en un estado de miedo total, los riesgos siempre están presentes pero hay una capacidad de agencia¹ en la persona para dominarlos y asumir una actitud de convivencia con el riesgo sin que éste le paralice, lo que exige no sólo ser cautelosos sino también atrevidos y reflexivos (Giddens, 1999).

Lo Nocivo

Consumir frutas y verduras difícilmente tendrá consecuencias negativas para una persona, a menos que tenga alguna alergia que le genere una reacción perjudicial al organismo. Leer mucho, tampoco representa daño para una persona, a menos que sea lo único que haga pues implicaría una vida sedentaria y la desatención de otras actividades. Así sucede con el consumo de productos o servicios, que no siempre implican consecuencias negativas para la persona, es decir, no podemos afirmar que es nocivo. En este estudio, para referir algo como nocivo tomaremos en cuenta las repercusiones a largo

¹ Anthony Giddens (2003) propone la idea de la dualidad de la estructura, que hace referencia a que la acción misma de los agentes sociales actualiza las propiedades estructurales del sistema, no meramente las reproduce, sino que las particulariza, les pone su sello personal, de tal forma que gradualmente los va transformando y adecuando, así lo ya estructurado se va gradual y lentamente reestructurando. De ahí que no hable de sujetos o actores sociales, pues el concepto de agencia alude a la capacidad de la persona para negociar su posición y trayectoria social, para incorporar ciertas cosas y desechar otras, para modificar las propiedades estructurales del sistema.

plazo un deterioro hepático y a corto plazo la posibilidad de sufrir accidentes y dañar a terceros al estar en condiciones de intoxicación etílica.

Desde esta perspectiva, lo nocivo no está determinado por el efecto inmediato que tiene un acto, más bien está vinculado con un riesgo; por ello, aunado al largo plazo, las dimensiones de recurrencia e intensidad son clave para determinar el daño directo (aunque no inmediato) y el riesgo implícito. Accionar un arma contra una persona o contra sí mismo tiene consecuencias inmediatas, que rebasan lo nocivo y tendrían que considerarse actos violentos o deletéreos.

Por otra parte, existen acciones de esencia neutra, que deben ser valoradas en función del contexto y condiciones en que suceden, por ello, lo nocivo estará determinado por la recurrencia con que se presente una conducta o se consuma un producto o servicio, pues partimos del supuesto de que un hecho aislado no tendría daños inmediatos, como es el caso de realizar ejercicio, salvo que esta práctica se convierta en vigorexia podríamos considerar que el ejercicio se ha vuelto nocivo para la persona; por otra parte, directamente relacionado con la recurrencia está la intensidad, pues no tendrán el mismo efecto 20 minutos diarios de ejercicio que una rutina de 3 o más horas diarias de ejercicio. De tal forma, podemos pensar que algo puede ser considerado nocivo cuando dañe el bienestar físico, psicológico o social de una persona o comunidad, aunque su manifestación no sea inmediata, o cuando conlleve elevar la posibilidad de riesgos en las mismas tres esferas, aunque esto ocurra de forma indirecta.

Siguiendo con el ejemplo anterior, una persona que presente un cuadro de vigorexia tendrá un daño directo por el exceso de ejercicio: deterioro en músculos, en articulaciones, y un desgaste indirecto asociado como malas relaciones sociales, depresión, incapacidad para relajarse sin preocuparse por el juicio de los demás, entre otras consecuencias, pero los riesgos implícitos también se incrementan a largo plazo cuando tomamos en cuenta que aumenta la posibilidad de que el cuadro depresivo termine en suicidio o que las malas relaciones sociales deriven en conflictos escolares o laborales.

En este orden de ideas, el uso de las redes sociales se puede volver nocivo cuando se llega a la adicción, al grado de experimentar ansiedad cuando la persona no puede usarlas o cuando desatiende sus obligaciones escolares y laborales.

Además existen otros riesgos como el *phishing*², *grooming*³, *ciberacoso*⁴, *ciberbullying*⁵, *stalkeo*⁶, trata de personas, etcétera; dichos riesgos no siempre se presentan por un uso exacerbado de las redes, más bien corresponde a la falta de medidas de seguridad, poniendo en real peligro la integridad del usuario. También podemos encontrar lo nocivo cuando el uso de las nuevas tecnologías obstruye el desarrollo académico y personal de los jóvenes, debido a que se descuidan los deberes académicos, se deterioran las relaciones interpersonales con compañeros y familia, o no se practica ninguna otra actividad de esparcimiento o entretenimiento, en fin, se centra toda la atención en el mundo virtual.

Tomemos en cuenta que hasta ahora hemos hablado de los estudiantes pero también los maestros pueden tener un problema con el manejo de sus redes sociales y, en algunos casos, podrían detonarse conflictos o situaciones incómodas entre estudiantes y docentes.

Lo nocivo suele ser atendido desde una regulación, que pretende reprimir la recurrencia e intensidad presente para prevenir los efectos futuros. Esto puede leerse como una tendencia a intervenir en las decisiones individuales con base en la idea de que la persona no puede gobernarse a sí misma y debe ejercerse control sobre ella desde el exterior, además, también está presente la idea de ponderar el bien común, las acciones peligrosas de un individuo deben ser reprimidas para evitar efectos dañinos sobre terceros. Esta noción de regulación es lo que ha privado en la mayoría de los centros educativos, restringir el uso de dispositivos en las escuelas condenando la acción sin valorar previamente las condiciones de recurrencia e intensidad que podrían llevar a lo nocivo, con lo cual se cancela también la posibilidad de analizar el aprovechamiento de estos dispositivos como un apoyo didáctico.

² Phishing consiste en una suplantación de identidad, es un modelo de abuso informático.

³ El grooming es una serie de acciones deliberadas por parte de un adulto para ganarse la confianza y afecto de un menor de edad con el fin de abusar sexualmente de él, así como obtener fotografías para la prostitución o pornografía infantil.

⁴ Ciberacoso es el uso de información electrónica y medios de comunicación para acosar a un individuo o grupo, mediante ataques personales u otros medios.

⁵ Cyberbullying consiste en el uso de los medios telemáticos para ejercer el acoso psicológico entre iguales. No se trata aquí el acoso o abuso de índole estrictamente sexual ni los casos en los que personas adultas intervienen.

⁶ Stalkeo es el acto de observar las cuentas ajenas para obtener información mediante fotografías, publicaciones, etiquetas o cualquier otro dato que aparezca en la cuenta.

El uso de las redes sociales ¿por qué les gustan tanto a los jóvenes?

Para completar el panorama sobre el uso de redes sociales debemos ir más allá de los riesgos y el daño que pueden ocasionar a los jóvenes, es necesario conocer un poco más sobre lo que representan para los nuevos agentes sociales y la forma en que son empleadas. De acuerdo con Cáceres, Díaz, García, García, López y Nuñez (2010), los jóvenes construyen una personalidad digital en las redes sociales, la cual responde a la lógica propia de la realidad virtual, distinguida por la interactividad del texto y una autoría difuminada, en donde no existen identidades nacionales sino una identidad cultural on-line.

En este mismo tenor, Levy (2007) considera que en la actualidad existe un determinismo cultural que ha roto con el monopolio de la creación en manos de artistas, escritores y académicos, esto significa que hoy, cada vez más, los elementos de la cultura y los conocimientos sobre ellos son proporcionados por una ciudadanía participativa. El cambio y desarrollo sociocultural se ha acentuado debido a que los productos del desarrollo tecnológico se han implantado con relativa libertad en distintos sectores de la sociedad, así se emplea la tecnología por diferentes actores sociales y el resultado es la oportunidad de participar en algo que antes parecía un sistema cerrado. Asimismo, aquello que antes parecía lejano ahora está cerca, según González-Stephan (2006) las tecnologías han logrado producir con exactitud un simulacro de lo real, han alcanzado la materialización de lo imaginado:

...a partir de las mil cosas exhibidas de cualquier parte del mundo, [se puede] desarrollar una visión “planetaria”... La mirada des-exotiza y des-alteriza las zonas “periféricas”, recolocándolas como regiones igualmente implicadas en un proceso asimétrico de modernización... La tecnología permite conocer lo moderno que no existe en tu localidad al mismo tiempo que remarca las diferencias (González-Stephan, 2006, p. 203-204).

Las nuevas tecnologías ofrecen a niños y jóvenes un mundo tan amplio como su misma imaginación, les dan libertad para navegar adonde quieran y conocer todo tipo de personas. Sin embargo, también es importante considerar una reflexión derivada de las ideas propuestas por Levy (2007) y González-Stephan (2006), la cibercultura y la visión planetaria permiten la participación de la ciudadanía y acercan las zonas periféricas pero también

implica procesos de exclusión ocasionados por el acceso a la tecnología. Esto, está ocasionando que nos enfrentemos a un nuevo reto ¿qué hacer para evitar esa exclusión sociocultural?, ¿la escuela podría convertirse en el medio donde cualquier alumno se conecte a la realidad virtual?

Cualquier intento por responder estas preguntas debe reconocer que se está estudiando un nuevo objeto desde modelos teóricos que se mueven en otra lógica. El estudio de lo social no puede hacerse de la misma forma que se hacía en el siglo pasado, hoy la tecnología desarrolla las formas sociales y sus consecuencias; tecnología y prácticas sociales son codeterminadas, por lo tanto, los modelos teóricos son influidos por el desarrollo tecnológico en la misma medida que la tecnología es influida por estos. Los procesos interpersonales han cambiado de diversas formas, dependiendo del contexto sociocultural, el acceso a las nuevas tecnologías, los grupos sociales a los que pertenecen.

Todo esto lo podemos apreciar en el lenguaje, que tiene nuevas formas por ser no sólo verbal y por la rapidez de la escritura en el medio; en las identidades, existen nuevos oficios como el *blogger*⁷ o *youtuber*⁸ que se vuelven celebridades; la creación de nuevas relaciones, los amigos que se reúnen a jugar desde sus casas conectados por medio de consolas de videojuegos. Los actores sociales están limitados por las coordenadas espaciotemporales pero se desenvuelven en la infinitud de la red (Cáceres et al., 2010).

Para ilustrar un poco los patrones de uso de las redes sociales por parte de jóvenes, en este trabajo de investigación se decidió llevar a cabo la aplicación de un cuestionario a 121 estudiantes de secundaria, 59 mujeres y 62 hombres. El cuestionario constó de 12 preguntas cerradas, y fue diseñado por los autores de esta investigación, dicho instrumento no tuvo como objetivo llevar a cabo una medición de las prácticas de riesgo sino explorar patrones de comportamiento en las redes sociales.

La escuela donde se realizó la investigación se ubica en el municipio de Metepec, Estado de México, es una secundaria pública situada en una zona residencial de estrato social medio.

⁷ Persona que se dedica a desarrollar un blog, usualmente eligen un tema en particular que les permite comunicar algo, ideas o sentimientos.

⁸ Persona que graba videos y los sube al portal web de videos: www.youtube.com. Normalmente suben videos enfocados en los intereses de jóvenes y adolescentes, que son los que más visitan este tipo de páginas.

Para la selección de los sujetos se implementó un muestreo no probabilístico de tipo intencional. El instrumento se aplicó a todos los estudiantes que cursaban el tercer grado en el turno matutino, mismos que de acuerdo a los resultados oscilaban entre los 14 y 16 años de edad, se seleccionó a esta muestra por considerar que al ubicarse en el último grado de secundaria, los estudiantes poseen mayor experiencia en el uso de redes sociales, además, los alumnos del turno matutino de acuerdo a las autoridades de la escuela, tienen un nivel económico mayor al de los alumnos del turno vespertino, eso permitiría tener una muestra con mejores condiciones de acceso a redes sociales.

El factor decisivo para realizar esta investigación en nivel secundaria fue que los estudiantes se encuentran en una etapa de desarrollo crítica, están en un momento de transición en el que los pares cobran gran relevancia para la conformación de su identidad y su proceso de socialización secundaria, por lo que las redes sociales tienen un papel sustantivo, son un canal de interacción social en el que se están adentrando y por medio de éste se exponen a riesgos que pueden ser potenciados por la inexperiencia y el arrebato propios de su edad. La mayoría de los estudiantes cuenta con dispositivos electrónicos, entre los que destaca el teléfono inteligente; la escuela brinda servicio de internet inalámbrico gratuito para la comunidad educativa, como parte de las acciones que el gobierno estatal implementó en su programa de acceso gratuito a internet en espacios públicos. Cabe señalar que aunque el servicio WiFi no ofrece buena calidad de conectividad es muy demandado por la comunidad educativa y permite acceder a la red, aunque sea de manera intermitente.

Entre los datos más relevantes que se obtuvieron por medio del cuestionario se encuentra la preeminencia de Facebook como la red social más empleada, el 70% así lo refiere, mientras que otras redes como Twitter o Instagram no llegan al 10%. El primer punto a resaltar es que Twitter no es del todo atractiva para los jóvenes pese al gran número de usuarios que tiene, de esto puede inferirse que Facebook se posiciona como una red para usuarios jóvenes con fines más lúdicos, en contraste con Twitter, ya que cuenta con un chat que permite interactuar en tiempo real. Además, en Facebook existen ciertas acciones que puedes realizar diferentes a otras redes sociales, como compartir datos de manera pública o privada.

De los encuestados, un 75% refiere que el principal uso que dan a las redes sociales es para platicar, en tanto que quedan muy lejos otros usos como

compartir información, conocer gente y *ligar*⁹, los cuales obtuvieron el mismo índice de respuesta que fue de 7% para cada uno. Sobre la frecuencia de su uso, un 66% de los estudiantes que participaron en el estudio utilizan diariamente las redes sociales. El promedio de horas diarias dedicadas a esta actividad que obtuvo el mayor porcentaje de respuesta fue de 1 a 3 horas, referido por el 61% de los estudiantes.

En torno a prácticas que permitirían apreciar comportamientos de riesgo o seguridad encontramos un primer elemento que es la selectividad. El 91% de los encuestados no acepta todas las solicitudes de amistad que les envían, no obstante, al cuestionar si han aceptado solicitudes de desconocidos, el 67% sí las ha aceptado cuando se trata de jóvenes, a diferencia de usuarios adultos o gente que no muestra datos personales, en los que sólo se obtuvo un 11% y 2% de respuestas afirmativas, respectivamente. Esto muestra que los jóvenes confían, o al menos les permiten acceso a sus cuentas a usuarios desconocidos de su edad bajo el entendido de que los datos e imágenes de la cuenta corresponden a la realidad.

El 60% de los encuestados dice conocer a la mayoría de sus contactos de redes sociales y sólo el 35% dice conocer físicamente a todos, lo cual permite visualizar que la identidad física es prescindible para que los jóvenes se permitan entablar una relación de amistad o compartir el espacio virtual. Solamente el 51% de los encuestados refirió que nunca contesta mensajes enviados por desconocidos, el 45% dice que a veces los contesta, pero al cuestionar si tendrían una cita con alguien que conoció por redes sociales tan sólo el 1% contestó afirmativamente, el 23% dijo que tal vez y el 76% que no lo haría. Como dato complementario, se encontró que el 90% de los encuestados respondió que nunca han recibido propuestas para salir con gente que conocieron en las redes sociales, lo que deja un 10% de jóvenes que sí han recibido ese tipo de propuestas.

Ante la pregunta ¿Consideras que es seguro aceptar solicitudes de amistad y conversar con desconocidos? El 4% dijo que sí, el 72% que no y el 24% que sí es seguro cuando hay amigos en común. La percepción de riesgo de los jóvenes ante el contacto virtual con desconocidos pareciera cambiar cuando se trata de la realidad física, una proporción considerable de jóvenes tiene apertura a conversar por medio de redes sociales con desconocidos

⁹ Expresión coloquial utilizada entre los jóvenes mexicanos para hacer referencia a conseguir pareja.

e incluso considera que el acceso a su cuenta personal no representa un comportamiento de riesgo. En este sentido, podría pensarse que los jóvenes se conducen bajo una dinámica distinta en dos realidades paralelas: realidad virtual y realidad física.

Tan sólo el 49% de los jóvenes refiere que implementa medidas de seguridad en las redes sociales, el 40% algunas veces, el 4% nunca y el 7% no sabe cómo implementarlas. Ante una persona que los moleste o acose continuamente por medio de las redes sociales, el 48% optaría por bloquearlo, solamente el 3% de ellos lo comentaría con sus padres y el mismo porcentaje (3%) lo denunciaría ante las autoridades, en tanto el 45% optaría por implementar todas estas medidas. Este escenario muestra que los jóvenes no consideran como una de sus prioridades la implementación de medidas de seguridad en su realidad virtual, el bloqueo sería una respuesta suficiente para evitar molestias al usar sus redes sociales.

Estos datos permiten distinguir que los estudiantes tienen patrones de uso de las redes sociales en los que el sexo no marca diferencia, al realizar una comparación por medio de la prueba Chi Cuadrada mediante el programa estadístico SPSS con un nivel de confianza del 95%, ningún reactivo mostró diferencias estadísticamente significativas en razón del sexo. Un cuestionario muy parecido al que se utilizó en este estudio también fue aplicado por Pérez (2015) a estudiantes de nivel medio superior y, pese a que las escuelas se encuentran en localidades distintas y los jóvenes tienen características personales y sociodemográficas diferentes, vale la pena resaltar algunas coincidencias y diferencias encontradas.

En el caso del estudio en el nivel medio superior se aplicaron 125 instrumentos en total, la edad promedio es de 16 años. El 55% de los participantes es de sexo masculino y el 45% femenino. El 98% de los alumnos encuestados tienen al menos una cuenta de redes sociales, lo cual significa que solo una mujer no participa en estos medios. En promedio, los alumnos tienen dos o tres cuentas de redes sociales, la más popular es *Facebook*, el 98% de los alumnos son usuarios; la segunda red más empleada es *Google +*, por el 73% de alumnos; la tercera es *Instagram* con el 42% y muy de cerca *Twitter* con el 40% de usuarios; con mucho menor presencia se encuentran *Vine*, 14%, *Pinterest* y *LinkedIn* con el 2% cada una de ellas. El 58% de los estudiantes dicen usar las redes sociales diariamente mientras que el 13% lo hace de cuatro a seis días por semana y el 26% sólo de uno a tres días. El promedio de contactos que tienen en sus redes sociales es 566.

Los resultados muestran la presencia de prácticas de riesgo entre los jóvenes estudiados, si consideramos el uso frecuente de las redes sociales con un gran número de contactos, es un factor de alerta que el 74% de los jóvenes usa su nombre y apellido para identificar su usuario en las redes. A esto hay que sumarle que el 56% ha aceptado solicitudes de amistad de desconocidos y el 77% publica fotografías suyas, además del 42% que también publica fotografías de familiares o amigos.

Aunque sólo el 8% comparte públicamente su domicilio, el porcentaje aumenta cuando se trata del teléfono pues el 34% lo comparte, más aún la dirección de correo electrónico ya que el 59% la publica en su cuenta. El 39% da a conocer el lugar donde estudia aunque sólo el 10% hace saber sus horarios de actividades. Entre otros datos a destacar está el 18% de encuestados que publican las reuniones sociales a las que acudirán, pero sobre todo, una práctica que desearías no encontrar es que el 6% de los jóvenes comparte contraseñas y el 32% nunca las ha cambiado.

Entre los datos más alarmantes está el 32% de estudiantes que se han reunido en persona con alguien que sólo conocían por medio de las redes sociales, en tanto que el 67% dijo no haberlo hecho. Aquí se nota una inconsistencia con la siguiente pregunta pues al cuestionar si avisaron a algún familiar o amigo sobre dicha reunión, el 30% contestó que sí, el 12% que no y sólo el 56% refirieron no haberse reunido en estas condiciones, a diferencia del 67% que antes habían dicho que no se han reunido. Eso hace pensar que algunas personas pudieron no reconocer el acto pero al preguntarse de manera indirecta sí lo asumieron (Pérez, 2015).

Otros estudios realizados en México que sirven de referencia para corroborar que los jóvenes suelen llevar a cabo prácticas de riesgo son los efectuados por Lucio y Sánchez (2011) y por Morales-Reynoso y Serrano (2014). De acuerdo con Lucio y Sánchez (2011) podemos observar que los jóvenes emplean las redes sociales con desembarazo, en su estudio el 24% de los alumnos de escuelas preparatorias se han sentido acosados sexualmente en la red y un 10.2% se ha sentido acosado/a por medio del teléfono móvil; además, el 13% de los alumnos aceptó haber sostenido una cita a ciegas y un 17% del total de los encuestados respondió conocer gente que ha estado en peligro por asistir a citas a ciegas. Lo más preocupante es que el 87% de los alumnos que aceptaron citas ciegas no avisaron a sus padres y un 79% no avisaron, por lo menos, a sus amigos acerca de que iban a tener este tipo de encuentros.

Los datos muestran que el acoso sexual está presente en la red y que a pesar de no conocer a las amistades virtuales hay jóvenes que se aventuran a sostener citas reales y que en la mayoría de los casos la experiencia no fue del todo placentera, pues:

...del total de alumnos que acudió a este tipo de encuentros un 69% respondió que físicamente la persona no era tal y como se describió en internet. Un 9% se llevó una gran sorpresa, pues esperaba encontrar a una persona menor de edad y resultó que la persona que acudió era mayor. En cuanto al género, un 9% encontró que la persona no era del sexo al que dijo pertenecer cuando hubo la conversación en la red (Lucio y Sánchez, 2011, p. 6).

Pero sobre todo, la condición que tal vez vulnera más a los jóvenes es que los padres desconocen la actividad de sus hijos en la red, pese a que la mayoría se conecta a internet en su domicilio. De acuerdo con Lucio y Sánchez (2011) un 60.9% de los alumnos que estudiaron se conectan a Internet en su propia casa pero no existe supervisión de lo que hacen en la red.

