

Revista del Centro de Investigación y Docencia, Acoyauh nueva época

CHIHUAHUA, JULIO-DICIEMBRE 2018

ISSN: 2395-7980

En este número

- **LOS CONSEJOS TÉCNICOS Y SUS PROCESOS DE CAMBIOS EN LAS ESCUELAS AL CENTRO**
- **SATISFACCIÓN DEL USO DE LA CALCULADORA COMO UN ELEMENTO DIDÁCTICO**
- **RESIGNIFICAR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA**
- **RASTROS TRANSDISCIPLINARIOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA**
- **ACEPTACIÓN, RECONOCIMIENTO Y ACCIONES AFIRMATIVAS PARA PERSONAS TRANS EN LA UACJ**
- **LOS DERECHOS HUMANOS DE LA NIÑEZ Y LA EDUCACIÓN**



Acoyauh

VOZ NÁHUATL QUE SIGNIFICA MIRAR ALTO, DIRIGIR LA MIRADA HACIA UN MUNDO ELEVADO,
CONSIDERAR LAS COSAS Y LOS HECHOS DESDE UNA ALTURA CRÍTICA

Guía para colaboradores

Acoyauh es una revista semestral, publicada por el Centro de Investigación y Docencia, está orientada a la difusión de trabajos inéditos sobre las diferentes dimensiones del campo educativo.

La publicación está compuesta de las siguientes secciones:

Perspectivas, en la que se presentan ensayos, cuyo contenido esté orientado al análisis o discusión en torno a problemas o temáticas educativas relevantes y de actualidad. Los artículos deberán contar con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Quehacer educativo, con reportes de investigación que den cuenta de trabajos empíricos con el sustento teórico y metodológico correspondiente, en los que se aporte información para profundizar en el conocimiento del campo de estudio. Se incluyen también estudios evaluativos o reportes producto de microproyectos o experiencias de intervención educativa que cuenten con el respaldo de un aparato crítico debidamente documentado.

Ex libris, en esta sección se incluyen reseñas de libros o publicaciones de interés y actualidad, relacionadas con el ámbito educativo.

Caleidoscopio, cuyo contenido está dedicado a la publicación de conferencias, entrevistas y documentos académicos generados en el Centro de Investigación y Docencia.

Los trabajos a publicar deberán ajustarse a los siguientes criterios:

1. Solo se reciben colaboraciones inéditas. El documento se entregará de manera electrónica en procesador de texto Word para Windows. Su extensión tendrá entre quince y treinta cuartillas, considerando que el trabajo sea elaborado en computadora a tamaño carta con márgenes de 2.5 cm, letra arial de 12 pts., interlineado a 1.5. Deberá incluir número de página. Las notas deberán incluirse al final del trabajo, antes de la bibliografía.
2. El artículo deberá contener: título —lo más breve y sintético posible—, autor(ra) o autores(as) del trabajo, grado académico, actividad que desempeñan, lugar de trabajo, dirección de la institución, teléfono y correo electrónico.
3. El artículo incluirá un resumen con un máximo de 250 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", www.iisue.unam.mx. El resumen y las palabras clave deberán estar escritas en español e inglés.
4. Los artículos serán analizados y dictaminados en un proceso de doble arbitraje ciego, donde se conservará el anonimato tanto de quienes realizan el arbitraje así como de los autores y autoras. El Comité Editorial determinará su publicación y dará a conocer el resultado de los dictámenes. Los originales no serán devueltos en ningún caso. En la edición del artículo se podrán hacer modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con la/ los autor(es).
5. El autor se compromete a no someter a ninguna otra revista su artículo, a menos que **Acoyauh** decline expresamente su publicación. Al aprobarse su artículo, cede automáticamente los derechos patrimoniales del artículo a la revista para su publicación en cualquiera de sus espacios de difusión. El comité editorial autoriza la reproducción parcial o total de los textos publicados sin fines de lucro siempre que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en la **Revista Acoyauh**.
6. La publicación de todo artículo, es responsabilidad exclusiva de quien firma. No implica necesariamente la opinión de la revista.
7. No se aceptarán trabajos que no cumplan con los criterios establecidos.
8. Las colaboraciones deberán remitirse al correo electrónico siguiente: revista@cid.edu.mx





Contenido

7

LOS CONSEJOS TÉCNICOS Y SUS PROCESOS DE CAMBIOS EN LAS ESCUELAS AL CENTRO

NORMA ALICIA CAMARILLO CALZADA
VICTORIA EUGENIA GUTIERREZ MARFILEÑO



19

SATISFACCIÓN DEL USO DE LA CALCULADORA COMO UN ELEMENTO DIDÁCTICO

RENÉ SAUCEDO SILVA



29

RESIGNIFICAR LA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA CONSTRUIR UNA ESCUELA DEMOCRÁTICA

SANDRA VEGA VILLARREAL



37

RASTROS TRANSDISCIPLINARIOS EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y LA HISTORIA