El estudio realizado por Morales-Reynoso y Serrano (2014) sobre manifestaciones de ciberbullying en estudiantes de bachillerato, muestra que los jóvenes perciben el mundo virtual como algo irreal, que no tiene implicaciones en su vida presente y la de los otros, lo cual conlleva que se desestimen los actos que realizan en las redes sociales y que hombres y mujeres por igual cometan actos de acoso, agresión, burla o repudio hacia otras personas. Además, en esta investigación resaltan los relatos en que los propios jóvenes aceptan proporcionar sus contraseñas a amigas(os) o novias(os), quienes después emplean sus propias cuentas para generarles problemas con otros conocidos o con compañeros de escuela.

Los resultados encontrados en estos estudios coinciden en la identificación de prácticas de riesgo, los jóvenes no suelen implementar medidas de seguridad y su comportamiento es despreocupado. Tomando como referencia la propuesta que hace Valenzuela (2013), veremos que no se implementan las acciones mínimas necesarias para mantener su integridad a salvo dentro y fuera de la red. Esta autora sugiere que: a) se lean previamente las políticas de uso y privacidad de la red social, b) se analice la pertinencia de la información antes de publicarla, c) se valore qué información se desea compartir y con quién, d) asegurarse que sólo se agreguen a la lista de contactos personas confiables, e) se controle las aplicaciones agregadas a la red social, puesto

que algunas pueden vulnerar la cuenta, f) se utilicen contraseñas seguras, que sean cambiadas continuamente y nunca se compartan con nadie, y g) se busque asesoría técnica en caso de tener dudas sobre el sitio.

De todas estas medidas muy pocas son aplicadas por los jóvenes, pero tampoco los padres suelen tomar parte en la administración de las cuentas, así que el comportamiento de riesgo del joven está acompañado del desinterés del padre. De esta manera la escuela pareciera no ser el escenario en el que se usan más tiempo las redes sociales y en el que se llevan a cabo los comportamientos que vulneran la seguridad de los jóvenes, pero la realidad virtual no tiene fronteras, así que es muy relativo determinar qué pasa en la escuela.

El papel de las redes sociales en lo educativo

Los riesgos que entrañan las redes sociales pueden parecer, desde una perspectiva simplista, alejados de lo educativo. Podría entenderse que la posibilidad de sufrir acosos, agresiones o algún otro tipo de infortunio, son problemas que recaen en la dimensión de la vida privada del estudiante. No obstante, esta postura representa una doble lectura errónea: la vida privada del estudiante no puede permanecer aislada de lo educativo y las prácticas de riesgo en el uso de redes sociales no sólo pueden ocurrir en la escuela sino también trasladar sus consecuencias a ésta.

El análisis de lo social da paso al análisis de lo escolar, es decir, la escuela es una institución social que no puede ser dividida del resto de instituciones que conforman una sociedad, de tal forma, la vida privada del estudiante y los demás miembros de la comunidad educativa se ven implicadas en la escuela, ésta es el escenario en que interactúan estudiantes y profesores pero también es un espacio en el que se fomentan procesos cognitivos, socioafectivos, culturales y pedagógicos, lo que lleva a los agentes sociales a recrear, modificar y crear nuevos esquemas de interacción.

Así, lo educativo está inmerso en una serie de procesos y estructuras sociales que deben ser consideradas para entender lo que pasa en las aulas y entre los miembros de la comunidad educativa. Los riesgos sociales no se quedan fuera de la escuela, la barda perimetral no es una barrera infranqueable para la realidad virtual. Por otra parte, esa misma barda perimetral es rebasada por la interacción de la comunidad educativa, ésta ya no sólo tiene lugar dentro de la escuela, ahora prevalece fuera de horarios escolares y días laborables

pues en redes sociales puede continuar el diálogo y el acompañamiento pero también el acoso o los chismes.

Por lo tanto, directivos y profesores tienen que hacer frente no sólo a lo que ocurra dentro de sus instalaciones sino a lo que ahí se manifiesta por hechos acontecidos fuera de la escuela. Los estudiantes pueden dejar de emplear sus dispositivos electrónicos durante su estancia pero eso no significa que los maestros no tendrán que lidiar con el comportamiento de sus estudiantes en redes sociales.

De ahí que un primer punto a cuestionar es la prohibición del uso de dispositivos electrónicos dentro del aula o la escuela. Esto no asegura que una conducta será exterminada, la reglamentación de la prohibición puede considerar sanciones que disminuyan la frecuencia con que se comete el acto en cuestión pero no determina que todos acaten siempre los preceptos. Esta afirmación puede ser corroborada con la experiencia que a diario se vive en muchos centros educativos que se desgastan en evitar el uso de dispositivos, generan fricciones entre estudiantes, maestros y padres de familia, desperdician mucho tiempo de la clase y distraen del tema central por llamar la atención a los estudiantes.

Las redes sociales tienen su propia esencia, existen virtualmente y no obedecen las leyes de la física ni las reglamentaciones de una sociedad, no conocen fronteras, no distinguen horarios ni responden a una identidad fija, el cambio es lo constante y lo real es todo lo que ocurre ahí. La realidad virtual no necesita corresponder a la realidad física y tal vez la primera equivocación que se ha cometido es querer reducirla, no reconocer su independencia, pretender que sea un apéndice de la realidad física. Los niños han vivido en una cultura donde lo virtual puede tener aún mayor relevancia que lo físico, los dispositivos electrónicos se vuelven una extensión de su cuerpo y han creado una identidad personal fundamentada en su perfil de redes sociales.

Si somos conscientes de la relevancia actual de las redes sociales en la vida cotidiana de los estudiantes, podremos entender que la prohibición del uso de dispositivos electrónicos en la escuela conlleva episodios de angustia por la sensación de falta que experimentan los jóvenes, porque representa una verdadera desconexión del mundo de sus pares y porque implica sacarlo de la realidad virtual en la que se siente cómodo con otro lenguaje y otros patrones de interacción. En este sentido, se ha de buscar un punto de equilibrio que permita al estudiante desarrollar las actividades y obligaciones del mundo

físico sin que esto lo lleve a abandonar su mundo virtual. Sería muy audaz asegurar que uno de estos mundos tiene supremacía sobre el otro, aunque para los adultos la respuesta parezca clara y eso pareciera ser lo que ha generado que el conflicto intergeneracional escale. Se espera que el joven deje de hacer lo que no tiene sentido o parece arriesgado para el adulto.

Habría que considerar que los jóvenes se han socializado con los patrones y normas que privan en el mundo virtual, por lo que, desde la lógica de las redes sociales, conversar o compartir información personal con desconocidos no representa ningún riesgo, todo puede controlarse mediante el bloqueo de una cuenta incomoda. La publicación de fotos personales tampoco les parece peligroso, es más bien necesario para que los demás los puedan conocer y para compartir lo que hacen, lo que les gusta, lo que les interesa, así pueden configurar su personalidad digital e incluso llevar a cabo un *performance* de su corporeidad digital.

Existen muchas causas por las que los niños y los adolescentes no consideran un peligro este tipo de publicaciones, debido a que su visión es distinta a la de los adultos. No siempre es rebeldía, necesidad o inconsciencia, que los jóvenes se nieguen a retirar de sus perfiles las fotografías personales, a dejar de publicar a qué eventos asistirán, o compartir con amigos y parejas sentimentales las contraseñas de sus cuentas. Intentemos comprender el significado que tiene para ellos; su generación experimenta la necesidad de vincularse con otros y ganar popularidad en las redes, por lo que quitar información e imágenes implica desdibujarse en éstas. Las redes sociales tienen una naturaleza democrática e igualitaria que parece ser aprovechada por los delincuentes y gente malintencionada. Entre iguales se presenta violencia pero también hay amor y fraternidad, el problema es cuando los oportunistas toman ventaja de la dinámica que caracteriza las redes.

Un segundo punto a analizar es la noción de dispositivos electrónicos como distractores y generadores de nuevos conflictos. En la escuela siempre ha habido distractores, las TIC no han hecho emerger un nuevo problema, sólo han cambiado las formas en que estos se presentan. El acoso sexual ya existía desde hace décadas, cuando se enviaban en papel dibujos obscenos o se pintaban frases y dibujos en las paredes de los baños, ahora lo llaman *sexting*¹⁰ cuando se lleva a cabo mediante las TIC.

¹⁰ Sexting consiste en el envío de contenidos de tipo sexual (principalmente fotografías y/o vídeos) producidos generalmente por el propio remitente, a otras personas por medio de teléfonos

Ya existían *chismógrafos*¹¹ para difundir y obtener información de los compañeros, algo similar a lo que actualmente se hace mediante el stalkeo. También se terminaban las relaciones de noviazgo de manera impersonal, lo que ahora se refiere como *ghosting*¹² antes se hacía por medio de recaditos escritos en papel o pidiéndole a un amigo o amiga que transmitiera verbalmente el mensaje. Por otra parte, lamentablemente el grooming siempre ha existido sin necesidad de que exista tecnología: familiares y amistades de los infantes han abusado sexualmente de ellos en sus propias casas, escuelas, iglesias o espacios privados.

En síntesis, han cambiado los medios pero son distractores que ya existían desde hace décadas, incluso siglos tal vez. El punto álgido en este asunto es que, con la nueva tecnología que tenemos al alcance, es más fácil cometer delitos o dañar al prójimo pero también es más fácil llevar a cabo buenas acciones, por ejemplo, hacer denuncias de abusos y negligencias mediante la grabación de videos con el teléfono celular. Debemos ser objetivos en la evaluación que se hace del uso de dispositivos electrónicos en la vida cotidiana pues estos son sólo una herramienta, el uso depende de la persona, así puede ocasionarle un accidente o salvarle de un delito.

El tercer punto a discutir son los problemas de salud ocasionados por el uso exacerbado de las TIC. Los problemas de salud no obedecen solamente al uso de éstas, esto es resultado de la vida sedentaria que actualmente existe, no sólo por parte de los jóvenes sino también de los adultos. La tecnología ha generado productos que nos hacen la vida más fácil y eso nos lleva a consumir cada vez más accesorios y equipos que nos eviten realizar esfuerzos hasta para la tarea más simple. En cuanto a otras afecciones que han sido relacionadas con el uso de dispositivos electrónicos, como lesiones en articulaciones del cuello y manos, daños neurológicos, afección a la visión, entre otros padecimientos, aún no se cuenta con datos científicos que den cuenta de una relación directa, en algunos casos pareciera obedecer a mitos urbanos o casos aislados, pero eso no significa que deba dejarse de lado o

¹¹ En México, al menos en el centro del país, se llevaba a cabo en las escuelas una práctica de entretenimiento que consistía en elaborar un cuestionario con preguntas que permitían recabar información personal (¿quién te gusta del salón, quién te cae mal, a quién consideras odioso, etcétera?), éste circulaba entre varios miembros de la escuela, cada estudiante escogía un número de identificación (que en un inicio sólo conocía el organizador del chismógrafo) y en un cuaderno registraban sus respuestas bajo la identidad del número en cuestión, de esa forma, las respuestas eran públicas pero no se sabía a quién correspondían.

¹² Ghosting consiste en terminar una relación por medio de mensajes en WhatsApp, Facebook o alguna otra red social.

desecharse su estudio, al contrario, existen muchos elementos que deben investigarse para detectar y prevenir las afecciones generadas por el uso exacerbado de las nuevas tecnologías.

Es cierto que el uso de estos dispositivos se convierte en un distractor que puede ocasionar accidentes dentro y fuera de la escuela. Los tropiezos, caídas, cortaduras, choques y otro tipo de lesiones son comunes cuando se pretende realizar las tareas habituales, escolares o laborales mientras se revisa el teléfono celular, el iPad o algún otro dispositivo. Esto puede considerarse un asunto gracioso o simplemente singular. No obstante, no deja de ser un asunto delicado por los riesgos que supone para la integridad personal. Es decir, no llevemos los problemas de salud y los accidentes al terreno exclusivo del uso desmedido de las nuevas tecnologías, también está presente el uso de automóviles, electrodomésticos y un sinnúmero de productos que tienen como objetivo hacer la vida más fácil, evitar esfuerzos y simplificar tareas. Nuestra sociedad busca la comodidad al mismo tiempo que quiere evitar el peligro, lo cual, como se dijo en un inicio, solamente genera condiciones cambiantes que dan origen a nuevas necesidades y a la vez, a nuevos riesgos.

Conclusiones

Vivimos en una sociedad que creó la tecnología que dio origen a nuevas prácticas delictivas y nocivas. Esta sociedad instauró, sin pretenderlo, una nueva dinámica social que se volvió muy atractiva para algunos agentes pero muy repudiada por otros, entonces algunos no pueden vivir sin estar conectados al mundo virtual por medio de sus dispositivos al mismo tiempo que otros los condenan a cada momento por preferir eso sobre las prácticas tradicionales de interacción humana. En estas condiciones, la sociedad debe asumir su responsabilidad y compromiso con las nuevas generaciones: a quienes se les dotó de nuevas tecnologías y nuevos patrones socioculturales, que en estricto sentido no podrían utilizar por ser menores de edad, a ellos se les ha de acompañar y enseñar a conducirse con probidad y cuidado, tarea que no es ajena a la escuela; ya no es suficiente con enseñar civismo, sería prudente que en el Modelo Educativo de México se incluyan contenidos sobre el comportamiento en redes sociales.

No podemos cambiar la forma de pensar de los adultos con respecto a las redes sociales, pero tampoco podemos hacerlo con los jóvenes. Estamos en un escenario donde la realidad ha incrementado su complejidad, tienen que aprender a convivir, donde los agentes sociales requieren aprender a

moverse en lógicas distintas, en el que dos generaciones tienen que encontrar un lenguaje común. El reto es grande y hay que iniciar por pensar y estudiar las redes sociales desde paradigmas distintos. Las redes sociales y las nuevas tecnologías en general son parte importante de la vida cotidiana de los jóvenes, mucho de su tiempo y sus interacciones sociales tienen lugar en ese medio. Por lo tanto, no debemos enfocar los esfuerzos en promover un regreso a las prácticas sociales de generaciones anteriores, hay que aceptar que la juventud ha encontrado en la realidad virtual un ambiente que les hace sentir cómodos y que les permite desarrollar su identidad personal, de forma distinta a como se hacía antes pero con resultados satisfactorios para ellos. En este escenario, la inclusión de las redes sociales en lo educativo parece ser el camino a tomar, para actividades puramente didácticas y también para actividades socioculturales y administrativas, con esto podremos estar en la misma dinámica de los jóvenes y vincularnos con ellos de manera integral.

Así pues, se recomienda que en cada escuela se analice las condiciones de uso de redes sociales por parte de estudiantes y maestros, por supuesto que sería ideal conocer también el uso que les dan los padres de familia pues eso brindaría más referentes sobre lo que ocurre fuera de la escuela, no obstante, hay que ser objetivos y reconocer el alcance de la institución académica en esta materia. Esto permitirá conocer las prácticas de riesgo que se están presentando y así podría implementarse una serie de pláticas y talleres para enseñar a los estudiantes y maestros a tener un mejor manejo de las redes sociales. La apuesta no sería la prohibición sino estimular la reflexividad de los estudiantes, considerarlos agentes sociales que pueden modificar lo estructurado y no sólo estar a expensas de la influencia de las estructuras sobre ellos, esto es, tomar el control de las redes sociales mediante un uso reflexivo que rompa los patrones de interacción preestablecidos en este medio, aquellos que implican riesgos. Así, desde condiciones de seguridad, podrían maximizar su aprovechamiento.

Por otra parte, la escuela puede incorporar las redes sociales para el desarrollo de actividades de enseñanza-aprendizaje, esto ayudaría a mitigar la prohibición y sus efectos, además de incorporar experiencias de aprendizaje en el ámbito donde los estudiantes suelen sentirse más cómodos. Esta incorporación debe llevarse a cabo con cuidado, los profesores deben hacer un análisis de los contenidos y la situación en la que pretenden emplear las redes para identificar si éstas son pertinentes; de ser así, lo que prosigue es aprovechar las capacidades y alcances de éstas (Valenzuela, 2013). Deben romperse los esquemas tradicionales y dar valor a una pedagogía que favorezca los

aprendizajes personalizados y el aprendizaje cooperativo en red, convertir al alumno en el propio motivador de la inteligencia colectiva de sus grupos, así se logra un uso óptimo de ideas, imágenes y pensamientos diversos para situarlos en un punto en común de la memoria. Mediante el uso de las redes sociales en el aula se puede dar paso de la inercia y rigidez de las normas instituciones y mentalidades estereotipadas a las narraciones emergentes de la experiencia que harán más flexibles los aprendizajes (Lévy, 2007).

Referencias

- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Cáceres, M. D., Díaz, P., García, F., García, M. L., López, M., y Nuñez, P. (2010). “Construcción social de la realidad en los nativos digitales: una revisión teórica desde la perspectiva narrativa y el hipertexto”. *Revista Prisma social* (4), 1-21
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado*. Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González-Stephan, B. (2006). “¡Con leer no basta! Límites de la ciudad letrada (La cultura de las exposiciones)”. *Revista Iberoamericana*, 72 (214), 199-225.
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura. La cultura en la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lucio, L. A. y Sánchez, J. C. (2011). *Citas a ciegas y otras conductas de riesgo en internet: el grooming en estudiantes del nivel medio superior en México*. Recuperado el 8 de agosto de 2016 de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2254.pdf
- Morales-Reynoso, T. y Serrano-Barquín, C. (2014). “Manifestaciones del cyberbullying por género entre los estudiantes de bachillerato”. *Revista Ra-Ximhai*, 10 (4), 235-261.

- Pérez, E. (2015). *Prácticas de riesgo en el uso de redes sociales por parte de jóvenes estudiantes*. Recuperado el 8 de agosto de 2016 de: http://congresoalas2015costarica.ac.cr/index.php?module=auth&view=login&id_Menu=13&cont=58
- Valenzuela, R. (2013). Las redes sociales y su aplicación en la educación, *Revista digital Universitaria*, 14 (4), 1-14.

Los programas Nacionales para combatir el Analfabetismo en México: una revisión documental



María De los Ángeles Martínez Quiroz

Departamento de Producciones Académicas

Editables del Grupo Educativo Siglo XXI

Contacto: angeles.martinez@cus21.edu.mx

Fátima Danitza Varas Alcántara

Licenciada en Comunicación

egresada del Campus Universitario Siglo XXI

Contacto: fatima89.varas@gmail.com

Recepción: 03/03/2016

Aceptación: 23/05/2016

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Lhf942e6>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/h964e2Lf>

Resumen

En el siguiente texto se presenta una breve recopilación de literatura sobre los esfuerzos sociales por contrarrestar el analfabetismo y aumentar la educación básica en México. En primer lugar, se mencionan algunas declaraciones, convenios y tratados que históricamente concientizaron al mundo de la importancia que tiene la educación para un progreso humano de calidad. Luego se desarrolla el tema del analfabetismo y los esfuerzos del gobierno mexicano por erradicar este problema en el país; se presentan estadísticas de la situación actual de México y se señalan algunos programas que hacen frente al analfabetismo, para finalizar con una serie de reflexiones sobre el tema en la sociedad mexicana.

Palabras clave: México, educación, analfabetismo, alfabetización.

Abstract

The following text shows a summary of literature about social efforts made to counteract illiteracy raise education in Mexico. Firstly, some statements, agreements and treaties, that historically raised awareness around the world over the importance of education for a quality human progress, are mentioned. Then, the theme about illiteracy is developed and the efforts of

the Mexican government for eradicating this issue around the country, some statistics, about the currently status of the country, are presented as well as some programs that face up to illiteracy are mentioned, to close with a series of reflections about this theme within Mexican society.

Key words: México, education, illiteracy, literacy.

Introducción

El presente artículo tiene el objetivo de hacer una revisión teórica sobre el tema del analfabetismo, así como presentar algunas reflexiones sobre esta problemática social que actualmente continúa afectando a una parte importante de la población mexicana. Se mencionan cuáles son las causas y efectos asociados a ciertas poblaciones; por ejemplo, en estadísticas infantiles, aunque parezca un grupo en el que ya se han resuelto los problemas sobre esta variable, las cifras actuales –como se mostrarán- resultan alarmantes. Aquí es posible reconocer que el avance en la educación, particularmente de los países en transición continúa siendo lento. En el caso de México, por ejemplo, las minorías étnicas o los grupos en situación de calle tampoco reciben atención en este aspecto.

El reconocimiento de este problema debe pasar de las “buenas intenciones” a proyectos concretos; mismos que son determinados por políticas supranacionales y que deben permear en el ámbito nacional, estatal, municipal y local en México. Sin esta visión no se podría pensar si quiera en disminuir este problema, mucho menos de erradicarlo.

Entre los muchos beneficios asociados a la alfabetización, aquí podemos rescatar que ésta es la vía para la regulación de la desigualdad social, un problema marcado en nuestra sociedad. El lograr un proceso en que las personas posean los conocimientos de lectoescritura básicos permite transformar a la sociedad en una colectividad incluyente que a largo plazo incrementa el desarrollo económico, educativo, cultural y de salud otorgando una nueva conciencia mundial a los individuos.

El estudio encuentra su justificación en la revisión realizada de las declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU); la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO); los índices de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y los resultados de las últimas pruebas internacionales del Programa

para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), entre otros documentos de carácter nacional. Las autoras consideramos que la educación formativa debe estar directamente relacionada a los conocimientos de cada cultura, el “saber” es un concepto que ha prosperado y mostrado múltiples beneficios en muchas sociedades. Particularmente en México, la diferencia de esta variable es tan radical que nos obliga a colocarnos en dos categorías excluyentes y opuestas: los analfabetos y alfabetos.

Antecedentes de la educación para todos

Históricamente el proceso de aprendizaje ha permitido al ser humano sobrevivir ante los desafíos que la naturaleza le presentaba y a partir de un proceso evolutivo de miles de años se logró el desarrollo de una inteligencia “racional”, que nos perfiló a la supervivencia mediante la caza, la recolección de semillas, la construcción de herramientas, la vivienda en comodidad; el desarrollo de la luz eléctrica, la tv, las duchas con agua caliente, y muchas otras cosas más. Muchos conocimientos líricos que son aprendidos con la acción del día a día.

Sin embargo, en este proceso de evolución de la inteligencia y el aprendizaje social, la educación se volvió un símbolo de desarrollo al transmitir conocimientos de generación en generación. Dichos saberes particularmente en ciertas épocas de la historia humana fueron exclusivos de un número reducido de individuos que poseían los medios económicos para acceder a los mismos y sobre todo que controlaban el flujo de información para el público en general.

Fue precisamente, ante estas desigualdades tan marcadas de información y educación, que en 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) publicó La declaración Universal de Derechos Humanos, que en su artículo 26 asentó de manifiesto los derechos internacionales de acceso a procesos educativos. En seguida recuperamos algunos artículos que consideramos relevantes:

1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.¹

Después de la publicación y difusión de esta declaración, la educación como problema social no pasó desapercibida, y el 14 de diciembre de 1960 la *Convención de la Lucha contra la Discriminación* fortaleció el principio de la educación para todos e instruye y procura la igualdad de posibilidades y trato para todas las personas que pertenecen a esta esfera. Más adelante, en 1968 en el pacto internacional que dejó como evidencia la Proclamación de Teherán, se promueve una alianza entre los estados y también se reconoce el derecho de toda persona a la educación que favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre naciones. De dicho documento podemos rescatar las cifras relativas a la analfabetización:

La existencia de más de 700 millones de analfabetos en el mundo es el tremendo obstáculo con que tropiezan todos los esfuerzos encaminados a lograr que se cumplan los propósitos y objetivos de la Carta de las Naciones Unidas y las disposiciones de la Declaración Universal de Derechos Humanos. La acción internacional para erradicar el analfabetismo en todo el mundo y promover la educación en todos los niveles exige atención urgente.²

Posteriormente en 1981, la *Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer* subrayó la importancia de la alfabetización como componente intrínseco en la lucha por la igualdad de género, y más adelante, la *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño* (1989) reafirma el derecho de todos a una educación primaria gratuita y de calidad.

¹ Organización de las Naciones Unidas (ONU). Declaración Universal de los Derechos Humanos 1948.

² Conferencia Internacional de Derechos Humanos. Proclamación de Teherán 1968.

Asimismo, la Declaración de Hamburgo en 1997, da un lugar a la alfabetización en el marco del derecho a la educación de adultos, como uno de los primeros eslabones del aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2004).

Por supuesto, aquí podemos mencionar que muchas de estas políticas supranacionales, pocas veces logran permear al ámbito micro- social. Pese a la fuerza de estos pactos, tratados, conferencias, convenciones; que alzan las voces para reclamar los derechos y la educación para todos, la deficiencia en ésta es visible a lo largo y ancho del mundo, como se presentará en párrafos siguientes.

Conceptos

Según Ronald Nash (s/n) el analfabetismo se manifiesta en tres tipos, cada uno de estos predispone una falta de conocimiento:

1. Analfabetismo funcional: se basa en el “no saber” leer o escribir.
2. Analfabetismo cultural: trata del “no saber” acontecimientos generales de la historia humana.
3. Analfabetismo moral: hace referencia al “no saber” o no actuar con los valores fundamentales que rigen a una sociedad, presentándose con ello una convivencia plena.

Las autoras utilizaremos la clasificación anterior y fundamentaremos el trabajo en el primer tipo de analfabetismo; pues abarca los conocimientos de formación básica, de capacidad de escribir un texto y finalmente la habilidad de interpretarlo mediante la lectura.

En este estudio, sólo se hace referencia a la falta de conocimientos del español, misma que es adoptada por los mexicanos como lengua materna o segunda lengua -en el caso de las comunidades indígenas- particularmente de este último grupo existe una creencia generalizada a considerados analfabetas por no saber leer y escribir en español, aunque lo sepan hacer en su lengua materna.

Actualmente el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE es el encargado oficial para evaluar la etapa de enseñanza obligatoria y a la población que está a punto de entrar a preparatoria (para México) o se integrará al campo laboral; dicha evaluación cubre las áreas de

lectura, matemáticas y competencia científica; competencias que permiten al individuo hacer frente a las exigencias de la vida diaria.

México y la Alfabetización

a) Programas contra el analfabetismo y rezago educativo en México.

Históricamente, el gobierno mexicano ha implementado desde los años 30 algunas medidas de asistencia a la educación, con el objetivo de reducir los índices de analfabetismo. En seguida, se presentan hechos que marcaron el inicio de este proyecto:

1. A finales de 1930, Lázaro Cárdenas declara que la educación era socialista, gratuita y obligatoria, el analfabetismo en esta época sería atacando con el ultimátum de que todo mayor de 15 años que trabajara, debía asistir a escuelas nocturnas o corrían el riesgo de perder su empleo, lo que aseguraba la asistencia, pero no el aprendizaje.
2. Durante el periodo de Miguel Alemán se crea la Dirección General de Alfabetización.
3. A mediados de 1975 se crea el Sistema de Educación Abierta.
4. El 31 de agosto de 1981 se crea el Instituto Nacional de Educación de Adultos (INEA).

Si bien han existido evidencias por cumplir este objetivo Narro y Narro (2012, p. 6) mencionan que:

Tres lustros antes de que iniciara la Revolución Mexicana, 6 millones de mexicanos mayores de 15 años no sabían leer ni escribir. En la actualidad, más de un siglo después, todavía hay en México 5.4 millones de personas del mismo rango de edad que viven socialmente relegados por no saber leer ni escribir.

En la actualidad 32 millones de mexicanos están en situación de analfabetismo y rezago educativo. En 2014 se lanzó la Campaña Nacional de Alfabetización y abatimiento del Rezago Educativo 2014-2018, que está considerado como uno de los mayores esfuerzos en 70 años por reivindicar la educación pública.

La proyección de esta Campaña consiste en atender a 7.5 millones de personas mayores de 15 años. De ellas 2.2 millones se alfabetizarán, 2.2 terminarán su educación primaria y 3.1 millones más la secundaria.

Para lograrlo, el INEA ha estado convocando gran movilización social que permita consolidar un ejército de más de un millón de voluntarios entre alfabetizadores, asesores educativos, enlaces docentes, promotores, aplicadores de exámenes, etcétera a fin de cumplir con las recomendaciones internacionales y reducir el índice de personas que no saben leer y escribir a 3.5% para 2018, con lo que México podría ser declarado un país libre de analfabetismo (SEP, 2016).

b) Analfabetismo y rezago en México

A pesar de que México tiene una Constitución Política en la que se encuentra establecido, dentro de su artículo 3o que la educación debe ser laica, gratuita y obligatoria para todo ciudadano mexicano, existe un gran porcentaje de la población que no asiste o que discierne de la preparación básica por diversos factores como; la escasez de recursos económicos que lleva a las cabezas de familia a decidir entre enviar a sus hijos a la escuela o mandarlos a trabajar.

Gráfica 1.1.

Población analfabeta en México 1970-2015



Fuente: INEGI, 2015

En México, durante 45 años, el porcentaje de personas analfabetas de 15 y más años bajó de 25.8% en 1970 a 5.5% en 2015, lo que actualmente

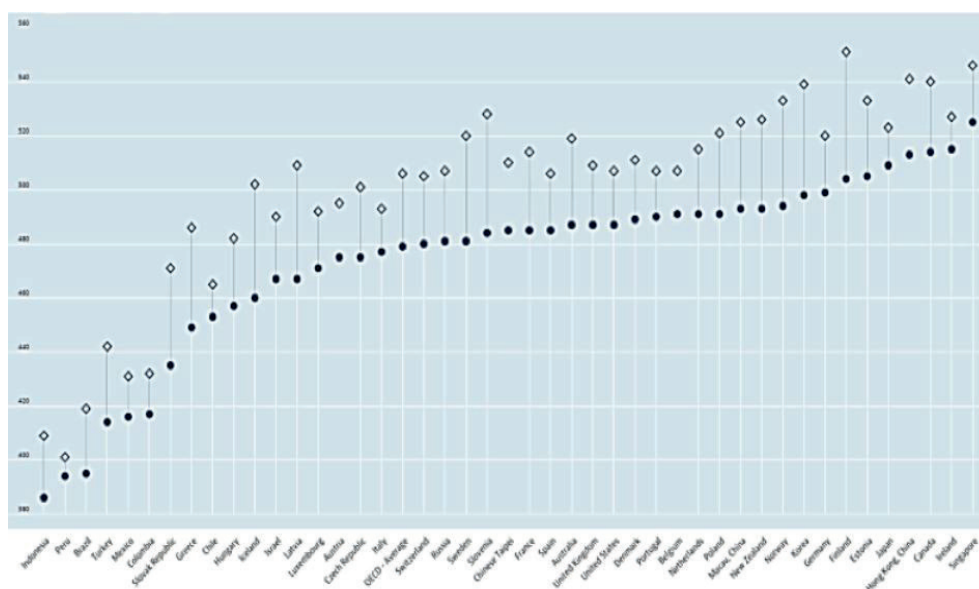
equivale a 4 millones 749 mil 057 personas que no saben leer ni escribir.

Aún cuando las cifras anteriores parezcan alentadoras, el gobierno y los sindicatos de maestros parecen no apoyar del todo a la educación ya que los fondos destinados para ello, son muy bajos y la mayoría se va a los salarios de maestros y administrativos, según *Forbes México* (2015), en el 2015 el presupuesto total que destinó el gobierno para la educación fue de 305,057 mdp, mientras que el monto previsto para 2016 fue de 299,359 mdp, bajando el gasto nacional en educación 5,697 mdp que en concreto es dinero que no se destina a estos objetivos.

En la siguiente gráfica se observa en qué posición se encuentra México respecto al desempeño en la prueba PISA, particularmente lo que nos interesa resaltar aquí es la posición obtenida en la competencia de lectura que coloca al país en los últimos 5 lugares.

Gráfica 1.2.

Desempeño en PISA

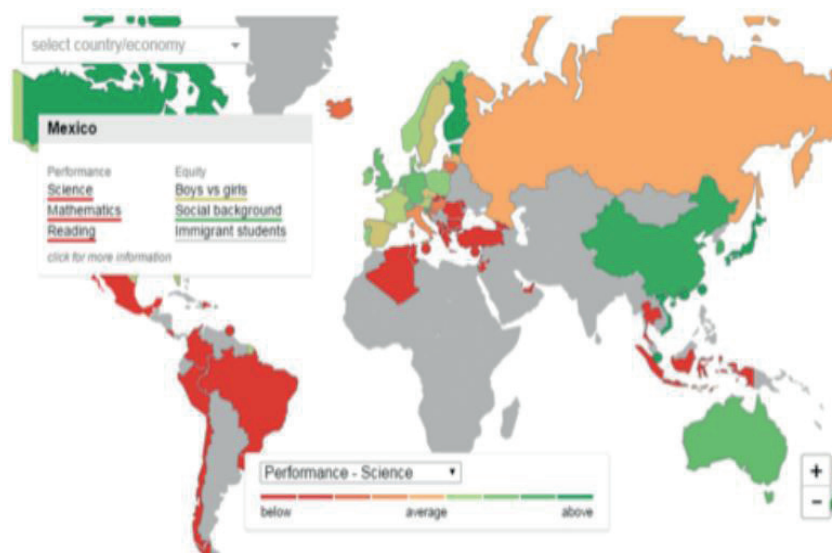


Fuente: OCDE, Boys/Girls, Mean score, 2015.

En la siguiente imagen además, se observa que el desempeño de México está por debajo de la media en las tres habilidades básicas que se califican: ciencia, matemáticas y lectura.

Imagen 1.1.

Desempeño de México en prueba PISA



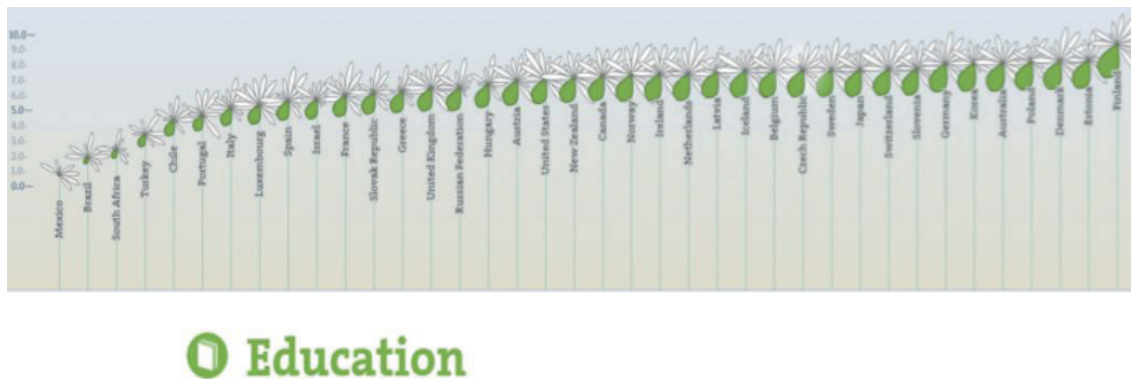
Fuente: PISA (2015)

Con estos datos y en sintonía con la premisa de que la calidad de vida de los individuos tiene relación básica con el nivel de educación recibida, “a mayor nivel de estudios, mejores oportunidades de desarrollo social”.

En la gráfica siguiente, se muestra el nivel de desigualdad que tiene México, en cuestión de oportunidades y en cuestión de un acceso a la calidad de vida. Sobre este tema, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), realizó un estudio llamado Índice de Vida Mejor, presentando la valoración del bienestar social de 38 países. Algunos de los indicadores utilizados para su realización fueron: la salud, la seguridad, los ingresos, la educación, entre otros.

Gráfica 2.

Nivel de calidad de vida mundial



Fuente: : OCDE, 2017.

Resulta alarmante que México se ubique en el último lugar. Aquí nos atrevemos a afirmar que los conocimientos adquiridos a lo largo de todos los años de formación académica de una persona dotarán de las habilidades necesarias para crear sujetos más competentes dentro de su espacio laboral, formando en ellos mayor conciencia en cuestiones de participación social, política y hasta cultural, haciéndolos funcionales y servibles al desarrollo de un sistema. Esta situación beneficia a las comunidades, a las ciudades, a los estados y sin duda a los países en general para alcanzar un nivel de vida que le permita vivir con dignidad. Para dar sustento a esta importante afirmación, se muestra la siguiente imagen que también proporciona la OCDE.

Imagen 1.2.

Indicadores de calidad de vida: México



Fuente: OCDE, 2017.

La imagen resulta reveladora y alarmante en cuanto a los resultados reportados, pues México tiene un nivel elevado en el Compromiso Civil, Medio Ambiente y Salud. Sin embargo, se encuentra por debajo en todas las demás dimensiones: alojamiento, ingresos, satisfacción de vida, equilibrio trabajo-vida y se encuentra en los niveles más bajos en comunidad, educación y seguridad.

En cuanto al tema de educación, que es el que compete a esta investigación, México presenta sólo un punto de diez posibles en relación con los indicadores que estructuran la calidad de vida de una nación. En México la educación obligatoria dura sólo 14.4 años en promedio y se encuentra dividida en los siguientes niveles: el primero de ellos es la etapa preescolar que comprende de los 3 a los 5 años de edad, consecutivamente se cursa la escolaridad primaria que consta de 6 años, pasando a la etapa secundaria de 3 años, y la última etapa de educación que es la media superior (3 años) que cabe mencionar que hasta hace poco se convirtió en obligatoria. Cuando se llega al término de la educación secundaria, una persona alcanza los 15 años, si su eficiencia terminal ha sido la adecuada a su edad cronológica,

éste es uno de los criterios que aquí adoptamos para definir operativamente a la analfabetización, pues aquellos que no hayan cursado la educación básica obligatoria en esta edad son catalogados de esta manera.

La tasa nacional de analfabetismo registrada en 2015 en la población en edad escolar, fue del 5.7%, cifra que corresponde a un 19.2% de población indígena y a un 25% de población hablante de lengua indígena. Adicionalmente, 59.6% de las escuelas de educación básica contaban, en 2015, con maestros que hablaban lenguas indígenas, poniendo en riesgo la equidad en el acceso a una educación básica de calidad (UNICEF, 2017).

El gobierno del Estado Mexicano ha implementado, en las últimas décadas, programas para la inclusión en la escolaridad a los integrantes de comunidades indígenas, incluso se han abierto escuelas bilingües, donde se enseña en la lengua de la comunidad y en español, también la SEP edita libros en los diferentes lenguajes con la finalidad de cerrar la brecha de analfabetismo entre las poblaciones más jóvenes.

Para la UNESCO, pese a los esfuerzos de todos los países por abatir este gran adeudo histórico, no se han logrado reducir a la mitad estos índices, tal como quedó establecido dentro del programa Educación Para Todos (EPT), adoptado en el Marco de Acción de Dakar 2000-2015.

Discusión

Claramente el tema de la educación no puede tener conclusiones, ya que ésta va evolucionando a la par de los grandes cambios históricos. El analfabetismo y rezago educativo de nuestro país no permite otra cosa más que la reflexión de lo que se está haciendo dentro de este sector, tanto gubernamental como poblacionalmente. El desarrollo de estas consideraciones a las que llegamos las autoras, serán presentadas en secciones.

a) Diferentes lenguajes

Se debe estar consciente que el territorio mexicano cuenta con una extensa y vasta cultura; es un territorio multicultural que permite la diversidad, pero que a estas minorías no les permite salir a delante, ya que nuestra historia ha obligado a los mexicanos a regirnos por normas y leyes en las que

no podemos convivir todos, porque no tenemos ni las mismas tradiciones, ni el mismo lenguaje, ni las mismas experiencias, así que los mexicanos tenemos que vivir y desarrollarnos en un entorno de diferencias.

La primera reflexión es, si vivimos en una cultura de diferencias ¿por qué somos calificados como analfabetas por no saber leer ni escribir en una misma lengua? que por cierto no es la oficial como lo reconoce Jaime Labastida (2014) director de la Academia de la Lengua Mexicana:

Lo fundamental del patrimonio intangible de una sociedad es su lenguaje. Y si no hay un dominio adecuado de él ni se piensa bien ni la sensibilidad es del todo adecuada. Desgraciadamente, le voy a decir una brutalidad, pero es así: México carece de una lengua oficial. En su opinión se cree erróneamente que el español es la lengua oficial de México, cuando lo cierto es que no está reconocida como tal pese a que en los tribunales y organismos internacionales de México se expresa en español y sea el primer país de hablantes de lengua española.

Es claro que no hablar el español limita la adquisición de información; pero pensemos, por ejemplo, el caso de las Comunidades Autónomas en España que además del “castellano” dominan la lengua correspondiente a su región (gallego, catalán, vasco) y de hecho la prefiere sobre el propio castellano.

Los mexicanos deberíamos tener la capacidad de adoptar los diferentes idiomas en los que se desarrolla nuestra sociedad, no sólo demandarles a los grupos minoritarios que aprendan a leer y escribir en español, que, si bien es el estándar para la comunicación, puede ser al mismo tiempo el problema de lograr un nivel alto de alfabetización en poblaciones con estas condiciones.

b) Pobreza

Mucha de la población que no asiste a la educación básica tiene asociada la variable de ingresos económicos, en muchos casos los jefes de familia deben tomar la difícil decisión de comer y mandar a sus hijos a ganar dinero, o utilizar los pocos recursos de los que dispone para enviar a sus hijos a la escuela.

Pese a que existen programas de apoyo económico financiados por el gobierno, mucho de ese dinero no llega a tener impacto en estos niveles.

Lo que nos hace reflexionar que, el analfabetismo y el rezago educativo no se deben solo a un mal gobierno que realiza recortes al gasto educativo, sino también de la población que no conoce la existencia de estos programas y en consecuencia no exige respuesta de los mismos.

c) Edad y analfabetismo

Ya ha quedado claro que para que una persona sea clasificada como analfabeta, no sólo debe desconocer de habilidades básicas de escritura. Sino que también debe de considerarse la edad máxima asociada a la obligatoriedad de la educación, que en el caso de México corresponde a los 15 años. Aquí las autoras cuestionamos fuertemente que el límite superior sea tan elevado y que no se atienda este problema al finalizar cada una de las etapas de formación escolarizada. Desde esta perspectiva se podrían evitar el rezago generacional si se implementaran programas al finalizar los ciclos escolares.

La UNICEF (2017) menciona, por ejemplo, que la etapa preescolar es muy importante dentro del desarrollo de las capacidades del niño, en ella se definen las físicas, intelectuales y emotivas “Aunque el preescolar es obligatorio en México, únicamente el 42.2% de los niños y niñas de 3 años de edad fueron atendidos por una institución educativa durante el ciclo escolar 2014-2015; para los de 4 años fue el 89%; y para los de 5, el 84.3%”.

d) México y la corrupción

Pruebas sobran para poner en evidencia la falta de transparencia y rendición de cuentas de los gobiernos mexicanos, misma que consideramos que excede los límites de la investigación, pero que no debería de dejar de reconocerse; pues mucho del dinero destinado a diversos sectores necesitados termina en las cuentas bancarias de políticos.

Consideramos que resultaría excesivo mostrar los resultados de las estadísticas e incluso las respuestas a encuestas relacionadas a la confiabilidad que se tiene hacia los gobernantes, el mismo presidente no se encuentra exento de esta percepción, pues su nivel de aprobación se encuentra con un 84% de negatividad.

e) El rezago mexicano en la educación ante los países de la OCDE

Ingresar a los estándares de calidad mundial es una necesidad ingente del país para reestructurar y elevar la calidad de vida, que como se ha visto nos coloca en los niveles más bajos de cada indicador.

A manera de conclusión y notando las acciones del gobierno para elevar los índices de analfabetismo, la sospecha emerge sobre el desarrollo de los nuevos programas para combatir este problema social y la eficacia real que pueden tener, sobre todo cuando organizaciones internacionales han logrado evidenciar que existen otras variables asociadas al bienestar y calidad de vida, y que debieran elevarse simultáneamente.