LEONARDO MEZA JARA
TOMÁS ÁVILA RODRÍGUEZ
PAVEL VÁZQUEZ SOSA



53

ACEPTACIÓN, RECONOCIMIENTO Y ACCIONES AFIRMATIVAS PARA PERSONAS TRANS EN LA UACJ

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL



74

LOS DERECHOS HUMANOS DE LA NIÑEZ Y LA EDUCACIÓN

CARLOS MARIO ALVARADO LICÓN
FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA





SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**



GOBIERNO DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Lic. Javier Corral Jurado
GOBERNADOR CONSTITUCIONAL

Dr. Carlos González Herrera
SECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Dr. Miguel Ángel Valdez García
SUBSECRETARIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

Profr. Manuel Arias Delgado
DIRECTOR GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Dr. Manuel de la Torre Grijalva
DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SUPERIOR

Mtra. Guadalupe Díaz Casas
JEFA DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR



CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

DIRECTOR Ricardo Fuentes Reza
SUBDIRECTOR ACADÉMICO Rigoberto Marín Trejo
SUBDIRECTOR ADMINISTRATIVO Aries Muñoz Campos

Acoyauh

No. 60, AÑO XXII, JULIO-DICIEMBRE 2018
ISSN: 2395-7980

REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

COMITÉ EDITORIAL

PRESIDENTE Ricardo Fuentes Reza
SECRETARÍA TÉCNICA Ana María González Ortiz
VOCALES, David Manuel Arzola Franco, Federico Julián Mancera Valencia, Rigoberto Marín Trejo, Francisco X. Ortiz M, Luis Álvarez Peregrino, Blanca L. Valera Michel, María Luisa Miranda
EDICIÓN Y DISEÑO Francisco Xavier Ortiz Mendoza
UNIDAD DE PUBLICACIONES Xóchitl Verónica Ruiz López

CONSEJEROS INTERNACIONALES

Claudia Figueroa (Colombia) Laura Monsalve Llorente (España) Elmys Escribano Hervis (Cuba) Diego José Donoso Vargas (España) Eduardo Rodríguez Zidán (Uruguay)

DICTAMINADORES DE LOS ARTÍCULOS DEL PRESENTE NÚMERO

Ricardo Fuentes Reza, Lilia Rey Chávez, Juan Martín López Calva, Blanca Luisa Valera Michel, Ana María González Ortiz, Amelia Molina García, Héctor Mario Armendáriz Ponce, Francisco Javier Ortiz Mendoza, Jorge Pérez Mejía, Guillermo Campos y Covarrubias, Ma. Luisa Miranda, Federico J. Mancera Valencia, Ma. Cristina Chávez Rocha, David Manuel Arzola Franco, Alejandro Reyes Juárez

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA

C. Lucio Cabañas No. 27, Col. Vista del Sol
Tel. y Fax (614) 411.35.98 Servicios Escolares 411.70.98
429.33.00 Ext. 15599, Chihuahua, Chih. México
contacto@cid.edu.mx www.cid.edu.mx

Revista del Centro de Investigación y Docencia **Acoyauh** NUEVA ÉPOCA. Año 22, No. 60, julio-diciembre 2018, es una publicación semestral editada por Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. Calle Antonio de Montes 4700, Col. Panamericana, C.P. 31200, Chihuahua, Chih. Tel. 614 411 35 98, <http://www.cid.edu.mx>, revista@cid.edu.mx. Editor responsable: María Selene Prieto Domínguez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo, en trámite, ISSN 2395-7980, ambos otorgados por el Instituto Nacional de Derecho de Autor. Impresa por Nueva Olimar Impresora, Calle 20ª. No. 2416, Col. Pacífico, C.P. 31030, Chihuahua, Chih. Este número se terminó de imprimir el 30 de septiembre de 2018 con un tiraje de 500 ejemplares. Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.



Editorial

Ahora presentamos el No. 60 de la revista *Acoyauh* con el ánimo renovado a partir de una revisión de nuestras convicciones: el compartir productos de la investigación en educación así como reflexiones teóricas sobre el campo social y humanístico, en particular sobre la trascendente tarea de enseñar, son de por sí motivos suficientes para emprender y sostener este espacio.

Si a esto le aunamos la posibilidad de propiciar condiciones para el diálogo a partir de los contenidos que se incluyen, con educadores en servicio, investigadores en el área, autoridades educativas y profesores y profesoras en formación, se completa el sistema de razones que tenemos para continuar con ánimo renovado nuestra tarea.