Referencias

- Amador, J. (2014). La lengua oficial en México no es el español. Revista proceso. Recuperado de: <http://www.proceso.com.mx/383868/la-lengua-oficial-en-mexico-no-es-el-espanol>.
- Declaración de los Derechos humanos (1948). Recuperado de: http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf.
- Higuera, C. (2016). “México, con 4.7 millones de analfabetas; 23% es indígena”. Revista Crónica. Recuperado de: <http://www.cronica.com.mx/notas/2016/970686.html>.
- INEGI (2015). Cuéntame... Población (2015). Analfabetismo. INEGI. México. Recuperado de: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/analfabeta.aspx?tema=P>.
- Narro, J. y D. Narro (2012). *Analfabetismo en México: una deuda social*. 3(3). Recuperado de: http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art1.pdf.
- OCDE (s/f). Datos. *PISA*. Recuperado de: <http://www.oecd.org/pisa/data/>.
- OCDE (s/f). Educación. Recuperado de: <http://www.oecdbetterlifeindex.org/topics/education/>.

- OCDE (s/f). *El programa de PISA de la OCDE*. México. Recuperado de: <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>.
- OCDE Datos (2015). Boys/Girls, Mean score. Recuperado de: <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.html>.
- OCDE. Stat (2016). *Better Life Index* – Edition 2016. Recuperado de: <http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=BLI>.
- Olivares, E. (2014). “Inegi: en planteles básicos, 25 millones de alumnos y dos millones de trabajadores”. *La jornada*. México. Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2014/04/01/sociedad/033n1soc>.
- Proclamación de Therán (1968). *La conferencia Internacional de Derechos Humanos*. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/OTROS%2016.pdf>.
- SEP (2010). Campaña Nacional de Alfabetización y Abatimiento del rezago educativo. *INEA*. México. Recuperado de: <http://www.inea.gob.mx/index.php/cam-nal-alfa-rez-edu.html>.
- Solís, A. (2015). “Gasto en educación disminuirá 5,697 en 216”. *Forbes México*. Recuperado de: <http://www.forbes.com.mx/gasto-en-educacion-disminuira-5697-mdp-en-2016/#gs.ao0aBaA>
- UNICEF Centro de prensa (s/f). *1 de cada 5 niños que trabajan en México, lo hace para pagar la escuela o sus propios gastos*. Recuperado de: https://www.unicef.org/mexico/spanish/noticias_30049.html.
- UNESCO (1960). “Conferencia General”, *IIº reunión, París 1960*. Resoluciones. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001145/114583s.pdf>.
- UNIVERSIA (2013). *31 de agosto: nace el INEA para enfrentar el analfabetismo de la población mexicana*. México. Recuperado de: <http://noticias.universia.net.mx/tiempo-libre/noticia/2013/08/30/1046070/31-agosto-nace-inea-enfrentar-analfabetismo-poblacion-mexicana.html>.

Los Nexos del poder en la Escuela: Reflexiones sobre el director institucional

Maria Luisa Mendieta Hernández

Investigadora educativa en el Instituto Superior de
Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: marilumendietah@gmail.com



Robertino Albarrán Acuña

Investigador educativo en el Instituto Superior de
Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: robertalbarran@yahoo.com

Recepción: 12/03/2016

Aceptación: 24/05/2016

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Lhf942e6>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/46L9f2eh>

Resumen

En el presente artículo se describen algunos ejemplos de relaciones de poder que se generan en las escuelas como organizaciones donde se congregan personas con el fin de proporcionar la formación a los estudiantes. El origen de muchos conflictos surge de las políticas educativas que al emitir disposiciones que deben asumir los centros escolares suscitan pugnas entre sus integrantes para la transformación de los procesos que son llevados a cabo para concreción del quehacer educativo. Durante dichas disposiciones se producen conflictos que son mediados en su mayoría por el director escolar, aquí discutimos y reflexionamos precisamente sobre este personaje central en las instituciones de educación.

Palabras clave: Poder, escuela, director escolar.

Abstract

This article describes some examples of relationship power that are generated in schools as organizations where people congregate with the purpose of providing training to students. The origin of many conflicts are the educational policies in issuing dispositions that assume the schools provokes struggles among its members for the transformation of the processes that are carried

out for the accomplishment of the educative activity, during which conflicts occur that are mediated by the school director, in this article we discuss and considerate over tis character that's fundamental in the educational institutions.

Key words: Power, School, school director.

Introducción

Las escuelas pueden llegar a ser consideradas como organizaciones con un mundo complejo de dinámicas tanto operativas como de personal, donde se pueden identificar incertidumbres y situaciones imprevisibles relacionadas en su mayoría con lo dispuesto en las políticas educativas regionales, estatales y nacionales.

Las disposiciones emanadas de dichas políticas pueden manifestarse en reformas, acuerdos y/o decretos, mismos que implican la transformación de los procesos que las escuelas llevan a cabo. Aunado a esto, los planteamientos de índole educacional postulan el logro de los fines para el total del Sistema Educativo Nacional. En consecuencia, al interior de las escuelas se evidencian acciones de resistencia al cambio que se pueden asociar a aquellos integrantes de la comunidad escolar que buscan mantener vigentes sus procedimientos de acuerdo con intereses e ideologías individuales o grupales. Este hecho genera nexos de poder donde unos pretenden influir en los demás.

Las discrepancias manifestadas entre los integrantes de la comunidad escolar se exteriorizan en conflictos en donde se van gestando y fortaleciendo vínculos con relaciones de poder, las cuales pueden ir en contra de las adecuaciones estructurales, organizacionales y curriculares propuestas por la reforma educativa. Algunas manifestaciones de este tipo de relaciones se expresan claramente en las acciones que realizan los docentes propiciando la estructuración de actos subsecuentes. En los planteles educativos, de manera general, el director escolar es la figura que realiza la mediación para asumir las disposiciones de la política educativa a fin de que los docentes, alumnos y padres de familia se apropien de las reformas.

En este proceso de mediación se pueden producir conflictos entre la comunidad escolar, mismos que se concilian a través de la negociación y que en su mayoría depende de la habilidad del director escolar para que en

el ejercicio de su poder (por posición) utilice recursos, ya sea de manera vedada o coercitiva y logre acuerdos a favor del servicio educativo.

El presente escrito busca discutir el proceso de ejercicio del poder en situación de la reforma educativa iniciada en 2013, principalmente en las escuelas de educación básica. Reconocemos en la escuela una institución cuya tarea formativa se ve involucrada en nexos de poder entre los agentes, alianzas, acciones de control, trabajo de mediación de los directores escolares, resistencia al cambio entre los docentes, interpretaciones extremas de las disposiciones, conflictos de intereses y manipulaciones de la información.

Asimismo, a lo largo del documento y a través diversas observaciones hemos llegado a la conclusión de que en el análisis de las organizaciones escolares, el poder es percibido como un defensor a ultranza de la política educativa. Compartimos con Ball (1991) la idea de que existe un lado oscuro en la escuela, aquello que no es investigado y que permanece oculto al análisis: el ámbito de cómo se tejen las estructuras de micropoder en la escuela. Esta tarea es determinante en las posibilidades de cambio o permanencia de las dinámicas y prácticas escolares.

El mandato político educativo

Las condiciones de la reforma propuesta para la educación en el 2013 en México generaron una modificación al Artículo 3o Constitucional. Esta reforma educativa considera ahora tres aspectos centrales: el establecimiento de un servicio profesional docente, la formación inicial y continua de los docentes, y la evaluación educativa. Adicionalmente, se estipula que el Estado sostiene el derecho a una educación de calidad entendida como el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes, lo cual representa la mejora de los materiales y métodos educativos, la infraestructura educativa, la idoneidad de docentes y directivos y la organización escolar. La reforma educativa exigió el modificar la Ley General de Educación y las leyes de educación en las entidades federativas. Y, como era de esperarse, la reforma ha generado resistencia a sus señalamientos por parte de las estructuras burocráticas en todos los niveles, incluso en los planteles escolares que son quienes también reciben las disposiciones para su aplicación. En este sentido, los procesos y actividades que se realizan para el logro del servicio educativo se han visto trastocados desde 2013, las manifestaciones más claras las hemos percibido de al menos tres estados en particular: Oaxaca, Chiapas y Guerrero.

Que se han caracterizado por generar reacciones interesadas en mantener las prácticas de antaño y lo anteriormente establecido.

En otras palabras, las políticas educativas nacionales en general y los programas de evaluación nacional en particular, han incrementado la competitividad al interior y exterior de las escuelas, transformando la organización de los planteles. Dado que la asimilación de las nuevas políticas no es un proceso que se asimile por la comunidad escolar de forma inmediata, y se requiere de un proceso de acomodación–adaptación paulatino, aquí surgen pugnas en la defensa de intereses particulares o de ciertos grupos; que en muchas ocasiones colocan al director educativo en una lucha constante al tratar de defender la política nacional y al mismo tiempo lograr un consenso a través de la mediación.

El significado del poder en las actividades cotidianas de cada escuela continúa en la percepción represiva o de imposición por parte de las autoridades inmediatas de manera vertical como se caracteriza la burocracia de las instituciones públicas. Por tanto, las orientaciones de la educación y el trabajo de los docentes, depende de las políticas contingentes impulsadas por el Estado, es decir; la ordenación política que reglamenta las escuelas como instituciones interviene de modo decisivo en la significación que los docentes atribuyen a la noción de poder. La función del director escolar en las escuelas públicas es dada por el Estado y dota al funcionario de legitimidad, con un sentido político (Batallán y García, 1992); en otras palabras, cuando las disposiciones son generadas por la autoridad educativa y difieren del intercambio entre los demás integrantes de la organización se originan reacciones de resistencia.

Desde otro punto de vista se identifica en las escuelas primarias una dependencia estructural de poder sobre el trabajo cotidiano escolar, debido a que normativamente obliga a los docentes a responder a las disposiciones de la política educacional, independientemente de los cambios, énfasis u orientaciones que presenten estas últimas en términos de gobiernos y periodos históricos. Por tanto, el poder no es un objeto ni una institución sino una situación estratégica que surge con cada relación social, en la medida en que esta relación presente una desigualdad de fuerzas que se produce en el entramado social donde se establecen relaciones entre individuos. Por tanto el poder, según Greiner y Schein (1990), es un modo de acción y se ejerce en la cotidianidad de las prácticas de trabajo dentro de las escuelas en forma dinámica a través de las relaciones de poder que no permiten aplicar

soluciones predeterminadas a las situaciones de conflicto y que son fuentes generadoras de cambios en las organizaciones.

A la reforma se le describe, desde la academia y de grupos sindicales, como un proyecto político neoliberal que ataca las condiciones laborales del magisterio nacional, se le acusa de ser una política dictada por la OCDE, de estar aliada a intereses capitalistas y mercantilistas a nivel global.

Ante el panorama de rechazo hacia la reforma y frente al reclamo de la estructura magisterial en México, la SEP realizó un proceso de consulta sobre el Modelo Educativo en el 2016, el cual cubrió la demanda abierta que solicitó el magisterio para que pudieran escucharse sus planteamientos e incidir en la reforma, este ejercicio logró recuperar atisbos de legitimidad, sin embargo, las impugnaciones se siguen presentando desde ámbitos académicos y políticos.

Las posturas y nexos de poder de los sectores más tradicionalistas de magisterio no están dispuestos a cambiar sus prácticas educativas ni ser afectados en sus intereses laborales. La SEP por su parte no está dispuesta a ceder en relación con los procesos en marcha de la evaluación magisterial, la desaparición de las concesiones de los sindicatos, la renuncia a marcar un precedente como administración comprometida con la calidad de la educación. Es así que los nexos de poder continúan mostrando su fuerza social, sus alianzas, sus estrategias de legitimación de posturas y buscando lograr un punto a su favor en la contienda por el dominio de la educación. Los nexos en la organización escolar.

En los planteles escolares existe una pugna por mantener su propia organización pese a los mandatos políticos educativos de las reformas y acuerdos a los que precisan adherencia, por lo cual no siempre es racional y lineal, creándose relaciones y nexos entre los integrantes de la comunidad escolar que es mediada por el director del centro educativo propiciando relaciones o nexos de poder específicos, cualidad referida por Bardisa (1997) en el sentido de las escuelas como organismos públicos que forman parte del sistema educativo y en donde los directores se subordinan jerárquicamente, respondiendo y rindiendo cuentas a las autoridades, quienes a veces ejercen su poder de manera coercitiva.

Los nexos creados en las organizaciones escolares se describen desde tres visiones, por un lado el director, quien toma decisiones desde su realidad

y de acuerdo a su contexto. Por otro lado se encuentran los padres de familia que tienen poder de voz y de presión, y finalmente, los docentes que también inciden en las decisiones de la organización de la escuela (Mendieta, 2014). En la organización escolar, el director generalmente adecua los planteamientos de los programas para dar respuesta a las distintas necesidades de la comunidad escolar con quien interactúa. En el trabajo diario se presentan diferentes niveles de conflicto y consenso debido a la dinámica de toda entidad organizacional, donde es difícil dar respuesta inmediata a los problemas dentro de un contexto incierto que atañe a los integrantes de la escuela.

Entre los sucesos que de manera recurrente se viven en la escuela se menciona la carencia de materiales, las difíciles condiciones afectivas de los estudiantes, las altas demandas hacia los docentes en el desempeño de su trabajo y las que reflejan los acuerdos y desacuerdos producto de la relación entre los integrantes de la comunidad escolar. En este sentido Salancik y Pfeffer (1998) señalan que quienes tienen el poder generalmente poseen algo que otros valoran y que se encuentran en la posibilidad de controlar dichos recursos que son considerados como escasos. Asimismo, la escuela desde el enfoque organizacional se entiende como una “construcción social que refleja los intereses y las ideologías dominantes dentro de la organización y en donde se da un permanente conflicto entre los distintos grupos de interés por acceder al poder y repartirse los recursos escasos de la misma” (Domínguez y Diez, 1996, pág. 375), que en general se manifiesta en controversias (verbales y de estrategia) que se presentan entre los integrantes de la comunidad escolar. Adicionalmente, se involucran los requerimientos de los padres de familia y la aplicación de las disposiciones emanadas de las políticas educativas.

En contraste se identifica el punto de vista político¹ de las organizaciones escolares donde “el uso del poder formal e informal tanto por los individuos como por los grupos para conseguir sus propios objetivos y finalidades en una organización” (Blase, 1991: 11), repercute en las acciones, propuestas y proyectos de la institución.

¹ Blase señala la perspectiva micropolítica para su develación en los planteles escolares.

Expresiones del poder

En las escuelas, desde la mirada de Servio, Córdoba y González (2006) el poder se identifica en tres formas de expresión: el descendente, el ascendente y el lateral u horizontal. El poder descendente, es el más común dentro de las organizaciones, se denota en la influencia de un superior que usualmente es el director, sobre los subordinados considerados los docentes o incluso padres de familia. El poder ejercido de manera ascendente se caracteriza cuando los subordinados pretenden influir en los preceptos de sus autoridades utilizando estrategias como la persistencia, la presentación lógica de ideas, la formación de coaliciones y la confraternización, y el poder como una expresión lateral u horizontal que refiere a los intentos por influir en aquellas personas que no son superiores ni subordinados dentro de la estructura organizacional.

Las formas de expresión del poder se presentan en función de un modelo conceptual para comprender el comportamiento de los individuos dentro de las organizaciones como es el modelo racional/burocrático donde el poder se basada en la división del trabajo y en la especialización laboral dentro de una estructura funcional. En éste la autoridad se ejerce de manera descendente, se emplean canales de comunicación formales, por lo general verticales, y políticas y procedimientos definidos. Los objetivos dirigen el esfuerzo de la comunidad (escolar) hacia el logro de metas, y sus políticas formales proporcionan control, previsibilidad y estabilidad (Greiner y Schein, 1990).

El poder en el ámbito escolar presupone la reproducción de las relaciones de dominación, que se expresa desde las políticas educativas influidas por la competitividad abierta de la economía mundial, en el cual los objetivos de educación se permean de actitudes instrumentales de “éxito” escolar (Batallán, 2003). El poder se ejerce como una estrategia que representa un comportamiento en dos aspectos; uno ofensivo, que consiste en beneficiarse de las oportunidades para mejorar alguna situación, y otro el defensivo en el cual se mantiene y amplía la autonomía y, por tanto, la capacidad de actuar. Así, las características estructurales de una organización se delimitan o restringen por el ejercicio del poder entre sus miembros además de definir las condiciones de negociación entre ellos. Por lo cual en las organizaciones surgen las relaciones o nexos de poder (Crosier y Frieberg, 1990).

Los aspectos referidos caracterizan las expresiones de los nexos de poder existentes en los planteles escolares, se alude a ellos de forma itinerante, es

decir, de acuerdo con las situaciones o conflictos que sea necesario abordar (ya sea de manera ascendente o descendente), entre las cuales se encuentran: el cambio en los procesos que implica el asumir las disposiciones de la política educativa, lo cual supone la ruptura de procedimientos afianzados por largos periodos de tiempo o el interés por mantener los aspectos logrados en beneficio de algún individuo o por algún grupo, lo que representa en ocasiones un conflicto por solucionar, específicamente a través de la mediación del director escolar.

Asimismo, se vislumbra el poder ejercido desde el posicionamiento del director como una expresión de dominación o de la forma de generar autonomía al interior de la escuela, lo cual delimita las formas de acceder a los acuerdos por medio de la negociación o de la coerción.

El poder en la escuela

Entender el poder de acuerdo con Foucault (1980), es considerar la resistencia a la imposición de acciones, la cual, se presenta como una distribución irregular, es decir, se manifiesta en estrategias particulares como una lucha y enfrentamiento.

El poder en las escuelas se encuentra vinculado con el trabajo del director y docentes² que difieren de las instituciones de tipo burocrático con base en: la sedimentación de las tradiciones doctrinarias con respecto a la educación y a la función social asignada a la tarea; las características estructurales y específicas de la actividad. Además refiere a los procesos políticos que constituyen el tipo de Estado (gobierno) en cada momento histórico; a las diferentes estrategias de los docentes frente a las políticas educativas emergentes, y en el ejercicio de roles y en las interacciones con los pares y con los otros integrantes de la comunidad escolar. El significado del poder en las actividades cotidianas de cada escuela contiene una percepción represiva o de imposición por parte de las autoridades inmediatas de manera vertical como se caracteriza la burocracia de las instituciones públicas.

² La interpretación de los hechos que se refieren en el presente apartado surgen del acercamiento empírico a la escuela primaria general cuyo entorno corresponde a la una zona urbana, donde se identificaron los matices relativos a la pugna por el poder en relación la puesta en marcha de los señalamientos de la reforma educativa y la distribución de los recursos de infraestructura y de formación docente.

El poder identifica la autoridad que representa al poder formal y la influencia que alude al poder informalmente ejercido (Hoyle, 1986). Recuperando la idea de que el poder se ejerce de forma descendente, del director hacia los docentes y padres de familia, encontramos que la comunicación es expresión de poder y se manifiesta en ejemplos como: citatorios, oficios, circulares y memorándums que muestran el poder de decisión vertical en la estructura jerárquica. El director escolar establece el logro de metas acorde a las políticas educativas que le son propias para el manejo de conflictos en la diversidad de metas insertas en la ideología de los integrantes de la escuela (Greiner y Schein, 1990). El tipo de poder ejercido por el director de la escuela, en términos generales se ubica de acuerdo con las características que postula la teoría de la dependencia del poder (Emerson, 1992)³, debido a la dependencia de la comunidad escolar reside en el director del plantel educativo, donde los nexos entre sus integrantes tienen una dependencia recíproca manteniendo relaciones de intercambio de bienes sociales entre los que se menciona el respeto, la influencia, la información o el reconocimiento.

En otro sentido, el poder de dependencia se deriva del poder social en que French y Raven (1998) hacen evidentes aspectos como la recompensa y el poder coercitivo que se sustenta en la capacidad de castigar a quienes dependen por quien ejerce el poder dentro de las instituciones escolares.

Las características del poder que ejerce el director escolar de acuerdo con la tipología social realizada por Weber (1944, p. 172) se encuentra descrita por la tradicional, la legal también llamada racional o burocrática, y la emotiva o carismática.

En el cuadro 1 se describe la relación de la tipología con las características del poder: de acuerdo con la base que lo sostiene, el acceso al mismo, el organismo que lo ejerce, el tipo de organización donde se manifiesta y la manera en que la lealtad se identifica. El acceso al poder lo realiza el director en cumplimiento de las leyes y normas que son señaladas para las escuelas. La dirección escolar se considera un órgano que practica el poder de manera burocrática debido que es de tipo legal dado a través del gobierno del estado y sus instancias educativas.

3 Emerson refiere que el poder es el nivel de coste potencial que un individuo o grupo puede inducir a otro, en aceptarlo mientras la dependencia implique que ese otro u otros acepten la capacidad de recompensarse. La teoría de dependencia del poder se caracteriza por identificar el desequilibrio en la dependencia de poder en la medida que el individuo con menos dependencia posee capacidades en términos de poder. Se sustenta en las relaciones estructurales de intercambio dominado por el poder y la dependencia del otro.

La estructura de la escuela crea la jerarquía y limita la participación de los subordinados⁴, el control de la orden del día y del tiempo de discusión indicada por el director escolar, quien proporciona otra forma de veto sobre el contenido de la conversación (en pláticas o reuniones en asambleas) que de acuerdo a las circunstancias se realiza de manera autoritaria generalmente.

Cuadro 1.

Características del poder y tipología social

Características del poder	Tipología social		
	Tradicional	Legal, Racional o Burocrático	Carismática o Emotiva
Base del poder	El poder es orden tradicional establecido	Los mandos superiores tienen poder sobre los subalternos con base a ley	Existe a pego a quien o stenta el poder por sus atributos personales
Acceso al poder	Tradicional	Cumplimiento de leyes o normas	Relación con las masas propaganda política y demagogía
Organismo que ejerce el poder	El patriarcalismo o paternalismo	En burocracia es pública y legal a través del gobierno, empresas y comunidades eclesiásticas	Una persona sin base en razón ni tradición
Tipo de organización donde se presenta	La monarquía	En organizaciones actuales	En sociedades antiguas y en organizaciones modernas
Lealtad	A la persona	A la ley, a la norma o institución	Se presenta como una relación irracional

Fuente: A partir de Weber, M. (1964). La teoría de la organización social y económica. New York: Free Press.

Desde la perspectiva del liderazgo, el director en las escuelas de educación primaria se constituye en un medio para lograr estabilidad política dentro de la organización concerniente al logro del control ‘dominio’ y la adhesión ‘integración’, para obtener cierta autonomía de docentes y padres de familia (Ball, 1991 y Bardisa, 1997) donde los nexos de poder creados propician la necesidad de solucionar los conflictos derivados.

Encontramos que los nexos de poder en la escuela se constituyen como una forma de influir en el otro, en el sentido del dominio o el control de la organización. Asimismo, el director, posibilita la conducción estructurada,

integrada y estable del plantel para el logro de los fines del servicio educativo, con la característica que el ejercicio del poder conlleva, la solución de los conflictos suscitados durante el desarrollo de las actividades escolares.

El conflicto y los nexos del poder

El conflicto es la reacción del individuo ante la percepción de que las partes tienen distintas pretensiones que no pueden ser logradas de forma simultánea (Putnam y Poole, 1987). Es a la vez una circunstancia en la que las personas o grupos sociales buscan o distinguen fines opuestos, afirman valores antagónicos o tienen intereses discordantes (Jares, 1997). Asimismo, se considera un proceso que inicia cuando un individuo o grupo percibe que el otro afecta o puede afectar negativamente a algo que le atañe (Thomas, 1992). El conflicto en la escuela desde algunas visiones como la de Torres (1991) es considerado negativo, porque supone que se encuentra alejada de la pugna que infiere la presencia de los distintos intereses que resguardan las diferentes clases y grupos sociales. Sin embargo, el conflicto es una realidad y un hecho cotidiano en las organizaciones que requiere abordarse de manera directa.

Entre las diferentes tipologías de conflicto resalta la de Riveros (2005) que identifica dos categorías: los conflictos abiertos y los ocultos. En los primeros, también llamados manifiestos, cada una de las partes involucradas es consciente de la situación conflictiva. En los ocultos o latentes las partes no están conscientes de que existe un conflicto y, por tanto, las actuaciones de cada quien lo agudizan.

Los conflictos en las organizaciones escolares surgen a partir de la diferencia en intereses de sus integrantes que a la vez produce la necesidad de influir en otros para la satisfacción de sus demandas. Baldrige (1991) señala que es necesario enfatizar el papel de la negociación para solucionar el conflicto a través de la participación de las partes interesadas que incluyan la elaboración y formación de políticas para la comprensión del proceso de toma de decisiones.

Cabe denotar que no todo lo que ocurre en las escuelas genera un conflicto (Ball, 1991), debido a que la vida organizativa cotidiana permite la negociación basada en acuerdos y reglas que permiten determinar las acciones concertadas, en este caso el conflicto no se hace evidente. La negociación

se utiliza como fin para la solución de los conflictos entre los integrantes de la escuela y la mediación de las diferencias de poder existentes como parte de la actividad micropolítica.

La importancia del conflicto generado en los distintos estilos de gestión que lleva a cabo la autoridad o director escolar conducen a complejas formas de organización derivada de los diversos intereses de quienes la integran (Baldrige, 1989). En este sentido, es “tanto un problema de estructuras de gobierno como de gobernabilidad institucional. Ello significa colocar el énfasis analítico en el estudio de las redes organizadas de poder” (Acosta, 2002: pág. 1) que existen en las escuelas. Considerando necesario revisar las estructuras organizacionales para identificar los nexos de poder, la forma en que se consolidan se cambian o se reforman.

El surgimiento de conflictos en las organizaciones no indica que el total de sus integrantes se hagan presentes de manera activa en la escuela, Baldrige (1991) identifica cuatro tipos que se reconocen en la escuela primaria:

- Los funcionarios son quienes dirigen la organización, tienen responsabilidades, reciben solicitudes y toman decisiones, se encuentra centrado en el director escolar.
- Los activistas se integra por grupos de docentes o padres de familia que intervienen formalmente en actividades de la escuela, como son los Comités Escolares de Participación Social y la Sociedad de padres de Familia.
- Las personas alertas son los interesados en las actividades de la escuela y tienden a participar cuando algún problema es trascendente y se constituye un grupo potencialmente con poder. Se identifica en los docentes y padres de familia que acuden a otorgar su voto u opinión cuando sus intereses son afectados.
- Los apáticos son quienes no muestran interés, no asisten a las reuniones manteniéndose al margen para evitar conflictos, por ignorancia o por la falta de la aplicación de alguna estrategia que los invite a participar. Este aspecto se observa principalmente en los padres de familia que no se presentan a las convocatorias realizadas por la escuela.

El conflicto en una organización es el desacuerdo entre sus integrantes, puede darse porque los lineamientos de la política educativa requieren modificar los procesos, el compartir recursos escasos, el realizar actividades con las

que no se están de acuerdo, o bien, porque no se comparten las ideas y los valores de la organización, de algunos otros integrantes o por rivalidad profesional entre unos y otros. Por tanto, cada individuo o grupo defienden su punto de vista y pretenden hacerlo válido sobre otros a través del ejercicio del poder.

La contención de conflictos internos en las organizaciones es realizada por el director de la escuela, porque centra el dominio con el propósito de eliminar o prevenir el conflicto entre los grupos de tal forma que mantenga las definiciones particulares del centro escolar (Ball, 1991). Adicionalmente a la limitación de los conflictos entre los integrantes de la organización, al director le concierne el manejo de las relaciones con el exterior como son las autoridades educativas, las escuelas del mismo nivel y los padres de familia.

Desde la micropolítica se considera el manejo del conflicto que refieren a las formas de conducir una organización para la toma de decisiones (Ball, 1991), las cuales son determinadas por los intereses de unos sobre otros y refieren inevitablemente al conflicto que es orientado a la negociación y consenso (Escudero, 1999). En contraste, la perspectiva tecnocrática del conflicto refiere de manera negativa y en consecuencia como algo a evitar, no obstante, es un factor para el cambio y desarrollo organizativo de las escuelas con carácter democrático y participativo (Jares, 1997).

El estudio de la organización de las escuelas se ubica en el ámbito de lo que no se sabe de ellas y denota la naturaleza conflictiva de la misma (Blase, 1991) incluyendo el ejercicio del poder en los nexos creados entre quienes la integran debido a que, en los planteles educativos: "... al igual que prácticamente todas las otras organizaciones sociales, son "campos de lucha", divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas. Juzgo esencial, si queremos comprender la naturaleza de las escuelas como organizaciones, lograr una comprensión de tales conflictos" (Ball, 1991, p. 35).

Desde otro punto de vista los conflictos en la escuela connotan un aspecto negativo que se busca suprimir, incluso algunos directores y docentes dicen no tenerlos porque dentro de su ámbito de autoridad los eliminan o suprimen (Riveros, 2005). En divergencia, el conflicto se considera la dinámica de cambio y aprendizaje en el ser humano.

En un conflicto intervienen aspectos como la percepción de la realidad, los procesos de comunicación implicados, las creencias y necesidades personales. Asimismo, se requieren al menos dos partes que representan intereses contrapuestos que se interfieren mutuamente.

La diferencia en la percepción de la realidad de cada parte implicada en un conflicto está permeada de condiciones sociales, emocionales o religiosas atribuidas. Cuando cada parte exhibe su perspectiva y no concientizarse sobre la realidad de la otra parte se genera un conflicto insoluto.

Baldrige (1991) señala que es necesario enfatizar el papel de la negociación para solucionar el conflicto a través de la participación de las partes interesadas que incluyan la elaboración y formación de políticas para la comprensión del proceso de toma de decisiones. Riveros (2005) identifica dos tipos de conflictos: los abiertos y manifiestos donde cada una de las partes involucradas es consciente de la situación conflictiva, y los ocultos o latentes cuyas partes no están conscientes de que existe un conflicto y por tanto las actuaciones de cada quien lo agudizan. De esta manera, cuando las partes en conflicto se reconocen como colaboradores en la resolución de un problema en un diálogo abierto y flexible, el conflicto se traduce en una negociación colaborativa.

El conflicto se caracteriza y analiza, desde otra visión como un problema de percepción, en el que se ignoran las condiciones sociales de los propios sujetos y las percepciones que los afectan, en otras palabras, la “existencia o inexistencia del conflicto es una cuestión de percepción [...] para que exista un conflicto es necesario percibirlo” (Robbins, 1987, p. 298).

El conflicto se controla ejerciendo el poder dominante, al intentar establecer algún tipo de presión sobre sus individuos (Foucault, 1986), en la escuela se manifiesta esta situación a través de la disciplina dirigida a los integrantes de la comunidad a manera de dominación como son: indicaciones de no moverse, no distraerse, correr, no gritar, permanecer callados, sentados en sus lugares, levantarse y saludar cuando algún directivo o persona ajena al salón de clases entra, y el no comer al interior del aula. Cada una de estas indicaciones aplicadas alumnos y docentes tiende a evitar cierto tipo de conflictos para los cuales existen prácticas de castigo y vigilancia dirigidas a quien infrinja algún precepto.

El poder dominante que realiza el director escolar es mejor cuando es posible dirigir a todos sin que los dominados se den cuenta que lo están siendo controlados (Foucault, 1986) porque generaría condiciones de desconfianza y la posibilidad de conflictos adicionales.

En la escuela primaria, el director hace uso del poder a través de las ordenanzas que hacen las veces de disciplina para evitar conflictos para los cuales se apoya de vigilancia por parte de los docentes e incluso de los mismos estudiantes para que denuncien las anomalías, y en su caso proceder a las sanciones o castigos.

Existen otras formas de ejercer el poder en las escuelas por el director que al ser la autoridad máxima cumple con las norma indicadas por las instancias escolares a nivel federal y estatal como por ejemplo, las ceremonias cívicas en donde de manera obligada se ordena a los estudiantes en filas, clasificados por estaturas, por grados y grupos para lograr equilibrio. Este acto, dice Foucault (en Ball, 2001) es una forma en que el poder se ejerce y que en caso de no saber quién lo ostenta es seguro saber quién no lo tiene.

Discusión

En la organización escolar el poder y la autoridad se encuentran vinculados y son componentes de las relaciones existentes entre los individuos y los grupos de los que forman parte. Desde la mirada de Foucault el poder se ejerce a través de la disciplina; en las escuelas se percibe en la generación de una serie de indicaciones y órdenes, a la vez se crea el derecho de enjuiciar, castigar o recompensar a sus miembros.

Ya se ha mencionado en párrafos anteriores que las escuelas pueden ser entendidas como organizaciones que en muchos casos se ven coartadas a acatar políticas nacionales, precisamente es aquí donde los autores consideramos que surgen los conflictos entre los miembros de la comunidad. Se parte de que las escuelas son equivalentes a una organización en donde existen relaciones verticales de las que resalta la figura del director escolar, que, siendo la figura más importante, puede hacer uso de la vigilancia, el control y la corrección; elementos que constituyen algunas de las características de los nexos de poder que se dan en esas organizaciones. La perspectiva política señala que el poder proviene de las alianzas dominantes más que de la autoridad formal.

Dentro de esta perspectiva, la micropolítica plantea que el poder en las escuelas es un sistema de autoridad vertical, jerárquico, basado en los roles formales de la organización escolar. En consecuencia, el poder en el ámbito escolar se ejerce como una estrategia que representa un comportamiento en dos aspectos: uno ofensivo, que consiste en beneficiarse de las oportunidades para mejorar alguna situación y otro defensivo, en el cual se mantiene y amplía la autonomía y, por tanto, la capacidad de actuar. De esta manera, las características estructurales de una organización escolar se delimitan o restringen por el ejercicio del poder entre sus miembros, además de definir las condiciones de negociación entre ellos para la solución de conflictos que reflejan los nexos de poder existentes.

En las escuelas, de acuerdo con la organización vertical el poder es atribuido principalmente al director. Dicha figura dispone de capacidad de toma de decisiones, misma que puede ser considerada como un proceso político ajeno a las dinámicas propias de la institución. Además, el director puede desempeñar, realizar y ejercer el poder en términos de resultados y no necesariamente de forma negativa. De esta manera, al poder se le dota de cierta capacidad para alcanzar el logro de objetivos reduciendo así la resistencia de algunos individuos o subgrupos. Al respecto, la postura crítica de las organizaciones refiere que el poder es ejercido mediante reservadas formas de control o dominio.

Las expresiones de poder en la escuela se manifiestan en la manera de manejar el conflicto centrado en la conciliación de los roles desempeñados entre director, docentes y padres de familia para hacer posible la colaboración en la labor educativa.

Finalmente, los planteamientos referidos permiten denotar que los nexos de poder en la escuela como organización burocratizada tienden a ser jerárquicos, en el que cada integrante de la comunidad escolar asume el poder necesario y competente para desempeñar sus responsabilidades, para lo cual se define al director escolar como el funcionario que ostenta el poder con la intención de influir en los demás en favor del logro de los señalamientos emitidos por las políticas inherentes al ámbito de la educación.

Referencias

- Acosta, A. (2002). *Gobierno y gobernabilidad universitaria. Ejes para una discusión*. Venezuela: Universidad de Carabobo.
- Ball, S. (1991). *La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. (2001). “La gestión como tecnología moral. Un análisis ludista”, en Ball S.; (comp.) *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*. Madrid: Morata.
- Baldrige, V. (1989). “Construcción de un modelo político”., en Bush, T. *Administración de la educación: teoría y práctica*. Nueva Inglaterra: Open University Press.
- Baldrige, V. (1991). *Poder y conflicto en la universidad*. Nueva York: John Wiley.
- Bardisa, T. (1997). “Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares”, en *Revista Iberoamericana de educación. micropolítica en la escuela*. Madrid: Organización de los Estados Americanos. No. 15. Septiembre diciembre 1997.
- Batallán, G. y García, J. (1992). “Especificidad del trabajo docente y la transformación escolar”, en Alliaud, A. y Duschatzky, L. (comps.). *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Batallán, G. (2003). “El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia”, México: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Septiembre-diciembre 2003, vol. 8, núm. 19.
- Blase, J. (1991). *La política de la vida en las escuelas: Poder, conflicto y cooperación*. California: Sage.
- Crosier, M. y Frieberg, E. (1990). *El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.

- Domínguez, G. y Díez, E. (1996). “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como un instrumento para la mejora y la innovación”, en Gairín, J. *Manual de organización de las instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española.
- Emerson, R. (1992). *Relaciones de dependencia del poder*. Boston: Mifflin.
- Escudero, M. (1999). “El centro como lugar de cambio: la perspectiva de la colaboración”, en *Congreso interuniversitario de organización escolar*. Barcelona: Áreas de didáctica y organización escolar de Cataluña.
- Foucault, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar: nacimiento de una prisión*. México: Siglo XXI
- French, J. y Raven, B. (1998). *Las bases del poder social*. New York: Harper y Row.
- Greiner, L. y Schein, V. (1990). *Poder y desarrollo organizacional*. México: Addison-Wesley.
- Hoyle, E. (1986). *La política de gestión en las escuelas*. Londres: Stoughton.
- Jares, X. (1997). “El lugar del conflicto en la organización escolar”, en *Revista Iberoamericana de educación. Micropolítica en la escuela*. Madrid: Organización de los Estados Americanos. No. 15. Septiembre diciembre 1997.
- Mendieta, M. (2014). *Nexos de poder en la transformación de la organización escolar. Informe de investigación inédito*. México: ISCEEM.
- Putnam, L. y Poole, M. (1987). “Conflicto y negociación”, en F. Jablin., L. Putnam, K. Roberts y L. Porter. *Manual de comunicación organizacional*. Newbury, C.A: Sage.
- Riveros, G. (2005). *Abordaje del conflicto y convivencia escolar*. Buenos Aires: Conexión Educativa.

- Robbins, S. (1987). *Comportamiento organizacional. Concepto, controversias y aplicaciones*. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Salancik, G. R. y Pfeffer, J. (1998). *El control externo de las organizaciones: una perspectiva de la dependencia de recursos*. New York: Harper.
- Servio, C., Córdoba, C. González, C. (2006). *Análisis de las relaciones de poder en un proceso de cambio organizacional planificado*. Santafé de Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Thomas, K. (1992). “Conflicto y procesos de negociación en las organizaciones”, en M. Dunnette y L. Hough. *Manual de psicología industrial y organizacional* (pp. 651-717). Chicago: Rand McNally.
- Torres, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1964). *La teoría de la organización social y económica*. New York: Free Press.

La sociología de la educación, artefacto interpretativo de la vida escolar

Robertino Albarrán Acuña

Investigador educativo en el Instituto Superior de
Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: robertalbarran@yahoo.com



María Luisa Mendieta Hernández

Investigadora educativa en el Instituto Superior de
Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: marilumendietah@gmail.com

Recepción: 14/03/2016

Aceptación: 25/05/2016

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Lhf942e6>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/e2fh9L46>

Resumen

El empoderamiento de la razón, la igualdad de los humanos y el progreso como ley social marcó el inicio del capitalismo. Comunmente se habla de dos posturas sociológicas centrales: la positivista empirista y el materialismo marxista. Los positivistas utilizan conceptos como rol, estatus, estructura y función para analizar la escuela; los materialistas marxistas consideran: a las clases sociales, explotación, la reproducción, los aparatos ideológicos de estado y la conciencia. Recientemente los sociólogos se han preocupado por micromundos, comunidades educativas encajadas en acciones culturales con sentido, contextuadas y relacionadas al modernismo tecnológicamente complejo. La sociología contemporánea se acerca al actor, con una visión subjetivamente orientada, analizando el lenguaje, la cultura, el juego de poder y la interacción en el contexto áulico y la escuela.

Palabras clave: Sociología, educación, funcionalismo, marxismo.

Abstract

The empowerment of reason, the equality of humans and progress as a social law marked the beginning of capitalism. Frequently there are two central sociological positions: the positivist empiricist and Marxist materialism. Positivists use concepts such as role, status, structure and function to analyze the school; The Marxist materialists consider social classes, exploitation, the reproduction, the ideological apparatuses of state and the conscience. Recently the sociologists have been concerned with microworlds, educational communities encajadas in cultural actions with sense, contextualized and related to the technologically complex modernism. Contemporary sociology approaches the actor, with a subjectively oriented vision, analyzing the language, the culture, the game of power and the interaction in the school context and the school.

reproduction, the ideological apparatuses of state and consciousness.

Sociologists have recently been concerned with micro-worlds, educational communities embedded in meaningful cultural actions, contextualized and related technologically complex modernism. Contemporary sociology approaches the actor, with a subjectively oriented vision, analyzing language, culture, power play and interaction in the classroom context and school.

Key words: Sociology, education, functionalism, marxism.

Introducción

En este escrito se pretende hacer una revisión teórica sobre el conocimiento derivado del trabajo sociológico en educación en los procesos de interpretación de la vida escolar.

Partimos de revisar que el advenimiento del capitalismo exigió una nueva interpretación del mundo, propia de sus intereses ideológicos, por ello alienta a los movimientos culturales que critican la ideología feudal y justifican la necesidad de un nuevo régimen: el capitalista. Esto se manifiesta en el Renacimiento y de forma más efectiva en la Ilustración cuyas proposiciones minaron la ideología feudal con las siguientes afirmaciones:

- a) La razón es la propiedad del hombre que universalmente le distingue.
- b) La naturaleza humana es en todas partes la misma.
- c) Las instituciones se hacen para los hombres y no al revés.
- d) El progreso es la ley central de la sociedad (Lozano, 1995).

Entre los propósitos formulados por Hobhouse (1908) y Durkheim (2009), se encuentra la idea de que la difusión de la educación generaba un clima de simpatía social, era así un esfuerzo por poner a las masas obreras en contacto con el patrimonio intelectual, además de ser necesario para adquirir o recobrar el sentido de la dignidad humana, conciben así a la educación como un pilar esencial de la solución de la cuestión social y la democratización efectiva de la misma. Se pensaba que en el problema social interviene principalmente un problema de educación.

Durante la década de 1940 y 1950 la sociología desarrolló, por un lado, una preocupación por la construcción de esquemas conceptuales elaborados, ejemplificada con mayor amplitud en la obra de Talcott Parsons y de sus seguidores, y por otro lado, una fascinación por las técnicas de investigación sociológica aplicadas a problemas en pequeña escala y a veces triviales (Bottomore, 1996).

Durante la década de 1960, la sociología tomó una nueva dirección, inspirada mayormente al principio por la obra de C. Wright Mills. En sus escritos acerca de la clase social y poder en los estados unidos, especialmente en el “White Collar” (1951) y “The power elite” (1956), Mills señalaba el valor de los estudios condicionados históricamente acerca de los elementos estructurales fundamentales de una sociedad industrializada compleja; y en “The Sociological Imagination” (1959) recurrió a su propia experiencia, así como la tradición sociológica de Marx y Weber en Europa, de Veblen y Lynd en Estados Unidos, para formular su crítica de las tendencias predominantes en la sociología y para abogar por estudios más aventurados e imaginativos de los problemas políticos y sociales trascendentales del mundo de la posguerra.

Desde entonces, el tipo de sociología que abrazó Mills ha gozado de un renacimiento, ayudado por un ascenso general de la crítica social. Los sociólogos han comenzado nuevamente a considerar aspectos mayores de la estructura social y de sus cambios; a examinar las características básicas de las sociedades industrializadas, a estudiar las implicaciones sociales de los rápidos adelantos de la ciencia y la tecnología, a investigar los orígenes y las consecuencias de los movimientos y revoluciones sociales, a considerar los procesos de industrialización y de crecimiento económico. Al hacerlo así han adoptado una actitud más inquisitiva y polémica hacia los acontecimientos sociales. Otro elemento relacionado con este resurgimiento de la sociología es el renacimiento del Marxismo, bajo formas no dogmáticas, como teoría general de la sociedad.