En el presente número encontrará seis interesantes artículos, que presentamos brevemente:

En la Sección *Quehacer educativo* se incluyen dos artículos que reportan resultados de investigación: uno lo presenta Evangelina (.....) titulado *Los consejos técnicos y sus procesos de cambio en las Escuelas al Centro* que comparte elementos de una investigación en proceso, de enfoque cualitativo apoyada en la aplicación de un cuestionario abierto, observaciones y entrevistas realizadas al personal escolar en activo, respecto a lo que se está presentando en algunos Consejos Técnicos Escolares en relación a los roles de los directores y docentes, la eficacia del funcionamiento de dichos consejos así como la aportación de los supervisores escolares.

Otro artículo es el que presenta René Saucedo que se titula *Satisfacción del uso de la calculadora como un elemento didáctico* referente a un grupo de estudiantes del Instituto Tecnológico de Cd. Juárez, del cual se valora el nivel de agrado y utilidad (satisfacción) en el uso de este dispositivo tecnológico en la clase de cálculo diferencial. Se utilizó un cuestionario estructurado que se apoya en la escala Likert y sus resultados fueron analizados mediante un procedimiento estadístico.

En la Sección *Perspectivas* se incluye el trabajo realizado por Leonardo Meza, Tomás Ávila y Pavel Vázquez titulado “Rastros transdisciplinarios en las Ciencias sociales y la Historia” pieza intelectual de amplia cla-

ridad e interesante exposición del debate entre los territorios de las epistemologías de las ciencias exactas, las ciencias sociales y las humanidades; se revela en su estudio cómo se han intentado diálogos entre las ciencias exactas y las sociales, en cambio se han dejado de lado las humanidades en la construcción de estos puentes, asunto de trascendental debate puesto que en este territorio último se encuentran “abiertas las ventanas de la irracionalidad y la imaginación”, que son consideradas “formas alternas en la construcción del conocimiento”.

También se incluye el artículo compartido por Sandra Vega Villarreal que lleva por nombre *Resignificar la pedagogía crítica para construir una escuela democrática* el cual se adentra a una revisión de aspectos torales de la pedagogía crítica con miras a recrearles y llevarles a la aplicación en las situaciones político educativas y curriculares del contexto. De aquí por ejemplo se desprende la idea de que al concebir a la escuela como agencia crítica, implica el intento de superar la idea de ésta como espacio técnico, de capacitación y especialización para determinados roles sociales.

El artículo que presenta Pavel Roel Gutiérrez Sandoval, titulado *Aceptación, reconocimiento y acciones afirmativas para las personas trans en la UACJ*, aborda el tema de la diversidad sexual en el contexto universitario; se refiere a diversas acciones que las nuevas instancias de gobierno federal y el ámbito estudiantil universitario, contribuyen a la aceptación y reconocimiento de las personas trans. Entre otras cosas se recuerda la importancia de las acciones de quienes ostentan el liderazgo institucional en las universidades porque desde esta perspectiva se demanda la inclusión de funcionarias/os y administradoras/es abiertamente LGBTQ para lograr una transformación, inclusión e igualdad real hacia las personas trans.

Finalmente, en el ensayo *Los derechos humanos de la niñez y la educación*, Carlos Mario Alvarado y Francisco J. Ortiz, señalan que dichos derechos deben ser privilegiados sobre los de las demás personas; lo cual plantea a los maestros que no basta cumplir con la responsabilidad de los aprendizajes, sino asumir la formación integral de los alumnos/as en un marco de protección contra la discriminación, la explotación y la violencia; y favorecer la salud, la igualdad, la seguridad e integridad de los escolares.

Dejamos aquí la invitación a leer y discutir los contenidos que aquí se presentan y que pueden ser de su interés.



Los consejos técnicos y sus procesos de cambio en las *Escuelas al Centro*

Resumen

Se presenta una investigación en proceso que recupera la importante función que tienen los Consejos Técnicos Escolares referida a asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela. De ahí, que la pregunta de investigación que guía el estudio se diseña en términos de conocer ¿cómo funciona el proceso de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares?, la perspectiva teórica que se asume es la de la eficacia escolar. Metodológicamente se trata de un estudio de caso con enfoque cualitativo. La información se recupera a través de un cuestionario de respuesta abierta que contestan los integrantes, entrevistas informales a los directores, además de observaciones

abiertas en 10 escuelas. El análisis que aquí se reporta es preliminar pero permite dar cuenta de algunas situaciones interesantes como la existencia de los distintos tipos de liderazgo de los directores, las estrategias implementadas en las prioridades educativas, específicamente en la mejora de los aprendizajes (con énfasis en la lectura, escritura y matemáticas), además de las evidencias de conocimiento, de producto y de desempeño que los docentes llevan a los Consejos Técnicos Escolares para el seguimiento y la evaluación de la Ruta de Mejora.