Se ha señalado que la sociología fue, junto con la antropología social, una ciencia que se interesó explícitamente por la vida social, y con ello se apropió de la interpretación de lo que acontece en la escuela.

El concepto fundamental o la idea directiva de la sociología es, por tanto, el de acción y estructura social: la interacción sistemática de formas de comportamiento o de acción en sociedades particulares. De aquí se desprende el interés del sociólogo por aquellos aspectos de la vida escolar y sus relaciones con instituciones como la familia y el parentesco, la religión y la moral, la estratificación social y la vida urbana.

Sin embargo, encontramos que en la sociología pervive desde 1990 una corriente de pensamiento caracterizada por un campo de interés estrecho. Durante las últimas dos o tres décadas la mayoría de los sociólogos se han

dedicado profundamente al estudio de segmentos muy pequeños de sus propias sociedades nacionales. En la presente reflexión analizamos los alcances de sus interpretaciones relacionados con la escuela, sus procesos y actores.

Sociología de la educación

A la educación se le han adjudicado gran número de finalidades y posibilidades complejas, entre otras de ser: instrumento eficaz de socialización y aculturación, vía de movilidad social y el mejor modo de adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para un adecuado desempeño laboral. Por otro lado, se dice que la educación es reproductora de la fuerza de trabajo asociada al sistema capitalista, las clases sociales y la ideología de la clase dominante (Rockwell & Ezpeleta, 1983, p. 4).

En la teoría sociológica la escuela es una institución o un aparato estatal. Tanto en la versión positivista (Durkheim), como en las versiones críticas (Althusser o Bourdieu), su pertenencia al estado la transforma automáticamente en representante unívoca de la voluntad estatal. En esta interpretación la escuela es difusora de un sistema de valores universales dominantes que transmite sin modificación. En la versión positivista la escuela, además de lograr la inculcación de los valores y normas comunes a la sociedad, logra también la concreción de los derechos cívicos y de la justicia social hacia las poblaciones menos favorecidas (Rockwell & Ezpeleta, 1983).

Esto es claro y los escritos de Althusser refieren que: “llamamos aparatos ideológicos de estado a cierto número de realidades que se presentan al observador bajo la forma de instituciones precisas y especializadas” (1976, p. 109).

Siguiendo a Althusser nos indica:

“Por esto nos atrevemos a plantear, a pesar de todo los riesgos que conlleva, la siguiente tesis. Pensamos que el aparato ideológico del estado que ha quedado en posición dominante en las formaciones capitalistas maduras (después de la violenta lucha de clases, política e ideológica, contra el antiguo aparato ideológico dominante) es el aparato ideológico escolar” (1976, p. 116).

Althusser propone además que todos los aparatos ideológicos de estado, cualesquiera que sean, concurren al mismo resultado: la reproducción de la relaciones de producción, es decir, de la relaciones capitalistas de explotación y cada uno colabora en este único resultado del modo que le es propio.

Una interpretación similar encontramos en Bourdieu y Passeron:

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuya a la reproducción de la relaciones entre los grupos y las clases (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 27-28).

Partiendo de un punto de vista similar, Baudelot y Establet encuentran en la escuela la promotora y difusora de la cultura dominante que reproduce y justifica el orden existente:

La escuela, desde el punto de vista de la burguesía, ya es democrática: pero esta democracia no tiene otro contenido, en una sociedad capitalista, que la relación de división entre dos clases antagónicas y la dominación de una de esas clases sobre la otra (Baudelot y Establet, 1971, p. 20).

Estas perspectivas de la educación antes reseñadas han provocado la construcción de objetos de estudio propios y que son reconocibles por el énfasis en conceptos interpretadores de la sociedad y sus instituciones en la corriente positivista o la corriente crítica.

La investigación sociológica en educación

Desde los márgenes olvidados de las ciencias sociales, la investigación educativa ha llegado, en el curso de la generación de 1986 a ocupar una posición prominente en sociología.

Las principales tendencias, teorías y preocupaciones se pueden agrupar en los siguientes títulos:

- a) Teorías funcionalista de la educación.
- b) La teoría económica del capital humano.
- c) El empirismo metodológico.
- d) Teorías del conflicto en educación.
- e) La tradición interaccionista en la investigación educativa y el reto de la “nueva sociología” (Karabel y Halsey, 1986).

Esta clasificación se presenta pretendiendo darle un relieve a los diferentes desarrollos teóricos y empíricos de los últimos quince años.

El funcionalismo, utilizado como marco teórico generador de explicaciones sociológicas en educación, recobró auge después de la segunda guerra mundial, cuando se inicia la “guerra fría”, uno de cuyos componentes cruciales era la “batalla de la producción”.

Buscando la optimización de los recursos humanos intelectuales, la sociología de la educación orientó sus interpretaciones hacia el funcionalismo tecnológico (1950). “Así es que Burton Clarck, un prominente autor de la sociología de la educación en los Estados Unidos de América, publicó en 1982 un texto bajo el título “Educating the expert Society” en el que presentó una versión clara de lo que podría llamarse el funcionalismo tecnológico” (Karabel y Halsey, 1986). Según la idea del funcionalismo tecnológico, nuestra era exige ejércitos de técnicos especializados y de expertos profesionales y el sistema educativo se dedica cada vez más a la tarea de preparar a estos hombres. Desde este punto de vista, la expansión y la diferenciación creciente del sistema educativo constituían resultados inevitables de cambios determinados tecnológicamente en la estructura ocupacional que hacía necesarias habilidades aún más complicadas.

En la gran Bretaña, en los años de 1950, una teoría de la “sociedad tecnológica” también proporcionó el marco preponderante para la investigación educativa. La esencia de la teoría consistía en que el cambio técnico en el sistema de producción proporcionaba el impulso para el cambio educativo a pesar de que, igual que en Estados Unidos, se ponía cierto énfasis en el papel activo de la educación a través de su contribución a la investigación y la innovación (Karabel & Halsey, 1986).

Se observa que el funcionalismo tecnológico sirvió para justificar el crecimiento educativo en el periodo de la posguerra; sin embargo, si bien la sociología proporcionó una racionalidad teórica convincente para la

expansión de la diferenciación de la educación, no fue capaz de dar respuesta a las preguntas de carácter económico que tanto preocupaban a los planificadores sobre si era o no rentable la inversión en educación. Esta era una pregunta para economistas, y su respuesta, que adoptó la forma de la teoría del capital humano, ejerció una influencia considerable no sólo en el ámbito académico sino en el desarrollo de los sistemas educativos en el mundo.

Según la teoría del capital humano, el proceso de adquisición de habilidades y de conocimientos por medio de la educación no debería considerarse como una forma de consumo sino más bien como una inversión productiva. Al invertir en sí misma, la gente puede ampliar la gama de opciones a las que pueden tener acceso. Esta es la única manera en que los hombres pueden ampliar su bienestar; la inversión en capital humano no solamente incrementa la productividad individual, sino que, al hacerlo, sienta también la base técnica del tipo de fuerza de trabajo necesaria para un rápido crecimiento económico. Bajo esta perspectiva se considera la educación como uno de los factores primordiales para formar “capital humano”, es decir, que los individuos debían reconocerse como un recurso del capital. La concepción del hombre subyacente en esta teoría es la del hombre racional que elige entre una ocupación retribuida y la asistencia a la escuela, con miras a que, si decide por la educación, podrá obtener más tarde ingresos más elevados. La remuneración que la persona no percibe durante el tiempo de sus estudios constituye el costo de su inversión en educación. Se trata de una decisión individual y las consecuencias en cuanto a los éxitos y fracasos radica únicamente en el individuo (Hirsh, 1980, p. 6).

El principio de concepción en ambas corrientes (funcionalismo y capital humano) es que consideran que el desarrollo de la historia y particularmente del capitalismo se basa en la acumulación y transmisión del progreso científico y tecnológico y por ello la principal finalidad de la educación consistiría en servir de mecanismo social de acumulación y transmisión del conocimiento científico y tecnológico de acuerdo a las necesidades de la producción.

El capital humano encuentra que la unidad de análisis es el individuo y se enfatiza siempre el aspecto técnico. Cada ocupación requiere un tipo y nivel de calificación de la fuerza laboral que debe proporcionarse principalmente a partir de la escuela. Debido a esto busca un vínculo estrecho entre formación y producción.

La escuela se convierte en esta tendencia en proveedora del recurso humano para la producción. Su papel consiste en capacitar en los diferentes tipos de habilidades y conocimientos que requiere el aparato productivo y funcional además en sí misma como una empresa racional y eficiente.

Se busca el ajuste o correspondencia entre formación profesional y la estructura de las ocupaciones que se dan en la sociedad. Subyacente se plantea un mercado perfecto en donde puede darse libre y equilibradamente la oferta y la demanda de empleo. Si el ajuste buscado no se da, se deberá a las presiones de los grupos sociales, del estado y de los trabajadores que obstaculizan el libre juego del mercado (Hirsh, 1980, p. 5).

Un último punto consistiría en que se establece que la desigualdad educativa es causa directa de la desigualdad económica y que el subdesarrollo social se explica en gran parte por el subdesarrollo educativo (Gómez, 1981, p. 48).

Sin embargo, por diferentes estudios e investigaciones se encontró que existe poca relación entre ambos y que realmente no hay un ajuste entre formación profesional y el mercado de trabajo.

Las objeciones y críticas a la teoría del capital humano son múltiples y van desde sus concepciones subyacentes hasta problemas de medición. Algunas de ellas se centran en el hecho de que esta teoría considera al hombre sólo como un ser racional, dejando de lado una posible visión globalizadora que incluyera su actuar psicológico (inclusive irracional) y su papel fundamental como transformador de la naturaleza, de la sociedad y de sí mismo.

En otro aspecto, la teoría analizada deja de lado la determinación social y económica del individuo, lo presenta aislado y deposita en él todo las posibilidades de desarrollo individual y social. Descarta todos los planteamientos que no refieren a la educación como inversión, lo que representa una explicación limitada y lineal. Las mediciones que realiza la teoría del capital humano no consideran los contenidos, la calidad de la educación y son además muy inexactos pues pretende medir como si fuera homogéneo un ámbito complejo, diferenciado y desigual.

Estamos pues ante una postura que en lo profundo de sus nociones tiene afirmaciones de que la voluntad, la razón y el pensamiento definen la realidad, la controlan, la dirigen. Sin embargo, hemos visto como la realidad

de la escuela y el sistema educativo tienen sus propias dinámicas que difícilmente podríamos decir que son racionales (adecuación medios – fines), resultado de la voluntad de los dirigentes o agentes sociales y sus procesos de cambio implican actos de gran complejidad.

Por último marcamos que las consideraciones generales sobre rentabilidad de la educación y sobre aumentos automáticos de ingresos al aumentar la educación, ignoran el funcionamiento real de sociedades distintas y cuestiones políticas, socio económicas y culturales que son decisivas, por ejemplo: las diferencias de clase y grupos sociales, los problemas de poder y burocracia administrativa, las distinciones entre la esfera pública y la privada y en cada una de sus tareas en particular, las remuneraciones disímiles entre distintas profesiones y entre lo que la empresa capitalista considera conocimientos “útiles”, el desempleo y subempleo profesional, etcétera.

Una propuesta surgida de las críticas realizadas a la teoría del capital humano es la teoría de la segmentación en el mercado de trabajo, desarrollada principalmente en los años setentas. Según esta teoría, no es tan real la opción personal del trabajador de elegir entre el trabajo y la educación. Lo que sí cuenta es la naturaleza de los mercados de trabajo en la sociedad.

Define al mercado de trabajo no homogéneo, objetivo y eficiente, sino que se encuentra fraccionado en varios mercados de trabajo desiguales y segmentados, de acuerdo a determinadas ocupaciones que constituyen tres grandes niveles de jerarquía ocupacional:

- a) De concepción y gestión de producción.
- b) Técnico administrativa.
- c) De ejecución (generalmente trabajo manual).

Se caracterizan por ser distintivos en sus salarios y son prácticamente intransitables. Fuera de una organización, a nivel macro económico se pueden diferenciar como el sector moderno de la economía, la pequeña empresa y la producción familiar que se caracteriza por los ingresos más bajos y poca productividad. Los salarios no dependen básicamente de los individuos como tales, sino del tipo de empresa y sector en que trabajan y de la jerarquía ocupacional. No se trata de razones puramente económicas, sino también de condicionamientos políticos, sociales y culturales.

Aunque la teoría de la segmentación en el mercado de trabajo constituye una explicación más amplia que la teoría del capital humano, sigue escribiéndose en un marco funcionalista de la interpretación de las relaciones entre la economía y la educación y deja también puntos importantes sin explicar, como son: la división social y técnica del trabajo, la cuestión de la calificación, las relaciones sociales de producción, el ámbito de autonomía relativa de la educación y la escuela, etcétera.

Una posición que complementa los anteriores enfoques descritos es el empirismo metodológico dentro de la sociología de la educación. Este contempla un estilo altamente técnico de investigación que se adapta bien a una disciplina que le preocupa mucho demostrar que ella también puede ser rigurosa. En su afán de establecer sus credenciales científicas, los empiristas metodológicos tienden a confundir lo empírico con lo estadístico y descuidan aquellos aspectos que no se prestaban fácilmente a la cuantificación.

Estos estudios se abocan a conjuntar objetos de investigación tendientes a demostrar la desigualdad educativa y de aprendizaje debido a variables independientes como el ingreso familiar, la escolaridad de los padres, las condiciones de habitación familiar, el trabajo del padre, las condiciones materiales de la escuela, la raza a la que pertenecen los alumnos, el sexo, etcétera.

En un estudio de la desigualdad de la oportunidad educativa, Coleman en 1986, encontró que el funcionamiento de la misma escuela representa una fuente de desigualdades de la oportunidad educativa, esto es, la diferencia entre los niños de la minoría y los de la mayoría aumenta con el tiempo pasado en la escuela. La escuela cuando menos, intensifica la posición inferior de los niños que se encuentran en desventaja con respecto a la oportunidad educativa.

Lo más importante fue que la investigación del problema de la desigualdad de la oportunidad educativa, realizada por Coleman, lo llevó a hacer una distinción crucial entre la noción relativamente pasiva de la desigualdad de oportunidades y la más activa en la igualdad de resultados (Karabel y Halsey, 1986, p. 35).

Ya no bastaba ofrecerle simplemente a cada uno de los niños posibilidades de asistencia a las escuelas; lo que se exige es la participación activa de la escuela en asegurar la igualdad de resultados para grupos sociales identificables.

María de Ibarrola denomina a esta corriente como “la sociología dominante en la metrópoli” (Ibarrola, 1982, p. 16).

Siguiendo las correlaciones utilizadas por los empiristas en el terreno de la desigualdad social María de Ibarrola encuentra que no se da explicación a estas correlaciones de tal forma que no cuestionan la estructura social, sino que se desplazan a las formas de vida de los niveles socioeconómicos desfavorecidos (déficit cultural, déficit verbal, falta de motivación y de aspiraciones, etcétera).

Los métodos de investigación y la vinculación epistemológica de esta corriente están dados por su relación con el positivismo o “racionalismo científico”, con sus propuestas del método científico neutral y apolítico, controlando el objeto de estudio y parcializando, validando sus investigaciones con la representatividad estadística de la población estudiada y el refinamiento estadístico con un método ahistórico en una sociedad en busca de los valores humanos universales (Ibarrola, 1982).

Por otro lado, dentro de la teoría del conflicto en educación se circunscriben las propuestas neoweberianas y las derivadas del marco teórico del Marxismo.

Dentro de la teoría neoweberiana Randall Collins (1971) ataca la teoría funcionalista de la estratificación educativa, afirmando que la expansión del sistema educativo norteamericano refleja menos las crecientes necesidades técnicas de la economía, que los efectos del “grupo de status” en competencia por la riqueza, el poder y el prestigio.

La actividad principal de las escuelas, escribe Collins (1971) es la de enseñar determinadas culturas de estatus, tanto dentro como fuera del salón de clase. Desde esta perspectiva, no es importante para las escuelas impartir conocimiento técnico, sino inculcar vocabulario y modulación de la voz, estilos de vestir, gustos estéticos, valores y “buenos modales”. En la teoría marxista Bowles y Gintis (1985), examinan el carácter de las fuerzas y de las relaciones de producción para encontrar una clave para el análisis de los sistemas educativos. Gran parte de sus trabajos se dedican a demostrar que el sistema educativo constituye un elemento crucial en la reproducción de la división del trabajo y que, en gran medida, representa en sí, reflejo de la desigualdad social y de la hegemonía de la clase capitalista.

El papel del sistema educativo en la reproducción de la división social del trabajo es tema de mucha discusión en Francia. Althusser (1970) proporciona un análisis teórico del papel de las escuelas en tanto que son “aparatos ideológicos de estado” en la perpetuación de la hegemonía capitalista. La obra de Baudelot y Establet (1976) “La escuela capitalista en Francia”, constituye un esfuerzo marxista importante y empíricamente informado para comprender el papel de la educación como agente de reproducción social. “La reproducción” (1970) de Bourdieu y Passeron es un análisis teórico de la función reproductiva de las escuelas. Estas propuestas le otorgan escasa o nula posibilidad de lucha a la escuela, son de hecho reproductivistas pues se encuentra que la escuela es centro reproductor de la ideología dominante.

La perspectiva de Bowles y Gintis (1985) convierte a la escuela en un terreno de conflictos de clases, observa como imposible comprender las prácticas del sistema educativo independiente de un análisis de la estructura de las clases dentro de la que está inmersa (Karabel y Halsey, 1986).

Mientras los funcionalistas han tendido a considerar el proceso de socialización como un proceso a través del cual se transmiten aquellos valores comunes que mantienen unida a la sociedad, los neo marxistas y neoweberianos han examinado los intereses que subyacen a estos valores y han hecho notar que la socialización difiere sistemáticamente por clase social; mientras que los funcionalista visualizan al sistema educativo como ofreciendo oportunidades para la movilidad social, los teóricos del conflicto generalmente han enfatizado el papel de la educación en la conservación de un sistema de desigualdad estructurada.

Martín Carnoy (1980) en varias de sus obras enfatiza el papel reproductor de la escuela para el desarrollo y permanencia del sistema capitalista, destaca su función legitimadora, la preparación de los individuos para cumplir determinadas funciones en un mundo capitalista del trabajo y la enmarca en el sistema escolar de los países colonizados o bajo la influencia del imperialismo, de la ideología del capitalismo generado en otros contextos. El autor refiere también a las contradicciones que se generan dentro de la escuela y que la convierten en un aspecto más de la lucha de clases. Entre ellos, los problemas generados por una sobre educación (ejercicio de empleos que requieren más baja calificación), los principios de la democracia que se imparten en la escuela, que puede generar movimientos contra hegemónicos, lo mismo que la autonomía relativa de la que disfruta la escuela en su funcionamiento interno.

Dentro de la tendencia por enfatizar el hecho de que la escuela reproduce las condiciones de desarrollo y de explotación del sistema capitalista, se da la posibilidad de que la educación mantenga una autonomía relativa frente a los determinantes económicos, aunque la ubican como una más de los espacios de lucha entre las clases sociales.

Es importante mencionar que en este aspecto Antonio Gramsci (1919) le otorga la educación y a la cultura un papel preponderante para el cambio revolucionario de la estructura económica, para la conformación de una cultura proletaria y para la incorporación de la masa trabajadora en los cambios que deben producirse para transformar las relaciones de poder hacia un sistema diferente.

Para el caso de México, Olac Fuentes Molinar (1994, p.230) señala también el papel reproductor de la escuela y el hecho de que sea también un espacio de posible expresión democrática y de participación.

El sistema escolar multiplica y profundiza sus funciones que reproducen y consolidan la estructura social y las relaciones de poder entre las clases y al mismo tiempo se convierte en espacio de lucha y de contradicciones, en cuanto recoge y refleja las tensiones y los conflictos sociales.

Asimismo esta corriente del marxismo refiere que la escuela capitalista promueve la descalificación de la experiencia, de la cultura popular, del auto didactismo y de todo tipo de educación no formalizada, divide en la práctica, trabajo manual e intelectual, creando un abismo sin precedentes entre capacidad profesional y la cultura popular. Por su misma estructura, la escolaridad es excluyente, se requiere un tiempo muy largo, se trasmite una cultura que se dice “universal”, que desaprueba las culturas y situaciones particulares, se establecen diferencias entre los que “saben” y los que “no saben”, se exige una forma particular de hablar, de vestir, de actuar, etc.

María de Ibarrola advierte de los cuidados que han de tomarse al revisar la teoría del conflicto en educación (Ibarrola, 1982, p. 26). El énfasis de la sociología crítica en la conceptualización de la educación como un aparato ideológico de estado, corre el peligro de llegar a defender una reproducción mecanicista de la estructura de clases. Por otra parte, si bien es fundamental para un diagnóstico de la relación establecida entre el sistema escolar y la clase dominante de una sociedad y descubrir cuáles son los elementos

principales y mecanismos de la dependencia, tiene una gran pobreza en cuanto a las propuestas de alternativas educativas. Llevando esto a un escepticismo en donde la educación no tiene la menor posibilidad de actuar en la transformación de la sociedad y que simplemente reproduce en el tiempo la estructura de la clase dominante.

Estos peligros de la interpretación reproductivista de la educación se ven contrarrestados actualmente por las lecturas y aportes de Antonio Gramsci. A través de él la educación recobró nuevas posibilidades para establecer una verdadera relación pedagógica en contenidos culturales y concepciones del mundo que procure la transformación de las condiciones de vida de los grupos dominados.

La mayor promesa en Europa para la interpretación sociológica la representaba los intentos de Bernstein (1960) en Inglaterra y Bourdieu (2002) en Francia tendientes a relacionar el problema de la educabilidad con el de la transmisión socialmente controlada. La llegada de Bernstein en 1963 al Instituto de Educación en Londres, estimuló al surgimiento de un nuevo enfoque que se concentraba directamente en el contenido de la educación y en el funcionamiento interno de las escuelas, lo que ha llegado a llamarse la corriente de la “nueva sociología de la educación”.

Los problemas de micro nivel de las categorías curriculares, pedagógicas y de asesoramiento que detenta el personal escolar, la interacción maestro alumno, y sobre todo, el currículum, se convirtieron en las preocupaciones predominantes de la investigación educativa.

Quizá la característica más notable de la nueva sociología de la educación sea la de que representa una creación casi exclusivamente británica y que, hasta la fecha, ha penetrado poco en la investigación educativa norteamericana. Esto probablemente debido a que el contexto cultural y político británico era mucho menos propicio a los estudios macro sociológicos del conflicto social, que su equivalente norteamericano; y al hecho que los sociólogos británicos tienden a estar más conscientes de los problemas epistemológicos que planteaba el positivismo lógico y una mayor familiaridad con la filosofía analítica que los hace más receptivos a los enfoques que plantean preguntas con respecto a la base social y filosófica del conocimiento.

Con esto, la nueva sociología de la educación surgió como una conjunción de diversas corrientes sociológicas que comenzaron a tener fuerza

durante los años sesentas y a finales de los mismos. Hubo un creciente interés por la sociología interpretativa; la tradición de la interaccionismo simbólico de George Herbert Mead (1934), aunque no novedosa, cobró importancia la fenomenología social fundamentalmente a través de los escritos de Alfred Schutz (2003) y de Berger y Luckman (1968) que se incorporó a la teoría y discurso sociológico; plantea Corenstein (1980) que el Marxismo recobró su fuerza analítica y, posteriormente, la etnometodología también ejerció su influencia, especialmente con Cicourel y Garfinkel.

Aún con diferencias fundamentales entre estos enfoques, comparten ciertas características:

- a) Una visión del hombre como creador de significados.
- b) Una oposición a la sociología macro funcional.
- c) Una atención en los supuestos que fundamentan el orden social, junto con el tratamiento o de categorías sociales como problemáticas en sí mismas.
- d) Una desconfianza de las formas cuantitativas y del uso de categorías objetivas.
- e) Un interés por la transmisión y adquisición de procedimientos interpretativos (Corenstein, 1980).

Asimismo existen convergencias metodológicas entre ellas:

- a) Enfatizan el estudio de la vida diaria y las interpretaciones y definiciones de la situación del propio actor.
- b) El orden social es visto como un logro de actores a través de su interacción.
- c) La vida social es considerada como un proceso.

Lo que se está cuestionando en su demostración es la fragilidad del acuerdo tácito que va implícito en la interacción social diaria, no es tanto la legitimidad de las instituciones sociales y políticas existentes, como la precisión del punto de vista del sentido común de la misma realidad.

Los etnometodólogos dirigen su atención, más a las interacciones de micro nivel que las estructuras sociales más amplias, evitando el choque con el status quo.

La nueva sociología de la educación consideró los conceptos “macro” como categorías que debían ser puestas en un nivel interpersonal para estudiar así problemas a nivel “micro” como la organización social del currículum o las interacciones maestro alumno.

De esta forma enfoca su atención a lo que acontece en la dinámica interna de la escuela, especialmente dentro del aula.

Discusión

perspectivas sobre la escuela. El funcionalismo y el empirismo metodológico en educación hablan de los ejércitos de expertos en docencia formados en competencias para la participación en un mundo globalizado y donde la competencia por un puesto de trabajo, exige mayor preparación cada día. Se busca imponer la visión de la sociedad racional donde los alumnos mejor preparados serán los que se contraten para los puestos de élite y de nivel mundial. Se desarrolla investigación educativa desde la teoría de sistemas donde la escuela adquiere un rol central como formadora del recurso humano para el mercado de la producción, la distribución y el consumo. Se investiga con un concepto de estado evaluador de los agentes de la educación, de los procesos de formación, de la adecuación de la formación con la planta productiva y sus necesidades. Los resultados de estas investigaciones, estudios y análisis estadísticos se utilizan para reducir presupuestos a programas públicos, abrir el campo de la educación a la empresa privada, atacar derechos sindicales de los profesores, enfrentar a los padres de familia y maestros de grupo, generar desconfianza hacia las habilidades de enseñanza de los maestros y en general para posicionar al capital en detrimento de la educación pública.

La investigación educativa desde la teoría del conflicto es atractiva a los sociólogos críticos del sistema social irracional; por ejemplo, se han realizado estudios que demuestran que los problemas de ataques culturales, raciales, de agresión/violencia, discriminación y desprestigio de imagen están contextuados en una sociedad que los promueve, refuerza y fortalece desde mecanismos ocultos en las prácticas cotidianas de los medios de comunicación, la escuela y la práctica de la justicia social. La escuela es víctima y victimaria de un proceso de desigualdad estructurada desde el sistema social.

En la corriente denominada nueva sociología de la educación encontramos investigaciones sobre las relaciones culturales en el aula, el manejo del poder, el accionar del curriculum, con enfoques de la etnografía; o estudios de la interacción de los alumnos en versiones de género, de usos del lenguaje, de inclusión/exclusión, de agresión de actores, de creencias religiosas en la escuela, del prestigio, desde perspectivas del interaccionismo simbólico.

En Latinoamérica se ha posicionado una perspectiva que recupera la postura de Moscovici (1961), Jodelet (1986) y Abric (1994) para el análisis de los que sucede en el aula, entre los actores, la forma como los actores están dotando de sentido o adoptando sentido sobre sus prácticas educativas. Este enfoque denominado de representaciones sociales es recuperado por sociólogos de la educación que esperan salvar el problema del reduccionismo y ausencia de propuestas de las posturas críticas y reproductivitas, sin caer en el tratamiento del funcionalismo en educación. El análisis de esta postura exige un apartado especial.

Por otra parte también existe un enfoque que desde la interpretación textual ha matizado las posturas de los sociólogos de la educación: la hermenéutica, la cual posibilita el análisis de los textos con que una sociedad pretende educar a sus miembros, considerando que lo que es factible de ser interpretado y por tanto conocido es el texto. Así surgen interpretaciones de lo educativo desde la hermenéutica analógica (Mauricio Beuchot) promoviendo disminuir el carácter impositivo de la autoridad y favoreciendo la emancipación con una interacción maestros-alumnos más centrada en diálogo razonable, plantea que la interacción en la escuela, entre maestro, padres de familia y alumnos, entre maestros y entre los alumnos mismos, es un texto que tiene que ser interpretado. De esa manera podrán comprenderse mejor las expectativas, intereses, deseos y aún afectos que se mueven en el aula (Beuchot, 2006, p. 67); asimismo la hermenéutica barroca (Samuel Arriarán y Elizabeth Hernández (2001) plantea una hermenéutica cuyos principales ingredientes son el juego, el mito, y los valores de las culturas diferentes, proponen un concepto de educación para la búsqueda de una comunicación multicultural para la comprensión y el respeto. El lenguaje juega aquí un papel fundamental pues se plantea que con él, el hombre interioriza o exterioriza su realidad.

Finalmente solo resaltamos lo corto del recorrido por una tan rica, compleja y variada relación entre sociología y educación, la cual aún está explorando brechas de conocimiento las cuales requieren un tratamiento específico cada una de ellas.

Referencias

- Abric, JC (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones*. Ediciones Coyoacán: México.
- Althusser, L. (1976). “La filosofía como arma de la revolución”. *Siglo XXI Editores*: No. 4.
- Arriarán, S. y Hernández, E. (Comps) (2001). *Hermenéutica Analógica Barroca y educación*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1971). *La escuela capitalista*. México: Siglo xxi.
- Baudelot, C., y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. España: Siglo XXI.
- Berger, P., y Luckman, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. México: Amorrortu.
- Bernstein, B. (1960). “La clase social y el desarrollo lingüístico: teoría del aprendizaje social”, en A. H. Hasley, J. Floud, & C. (Anderson, *Education, economy and society* (p. 288-314). Nueva York: Free Press. Recuperado el 6 de noviembre de 2016, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/thinkerspdf/bernsteins.pdf.
- Beuchot, Mauricio. (2006). *Puentes hermenéuticos hacia las humanidades y la cultura*. México: Eón-Universidad Iberoamericana.
- Bottomore, T. (1996). *Introducción a la sociología*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P. (2002). “Estrategias de reproducción y modos de dominación”. (U. Veracruzana, Ed.) *Colección pedagógica universitaria* (p. 37-38), 1-21. Obtenido de http://www.uv.mx/cpue/coleccion/N_3738/C%20Bourdieu%20estrategias%20dominacion.pdf
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1981). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S., y Gintis, H. (1985). *La Instrucción escolar en la América capitalista: la reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. México: Siglo XXI.

- Carnoy, M. (1980). *Enfoques marxistas de la educación. La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo xxi.
- Collins, R. (1971). "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification". *American Sociological Review*, 36(6), 1002-1019. Obtenido de <http://www.jstor.org/stable/2093761>
- Corentein, M. (1980). *Las expectativas del maestro y el rendimiento escolar: análisis de algunas investigaciones en el salón de clase*. México: DIE-CINVESTAV.
- Durkheim, E. (2009). *Educación y sociología*. México: Popular Editorial.
- Fuentes Molinar, O. (1994). "Educación pública y sociedad", en P. González Casanova, y E. Florescano, *México hoy*. México: Siglo XXI.
- Gómez, V. M. (1981). Educación y estructura económica. Congreso nacional de investigación educativa en México. México: COMIE-SEP.
- Gramsci, A. (28 de junio de 1919). *El Estado y el socialismo*. L'Ordine Nouvo. Recuperado el 2016, de <https://www.marxists.org/espanol/gramsci/estsoc.htm>
- Hirsh, A. (1980). *Primera aproximación al marco teórico: funcionalismo y Marxismo en educación* - Mimeografiado. México: UNAM.
- Hobhouse, L. (1908). "Introducción a la sociología". Londres: *The sociological Riview* 1 (1).
- Ibarrola, M. (1982). "Enfoques sociológicos para el estudio de la educación", en G. González, & C. A. Torres, *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*. México: Centro de estudios educativos A.C.
- Jodelet, D. (1984). "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en S. Moscovici (comp.), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- Karabel, J., y Halsey, H. (1986). "La investigación educativa: una revisión e interpretación", en *Poder e ideología en educación*. Nueva York: Oxford, University Press.

Lozano, J. (1995). *Introducción a las Ciencias Sociales*. México: Plaza y Valdez.

Moscovici S. (1985). *Psicología social, I. Influencia y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós.

Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Documentos del departamento de investigación educativa - IPN.

Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social: Escritos I*. México: Amorrortu.

La docencia como profesión: entre las viejas tradiciones y los nuevos requerimientos

Bernardo Martínez García

Investigador educativo en el Instituto Superior de
Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: bmg7008@hotmail.com



María Del Carmen Gutiérrez Garduño

Investigadora educativa en el Instituto Superior de
Ciencias de la Educación del Estado de México
Contacto: mcgutierrez08@yahoo.com.mx

Recepción: 15/03/2016

Aceptación: 26/05/2016

DOI del número: <http://doi.org/10.53436/Lhf942e6>

DOI del artículo: <http://doi.org/10.53436/9h2e4f6L>

Resumen

Este artículo tiene como objetivo exponer una serie de reflexiones sobre la docencia; comenzando por un breve recorrido de los antecedentes en relación con la construcción de la docencia y la profesión hasta llegar a nuestros días, en donde se habla de la profesión docente. Se recuperan elementos de la tradición y la cultura cotidiana en la que se vio envuelta la tarea de enseñar a otros en momentos en que el poco aprecio social y reconocimiento económico hacían extremadamente difícil el que una persona decidiera dedicar su vida a tal actividad. Hoy aún quedan restos de esa tradición que se concretan sobretudo en el poco reconocimiento económico y los constantes reclamos al hacer.

Palabras clave: Profesor, profesión, profesional, enseñar, reconocimiento

Abstract

This article aims to expose a series of reflections about teaching; the first section begins with a brief historical path of the backgrounds related with the construction of teaching and the profession itself, until today when we talk about the educational profession. Elements are recovered of the tradition and the daily culture, in which is involved the task of teaching others in moments which the fewer social appreciation and economic acknowledge were making extremely difficult that a person decided to dedicate his life to such activity. Today remains some of these traditions that materialize in the poor economic recognition and the constant complains in these academic tasks.

Key words: Phylosophy for children, Individual, Person, Formation, Community.

Introducción

En este artículo se analiza de manera reflexiva el devenir de la actividad docente en México caracterizada como una profesión. Para lograr esto, se revisan de manera breve los elementos que se consideran relacionados con la profesión en lo general y la docencia en lo particular. Al mismo tiempo se tiene en cuenta que la conformación histórica de lo que se ha dado en llamar profesión; se presenta como un proceso plagado de debates y contradicciones, siempre en razón de circunstancias concretas en espacio y tiempo. La importancia social que ha adquirido históricamente el maestro en nuestra sociedad no implica que el camino no haya estado plagado de contradicciones y momentos álgidos en donde la valoración de la labor educativa no se acompaña de incentivos sociales, económicos e incluso políticos que hagan atractiva la tarea de enseñar a otros. Aún hoy resulta contradictorio que a los maestros se les solicite responsabilizarse por el aprendizaje propio y del de los alumnos, sin cambiar las condiciones estructurales e institucionales en que se desarrolla la labor diaria, o de las propias referidas a las condiciones de vida que propician los bajos salarios de los docentes de educación básica.

Actualmente la segmentación de los mercados laborales se traduce concretamente, en las disparidades entre profesiones, relacionadas al reconocimiento social, a la remuneración económica y a las oportunidades de desarrollo profesional. Este es un punto de partida para reflexionar sobre lo que los profesores han sido, lo que son y lo que serán.

La profesión docente: antecedentes

La problemática de la profesionalización de la docencia presenta complejidades y retos que se han enfrentado en los espacios académicos. Existen elementos que permiten develar el papel del docente en la tarea de transmisión y construcción del conocimiento. El trabajo desempeñado por el profesor exige considerar la docencia como una tarea compleja y trascendente, cuyo desempeño cabal exige una actitud profesional en el más estricto de los sentidos (Moran, 1995, p. 15). (En este párrafo se dan varias ideas que no son desarrolladas).

Davini (1995, p.21) menciona que las tareas de enseñar de los programas de formación de los docentes están unidas a la conformación y lo histórico y recientemente al desarrollo de los sistemas educativos modernos. La organización de la escuela, los procesos de evaluación, los contenidos, entre otros elementos, son parte de la consolidación de las naciones modernas y de los proyectos políticos, económicos y sociales que cambio las necesidades tanto del docente como del alumno.

La profesión como tal fue explicitando los momentos por los que transitó de la evolución constitutiva a la representatividad de la unidad profesional y de los profesionales. Así, según lo plantea Wilensky (1995), se han de considerar al menos cinco fases en el camino a la consolidación institucionalizada de la profesión, a saber:

- a) La consolidación de un grupo ocupacional en torno a un conjunto particular de problemas.
- b) La constitución de un conjunto de conocimientos propios no referidos totalmente a la práctica manual, los cuales suponen un cierto grado de autonomía y de colaboración con otros campos profesionales ya existentes.
- c) El establecimiento de procesos de instrucción y selección en la perspectiva de definir la función ocupacional.
- d) La formación de un colectivo o asociación profesional para el establecimiento de modelos y normas dentro de la ocupación y de los respectivos sistemas de relaciones con otros grupos profesionales similares.
- e) El logro del reconocimiento público de la profesión, así como el mecanismo legal que regule el acceso a ella y las formas de ejercerla (Wilensky, citado por Elliot, 1995, p. 119).

Entre algunos elementos básicos que constituyen una profesión, está la conformación de una imagen que la dote de un sentido social que la dignifique y otorgue un código de conducta dentro del cual desarrollar la actividad específica. Esta imagen aparece indispensable para lograr en las profesiones, que por su naturaleza tienen funciones clave en la división social del trabajo, y que han desarrollado nociones de vocación y servicio a la sociedad; tales como el sacerdocio, la milicia, la medicina y el magisterio. La imagen del magisterio es fruto heredado de la tradición social; se concreta en dos momentos:

- a) El magisterio es una vocación que implica prestar un servicio a la sociedad.
- b) Los maestros han de participar de forma activa en la vida de la comunidad con la intención de orientar su rumbo hacia una mejor situación económica y cultural. Las situaciones heredadas de los primeros momentos continúan pesando en la actualidad.

La conformación de la figura del docente profesional en nuestro país presenta los siguientes antecedentes. Por un lado, están los oficios de enseñanza de las propias profesiones; así, durante la colonia, las profesiones más destacadas eran las relacionadas con las facultades de la Universidad. Se puede encontrar que no siempre han existido las mismas profesiones, ni se han concebido de la misma forma. Todas han surgido de alguna habilidad útil o específica que se fue delimitando y perfeccionando. Siendo los maestros de enseñanza primaria un caso que sobresale por las situaciones tan diversas que tuvieron que afrontar.

(...) se intenta resaltar un aspecto específico de cada profesión que influía en su desarrollo histórico... en el caso de los maestros de enseñanza primaria, la rivalidad entre el gremio y el ayuntamiento para autorizar el ejercicio público de una profesión. Así, las instituciones educativas (Universidad o gremio) que entrenaban a los profesionistas no podían dar permiso para ejercer, sino que tal autoridad estaba en manos de otros organismos en cierta forma gubernamentales, tales como el Tribunal del Protomedicato, la Real Audiencia, el Ayuntamiento, que eran los que examinaban y otorgaban licencias para el desempeño público de la profesión... (Tanck De Estrada, 1982, p. 7).

El hecho de ejercer una profesión que implicaba la autorización de licencias de parte de diversas instancias suscitó el interés por construir una institución que hiciera contrapeso en favor de los propios intereses y del grupo profesional. Para los profesores universitarios cuya exigencia principal tenía que ver con la disciplina que impartían, se puede decir que era suficiente con saber el desempeño de una profesión para enseñarla; aunque generalmente, los catedráticos que enseñaban en los centros de educación eran peninsulares, con experiencia en su campo disciplinario y graduados en las universidades europeas.

Situaciones como ésta fueron motivo para que los ciertos profesionales plantearan reglamentaciones para el ejercicio de la docencia en el contexto

nacional, que hacia obligatorio presentar exámenes de oposición para ingresar al servicio; sin embargo, terminaban por imponerse criterios externos y la presencia de los peninsulares.

En cuanto a los maestros de las primeras letras¹, son reconocidos los esfuerzos realizados por el clero para lograr la alfabetización en lengua castellana y la evangelización, sobresaliendo los pocos alcances y lo rudimentario de la tarea (aunque no en la evangelización). Durante la colonia prolifera la improvisación tanto de establecimientos como de profesores, a pesar de las reglamentaciones oficiales.

La enseñanza básica... no se formalizó sino hasta 1601, cuando los maestros de la Ciudad de México se agruparon en el Gremio de Maestros del Nobilísimo Arte de Primeras Letras cuyas ordenanzas definieron las cualidades que debían reunir los que iban a ejercer la profesión... Cuando los preceptores quisieron organizarse debido al crecido número de hombres que enseñaban sin preparación suficiente... solicitaron que el Cabildo Municipal redactara ordenanzas para limitar el ejercicio del magisterio a los que estuvieran capacitados y que fueran de sangre española (Tank De Estrada, 1982, p.49).

Las peticiones de este tipo permanecieron inoperantes durante casi dos siglos. Cuando en 1709 finalmente se cambió la ordenanza y se obligó a demostrar la limpieza de sangre a todo aquel que pretendiese ingresar al oficio del magisterio, terminando formalmente con un periodo donde la profesión era ejercida por españoles, mulatos, mestizos, negros e indios. Sin embargo, los intentos de organizarse y las organizaciones resultaban esporádicos y efímeros. Los agremiados mostraban más interés en los privilegios de raza, pues solo se agrupaban los españoles.

El llamado oficio de maestro muestra uno de sus periodos más opacos y deprimentes. En tanto que propició el surgimiento de una muy característica forma de vivir de y en la docencia. Para ser maestro durante la colonia se pensaba suficiente que el aspirante se mostrase diestro en el saber hacer lo que los otros aprenderían de él:

Los maestros han de saber: leer romance (castellano) en libros y cartas, misivas y procesos; y escribir las formas de letras siguientes: Redondillo grande y más mediano y chico; bastardillo grande y más mediano y

chico. Han de saber también las cinco reglas de cuenta guarisma, que son: sumar, restar, multiplicar. Medio partir y partir por entero (Tanck De Estrada, 1982, p. 50).

Entonces el prestigio de ser maestro estaba más en la apariencia y no en las formas de realizar el trabajo cotidiano frente a los grupos, y en las formas de relación establecidas entre los iguales, cuando lograron que se estableciera además de todo lo anterior la obligación de comprobar la pureza de raza y costumbres. Se les otorgó a éstos los mismos privilegios de los homólogos españoles; pero como es de suponer, ya desde aquella época las disposiciones legales tenían poca aplicación real, por lo que las protestas no se hicieron esperar en comentarios que hacían referencia a la ineptitud de las autoridades para salvaguardar las ordenanzas.

Considerando que la empresa educativa ha estado orientada en nuestro país hacia el disciplinamiento de la conducta y la homogeneización ideológica de las masas poblacionales, más que al desarrollo de capacidades y habilidades, se observa que si bien se insiste en la imagen del docente como difusor de la cultura, es preciso mencionar que ésta “cultura” se define por la introducción de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico posible de ser enseñado y estimado útil para las mayorías.

El deseo de incrementar el reconocimiento social fue, y continúa siendo, elemento central de las preocupaciones del magisterio - se pensó que el ambiente de las varias contradicciones en cuanto al ser maestro era el motivo de la poca estima y desconsideración en que se les tenía entre las gentes de la ciudad. Situación sólo un poco diferente en las regiones rurales.

La docencia: conceptualizaciones y funciones

Se conceptualiza la labor desarrollada por los profesores como el ejercicio de una profesión; en esta dirección se tienen en cuenta la amplia gama de tareas realizadas por los profesores cotidianamente y que van desde las puramente académicas como la docencia, investigación, extensión y difusión, hasta las administrativas y de servicio a la comunidad. Se considera aquí a las adjetivaciones de profesor, docente y académico como un nombre genérico inclusivo de los profesionales que se desempeñan dentro del sistema educativo formal.

El fortalecimiento de un modelo ideal de profesión da cuenta del predominio de un determinado ejercicio de la práctica profesional; así como de unas determinadas formas de relación social en la conformación de una sociedad. Tan es así que los requerimientos planteados por el orden internacional de fines del siglo XIX configuraron la estructura de un mercado laboral que respondiera a los requerimientos de la sociedad de ese momento. Es a partir de la adopción de un modelo de crecimiento industrial que algunas actividades sociales adquieren nuevas formas de institucionalización. Siendo este el caso de algunas de las profesiones modernas que hoy conocemos y que, entre otros propósitos, han cumplido con una función de orden estratégico (Pacheco 1997, p. 17).

De inicio, se entiende que el perfil del profesional posee los siguientes referentes:

- a) La profesión implica la posesión de conocimientos científicos, humanísticos o artísticos especializados, adquiridos por medio de un estudio formal acreditado de alguna manera y cuyo ejercicio público se hace a cambio de una remuneración (Vázquez, 1982, p. 1).
- b) Entre los rasgos de la profesionalización, en general, se encuentra el desempeño en la actividad social de que se trate, la cual desarrolla una conciencia satisfactoria de la función que realizan y el servicio que prestan a la sociedad. Fernández expone que “cierto orgullo sano de autoidentificación específica, por el hecho de pertenecer al colectivo profesional en cuestión, por otro (1995, p. 4).
- c) El perfil de la profesión toma como referencia el ámbito sociocultural y las necesidades sociales en su sentido más amplio, considera un espacio que no se agota en los simples requerimientos explícitos del mercado de trabajo, ni necesariamente en las prioridades marcadas por las coyunturas políticas (Pacheco, 1997, p. 25).

Como se observa, la profesión docente remite al campo del conocimiento educativo formal, considerando a la vez, lo relativo al manejo disciplinario de las ciencias naturales y humanas, acompañado de una formación ciudadana y artística, que, además, ha de seguir de una acreditación certificada. Al interior del campo educativo, el profesorado ha de cumplir al menos formalmente funciones de docencia e investigación; situación que lo acerca al proceso necesario de extensión y difusión. Además, el desarrollo de su labor diaria exige el

dominio y manejo de una cultura general, de normatividad tanto estatal, nacional y estar al tanto de las noticias más relevantes en el mundo.

El deber profesional debe actuar para el bien de otros. Esta ideología de servicio público tiende a suponer que los contenidos de la actividad profesional. En cuanto le son peculiares poseen un valor social independientemente de la valoración que de ellos hagan de otros que no son miembros de la profesión. Esta pretensión es el fundamento de legitimidad, de la reivindicación, de la autonomía e independencia que caracteriza a las profesiones, y es también el fundamento de la autoridad que se reclama respecto en la sociedad (Brunner, 1989, p. 171).

En la medición de lo que se ha dado como prestigio profesional hay una relación entre lo institucional, social y lo político: la posesión de un certificado o grado que acredita formalmente la adquisición de ciertas conocimiento y es avalado por una institución. En el plano de la institucionalización el proceso de toda actividad social se asocia a un proceso sucesivo de consolidación de patrones normativos, de modelos de organización y de esquemas reguladores de interacción e intercambio de valores sociales y culturales, lo cual será mantener y preservar la legitimidad de un campo social ya constituido, aun cuando tal propósito entrañe indefectiblemente la presencia de diversos valores, intereses, necesidades y orientaciones organizacionales y colectivas (Pacheco, 1997, p. 19). El proceso de conformación institucional de la profesión se presenta cuando socialmente se acepta que una cierta actividad realizada tiene una función social primordial.

La profesionalización de la docencia según Moran (1995), es el proceso por medio del cual el personal académico adquiere una formación teórica, metodológica e instrumental para ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa (1997, p. 25). La importancia reside en la práctica social reconocida, valorada y elevada al nivel de profesión.

En términos del binomio docencia/investigación es un hecho ya suficientemente documentado que la investigación ha relegado a la docencia un lugar secundario en la conformación del prestigio académico, trátase de docencia para la autorreproducción académica, o de la docencia para la formación en profesiones no académicas.

La formación con la que se ha querido identificar al profesional educativo ha tenido que sobreponerse a problemáticas históricas de escaso reconocimiento

y aprecio social. Se esperan respuestas coherentes con la realidad institucional y social. Se busca superar prácticas y trascender los muros de los sistemas curriculares. Hay también una necesidad de constante formación, de sistematización y operación en una tarea concreta. Una práctica social que es especializada, en tanto práctica específica, que implica, un rol determinado y que requiere de una formación académica para su desempeño en el sentido de la división social del trabajo.

Es posible abordar el trabajo del profesor racionalmente, no como un fenómeno constatable a través de variables susceptibles de medición y control, sino en una consideración de fenómeno complejo, cuyas relaciones tácitas han de ser identificadas y analizadas a través de los procesos de explicación y comprensión del mismo, observando los niveles de análisis del aula, la institución y la sociedad.

Según lo plantea Fernández (1995) en lo referente a los rasgos a considerar en toda profesión, menciona seis elementos:

- a) Un saber específico no trivial, de cierta complejidad y dificultad de dominio que distingue/separa a los miembros de una profesión de quienes no la ejercen o no pueden/deben ejercerla, precisamente porque (criterio profesionalizante) les falta el saber específico citado.
- b) Un progreso continuo de carácter técnico de diverso ritmo, según la diversidad de las profesiones al filo de los continuos cambios en las necesidades y posibilidades de servicio para el conjunto de la sociedad.
- c) Una fundamentación critico-científica en la que se apoya y encuentra justificación y posibilidad el progresivo cambio técnico profesional referido en el párrafo precedente.
- d) La autopercepción del profesional, identificándose con nitidez y cierto grado de satisfacción (“autorealización”, “orgullo profesional”, etc.) como tal profesional, en nuestro caso, de la enseñanza.
- e) Cierta nivel de institucionalización por lo que se refiere a la ordenación normada del ejercicio de la actividad en cuestión (legislación, colegio profesional, etc.).
- f) Reconocimiento social del servicio que los profesionales de que se trate prestan a los ciudadanos, pudiendo dar lugar este reconocimiento a niveles prácticamente ilimitados de mayor o menor prestigio, en relación con otras profesiones definidas socialmente como tales (Fernández, 1995, p. 2).

De lo anterior, se deja ver que la falta de hábitos de los profesores a tareas sistemáticas, incorporadas a la práctica profesional cotidiana, de autoperfeccionamiento, de investigación operacional y de análisis de la práctica, están negando frontalmente los tres primeros rasgos definitorios de una profesión en el mundo moderno. Desde esta plataforma es posible pensar que una mejora constante en la calidad de la educación sólo se presenta cuando se da un proceso permanente de profesionalización pedagógica de los profesores.

El sistema educativo vigente suele reforzar los procesos de desprofesionalización pedagógica de los docentes, es decir, obstaculizar los procesos de profesionalización. Se suma a ello, que cierto número de los profesores, que están enseñando a los futuros maestros cómo enseñar a los niños, nunca han enseñado a niños, pues son licenciados, maestros o doctores en alguna disciplina. La palabra verdadera no es lo que se dice, sino lo que se hace, es evidente que el mensaje institucional, cuidadosamente codificado con gran potencia fáctica, es el de reforzar la minusvalía profesional comparada de los profesionales de la enseñanza y la educación en cuanto tales.

Una de las notas más satisfactorias de todos los procesos de profesionalización es la conciencia de autonomía profesional, es decir, capacidad/responsabilidad de tomar decisiones dentro del ámbito de la práctica. Esto permite entrar a la dimensión individual donde se presentan situaciones de no limitación por obligación contractual o coyunturas políticas específicas. Al profesional de la educación se le han de valorar los tiempos adicionales cedidos, la ética laboral, la forma de presentación y cuidado de su persona, el tipo de relación que establece con su gremio y los alumnos y la sociedad en general.

Según Amitai Etzioni (citado en Arnaut, 1998, p. 205) se puede clasificar a las organizaciones por la composición de sus miembros en: profesionales, no profesionales y los semiprofesionales. Los primeros son miembros que están íntimamente identificados y vinculados con los fines de la organización. Los no profesionales consiguen sus fines por medio de un personal que poco o nada tiene que ver con estos. Los semiprofesionales son organizaciones que cumplen un doble papel: por un lado, los fines de la organización están definidos externamente - por el patrón que es el Estado-, pero al mismo tiempo sus integrantes no pueden dejar de participar en la elección de los medios ni de los fines; “son profesionales” que llevan a cabo una tarea con cierto grado de libertad en la elección de los medios, donde la

formación profesional los estimula en forma permanente a interpretar y redefinir los fines mismos de la organización.

Para el caso de los profesores son definidos como asalariados, que venden su fuerza de trabajo y están sometidos a la dinámica de oferta y demanda. Como trabajadores cuyo producto tangible es la educación de niños y jóvenes, entran en relación con el público que adquiere sus servicios; concretamente los alumnos y los padres. El servicio educativo hace que sea público o privado, como una suerte de oferta planificada (Fernández, 1995, p. 83).

La naturaleza del trabajo docente propicia una relación peculiar tanto con las organizaciones como con el público, pues ni aquellas ni éste pueden controlarlo totalmente: ni pueden someterlo a imposiciones estrictas, ni pueden conocerlo suficientemente. Sobre esta doble imposibilidad se levanta la actividad limitada de los profesores. Las organizaciones pueden regular su horario, sus condiciones de trabajo, su mecanismo de promoción, sus salarios, etc., y los objetivos de su labor, pero sólo superficialmente su proceso específico de trabajo. El profesorado tiene pocas posibilidades de influir en las determinaciones sobre qué hacer, pero bastante para decidir por sí mismo cómo hacerlo (Fernández, 1995, p. 84, 85).

El profesorado ha tenido etapas de continuidad y ruptura, de reconocimiento y desestimación social, situaciones que persisten disfrazadas por el cambio. Entre los rasgos de continuidad se encuentra la lucha de los maestros por su identidad, por el monopolio y la dignificación profesionales; en éste mismo plano, pero como elementos de contraste, persisten también, los bajos salarios y el modesto status social y profesional. Sobresale entre los cambios experimentados por la profesión en su conformación, el agrupamiento, primero entorno a asociaciones de carácter pedagógico y mutualista, luego en múltiples agrupaciones sindicales y finalmente, en un sólo sindicato nacional (federal) que ha llegado a representar tanto los intereses laborales como profesionales y políticos. A la par se han desarrollado historias paralelas, como lo es el caso de los maestros del Estado de México y otros casos similares en otras entidades del país.

La historia ha mostrado que el contexto socioeconómico establece en última instancia ineludiblemente el perfil de la profesión académica a través de una disposición específica de la oferta y demanda de clases y número de profesionales de la educación, tal como lo ha demostrado la historia del país.

A un tipo de momento y modelo económico se corresponde el impulso a escuelas afines, que satisfagan la demanda del mercado económico, con menoscabo de cualquier proyecto de nación que se pudiese impulsar alternativamente.

La ocupación de vacantes se regula por criterios no necesariamente académicos, prevaleciendo las valoraciones de tipo gremial y de relación con asignadores (por ejemplo, venta y herencia de plazas a familiares, no se respeta el orden de las listas de prelación, otorgamiento de plazas a docentes que no participan en ejercicios de concurso). Los procesos de profesionalización reconocen una cierta dirección centralizada, particularmente en la existencia de políticas estatales orientadas a producir determinados efectos. Así, según Brunner y Flisfish (1989, p. 183), los procesos de la profesionalización y de autorreproducción de una profesión ya constituida son procesos políticos en sentido amplio, esa ideología es la que articula a la comunidad con su mercado, y posibilita la peculiar interrelación existente entre los dos.

El reconocimiento profesional

Iniciado el siglo XIX, el reconocimiento de la formación profesional estará determinada por asociaciones o agrupaciones que intentaron reconstruir el gremio o fundar asociaciones académicas o filantrópicas, como la Sociedad Lancasteriana. Más tarde, en la segunda mitad del siglo XIX, la formación de maestros estuvo a cargo de las normales. En el siglo XX, las organizaciones mutualistas y más tarde las sindicales del magisterio, se convirtieron en el medio de expansión de la voluntad de monopolizar la representación de los intereses profesionales del magisterio. En la década de los cuarenta, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) se constituye prácticamente en el sindicato único de maestros de educación primaria (Arnaut; 1998, p. 196).

La extensiva intervención del Estado en la educación pública y, sobre todo, la expansión centralizada del sistema educativo, a más de recalcar el carácter del magisterio como una profesión de Estado, casi llega a confundirse con un amplio y copioso proceso de organización sindical del magisterio. Es pues una profesión de Estado que en un principio fue municipal, luego estatal, después federal y actualmente después de la descentralización de 1992, de incumbencia mixta; federal y estatal.

Entre los cambios experimentados por la profesión docente destaca el agrupamiento primero en torno a asociaciones de carácter pedagógico y mutualista, enseguida el agrupamiento en diversas asociaciones de carácter sindical, y finalmente en un sindicato nacional prácticamente único. A excepción de algunos estados donde se formaron sindicatos estatales, como el caso del Estado de México.

Las organizaciones han llegado a representar no sólo los intereses laborales, sino también los intereses profesionales y políticos de los maestros. Se han convertido en instituciones corporativistas y oficialistas. El Estado ha tenido que ir reconociendo sobre la marcha de la historia la necesidad de otorgar reconocimiento al gremio magisterial como fuerza fundamental de la lucha social cotidiana por lograr formas de vida más apegadas al derecho, pero con el reconocimiento esta la obligación de contribuir a la conformación de una sociedad progresista y libre de decidir el rumbo económico y socio-político que guíe el interés del país, una confrontación constante con las tendencias oficialistas que pretenden seguir la inercias mundiales impuestas desde fuera.

Retornando al asunto de la profesión docente y la especificidad de la misma, se detecta entre la literatura especializada, que se continúa teniendo en cierto aprecio a la tendencia academicista de la formación profesional. Sobre ello hay un debate académico, como es el caso de Flexner que enuncia que “el dominio de una materia es lo más importante en la formación de un profesor y, que, además, los cursos de ciencias de la educación y pedagogía obstaculizan la consecución de este objetivo (Flexner, citado en Linston y Zeichner 1993, p. 32).

Una idea que actualmente ha cobrado fuerza, sobre todo al escuchar comentarios como los siguientes: “más vale tener qué enseñar, que saber cómo enseñar, pero no tener qué”, provenientes de personas de formación universitaria, pero que curiosamente trabajan en la docencia, o se dedican a dar cursos de “actualización” a los profesores. Éste parece ser el paradigma cotidiano y empírico que prevalece el que “sabe mucho” sobre su campo disciplinario, pero se carece de una valoración concreta de lo que implica la reflexión y aplicación de ese “saber”.

Una postura discordante defiende el hecho de que todo lo que los profesores deben aprender además de su formación profesional, también puede adquirirse mediante una experiencia de trabajo en una escuela. Se parte pues de

considerar que el conocimiento pedagógico y de las ciencias de la educación sí tiene razón de ser, y es considerado fundamental en la profesión docente como tal. Establece que existe estrecha relación entre el conocimiento de los docentes, del contenido de las asignaturas y otros tipos de saberes: El conocimiento pedagógico del conocimiento representa “la mezcla de contenido y pedagogía para comprender como se organizan, representan y adaptan tópicos, problemas o cuestiones a los distintos intereses y capacidades de los alumnos y se les presentan para enseñárselos (Shulman, citado en Linston y, Zeichner, 1993, p. 37).

La capacidad disciplinaria plantea pues el problema de un maestro que ante todo sea realmente competente en su disciplina y que, además, sea capaz de acompañar su evolución (Ghilardi, citado en Linston y Zeichner 1993, p. 136); esto se convierte en un requisito previo esencial de calidad educativa y no una débil reformulación de la teoría que sostiene que “el que sabe, sabe enseñar”.

Un debate que los docentes en servicio y de los futuros egresados, ha de articular de forma crítica con las creencias e ideales que éstos conservan sobre el proceso educativo y de escolarización. Es fundamental que la articulación reflexiva de las tradiciones educativas someta a prueba y apoye al mismo tiempo la comprensión que los profesores tengan de sí mismos como educadores, del proceso educativo y de los contextos social y político de la escolarización. La articulación de “los roles del profesor en tradiciones diferentes no puede consistir en una simple afirmación de concepciones y prejuicios sostenidos con anterioridad” (Linston y Zeichner, 1993, p. 80). Debe poner a prueba las ideas profundas y cotidianas de los profesores sobre docencia y escolarización y, proporcionar un marco en el que pueda llevarse a cabo su labor educativa.

Sin embargo, las actuales exigencias a los profesores sobre su formación y su hacer, los están colocando en un escenario difuso y poco favorable tanto en el ámbito laboral como pedagógico. Ya no es suficiente con cursar una licenciatura en una escuela Normal o de la Universidad Pedagógica Nacional, pasar un examen inicial donde se competía con otros pares; sino que el proceso de contratación se ha abierto a todo aquel profesionista que desee participar, sin ser ya un requisito la formación pedagógica inicial, ya que en un momento posterior se podrá adquirir ésta mediante cursos y diplomados. Hoy ser maestro está implicando el estar preparado para pasar exámenes y rendir evidencias positivas a los evaluadores, quedando poco espacio

para la efectiva mejora del trabajo en el aula.

Discusión

A manera de cierre es necesario conocer y ser capaz de analizar y modificar ciertas normas institucionales de enseñanza y condiciones de trabajo, ya que no se puede aislar la vida del aula de la dinámica institucional de la escuela, de las tensiones que existen en la comunidad y de las fuerzas sociales en general. Lo que sin duda es condición en la conformación de una imagen y prestigio del gremio o grupo profesional.

El asunto de lograr consolidar la docencia como profesión tiene que ver con situaciones como las siguientes: planificar la actividad y organizarla según objetivos precisos; desarrollar el programa de trabajo y valorar la actividad; poseer un caudal de procedimientos de acción especializados; la capacidad de expresar una valoración autónoma y responsable sobre la oportunidad de aplicar tales procedimientos; reflejar un sólido caudal de conocimientos teóricos que posibiliten al docente orientarse con seguridad en la multiplicidad de situaciones que se presentan en el desarrollo de la actividad. Situaciones todas ellas que han de ser apoyadas para su logro, por la presencia de los recursos necesarios en la institución; además de un alto nivel de vida de los docentes.

Quienes proponen como estrategia del cambio social apoyado en la educación como una paulatina transformación de los valores de la sociedad. Sostienen que es posible lograr a través de los procesos educacionales, que los sujetos desarrollen una conciencia que les permita comprender las responsabilidades que tienen ante la sociedad, y así se decidan a compartir sus bienes, su talento y su trabajo con los sectores que carecen de lo indispensable (Muñoz Izquierdo, 1991, p. 62).

Pero si se consideran los valores hegemónicos como rectores de las políticas no se puede esperar que ocurra una modificación fundamental en la estrategia de desarrollo social, si no son llevadas a cabo diversas acciones que contrarresten la influencia que ejercen los que ostentan el poder político y económico de la sociedad.

El profesionalismo de los docentes se ha de redefinir sobre la base de los objetivos de la escuela y el trabajo de los maestros desde una perspectiva humanista. En el análisis de la práctica docente se ha de considerar

a éste como un profesional con posibilidades reales de realizar la reflexión necesaria sobre su práctica, buscando la transformación continua y el perfeccionamiento de su formación profesional. Esto exige de la puesta en marcha de un programa de formación integral desarrollados los centros de trabajo, que lleve a los maestros al análisis crítico de su práctica cotidiana como un medio para mejorar la calidad de la educación.

No se ha de olvidar que la “autonomía” profesional que tiene una dimensión ideológico emancipadora. Sin una mentalidad profesional colectiva, dirigida a la toma de conciencia sobre la responsabilidad de la presencia –o ausencia– del profesorado en la toma de decisiones políticas en el ámbito propositivo del currículo, y la intervención técnico-pedagógica, se puede perder en su ejercicio práctico mucha de la autonomía que le asigna el discurso institucional.

No en balde la historia de la profesión docente en el país ha mostrado que en algunas ocasiones son los maestros quienes hacen posible ciertas funciones educativas formales en el día a día del acontecer en las aulas; y no, necesariamente, es el discurso político y las constantes reformas educativas que se han sucedido sobre todo en las recientes décadas, y que por cierto no incorporan la voz de los profesores, en donde se encuentran las posibilidades reales para avanzar en el mejoramiento del servicio educativo y el aprendizaje de los estudiantes.

Referencias

- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México, 1887-1994*, Secretaría de Educación Pública, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Barriga, A. (Coords.) (1990). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Brunner, J. y Flisfisch, A. (1989). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, UAM Azcapotzalco, ANUIES, México, vol. 1.
- Davini, M. (1995). *La formación docente en cuestión*. Buenos aires: Paidós.

- Tanck de Estrada, D. (1982). *La educación ilustrada, 1786-1836: educación primaria en la ciudad de México*. México: El Colegio de México.
- Elliot, P. (1995). *Sociología de las profesiones*. México: Editorial Tecnos.
- Fernández Pérez, M. (1995). La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica. Madrid: Siglo XXI.
- Oviedo, P. (1995). *La docencia como actividad profesional*. México, Gernika
- Pacheco, T. (1997). “La institucionalización del mundo profesional” en T. Pacheco y A. Díaz Barriga (Coords.). *Cinco aproximaciones al estudio de las profesiones*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad (UNAM).
- Linston D. y Zeichner, K. (1993). *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. España: Morata.
- Muñoz, C. (1991). *La contribución de la educación al cambio social. Reflexiones a partir de una investigación*. México: CEE, Gernika.
- Vázquez, J.Z. (1982). *Historia de las profesiones en México*. Colegio de México, SEP-SESIC. México.