Palabras Clave: Consejos Técnicos Escolares, Ruta de Mejora, Escuelas al Centro y Autonomía de Gestión.

* Docentes de la Escuela Normal Superior Federal de Aguascalientes "José Santos Valdez"

Abstract

It is presented a research in process that recovers the importance of the Technical School Councils in charge of ensuring the efficiency of the educative service given at school. From there the research question that leads this study is designed to get to know how technical councils process work, the theoretical perspective assumed is school effectiveness. Methodologically is a case study with a qualitative approach. The information is collected through an open question questionnaire answered by the members, informal interviews with the principals and open observations to ten schools. This report is a preliminary analysis but it allow us to know some interesting situations like the existence of different types of principals leadership, strategies set in educative priority, especially focus on improving learning (with special emphasis in reading, writing and math), also the knowledge, product and performance evidences taken by the teachers to the Technical School Councils meetings to evaluate and follow up the Upgrade Path.

Key words: Technical School Councils, Upgrade Path, School Centered Program and Management Autonomy.

Planteamiento del problema

La escuela, además de ser el lugar en el que se dan los aprendizajes como resultado de intervenciones intencionadas y sistemáticas, es una organización que establece, también, el ambiente en donde se dan y estudian los procesos de cambio. Un proceso de cambio implica conocer, describir, comprender y explicar por qué pasa lo que pasa. Sin embargo, es común ver en las escuelas, que se enfocan en las primeras etapas del proceso, es decir, en el diseño y la planificación de los cambios para su

implementación. No así, en su seguimiento y evaluación. En estos procesos (de seguimiento y evaluación de un centro) existe lo que Santos considera como “ceguera teleológica que es la despreocupación por la evaluación de una experiencia. No preguntarse por los resultados, ni por la evolución de un proceso es un signo de irracionalidad y de irresponsabilidad” (Santos, 1994, p. 142). Además, se espera que no se evalúe protocolariamente porque suele ser absolutamente inútil para la comprensión y la mejora.

Un proceso busca modificar ciertos aspectos de la realidad, sin embargo, requerimos conocer en qué necesitamos cambiar. Fullan (2007), señala que las iniciativas de cambio fracasan total y parcialmente mientras no sepamos cómo cambiar. Flores-Kastanis y Gamboa (2010) señalan que las investigaciones sobre el proceso de cambio implican enfrentar y resolver una serie de problemas que se derivan de la naturaleza misma del objeto de estudio. El cambio y mejoramiento de un centro escolar se logrará partiendo de comprender qué implica la calidad educativa. Por otro lado, analizar los centros escolares desde los parámetros de calidad, implica necesariamente enfocarnos en la eficacia, es decir, un centro será de calidad si es eficaz o si consigue los objetivos educativos. Desde esta perspectiva, la eficacia es la parte operativa de la calidad desde un sentido práctico. Aguerrondo (1998) nos dice que, mirándonos hacia adentro, no debemos dejar de reconocer que tenemos sistemas de baja calidad y poco eficientes, es decir, que logramos poco con los medios que tenemos (aunque obviamente éstos no son muchos). Según Schmelkes (1996) la calidad educativa es un fenómeno complejo y multideterminado. Atender la calidad de un centro implica entender las múltiples situaciones y/o circunstancias que ocurren juntas.



Por otro parte, los estudios sobre eficacia han adquirido una enorme importancia para buscar la respuesta a la pregunta ¿qué hace una buena escuela para obtener altos niveles de logro de aprendizaje en sus estudiantes? Partiendo de lo anterior, es ineludible enfocar nuestra mirada en los colectivos docentes, específicamente en los Consejos Técnicos Escolares porque tienen la misión de asegurar la eficacia del servicio educativo que se presta en la escuela, al considerarlo un espacio privilegiado para promover el aprendizaje entre pares; al revisar el logro de aprendizaje de los alumnos e identificar los retos que debe superar la escuela para promover la mejora. En los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares: establece que los maestros junto con el director y el supervisor deben de discutir los “desafíos” que representan los alumnos a partir de los resultados que obtienen. Las preguntas de investigación para el presente estudio se enfocaron en: ¿cómo funciona el proceso de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares? y ¿qué estrategias implementan los docentes para atender las cuatro prioridades educativas? Estas prioridades para los centros escolares son: 1) normalidad mínima; 2) mejora de los aprendizajes; 3) convivencia escolar y 4) rezago escolar y deserción.

Dichas preguntas generales desprenden algunas más particulares que enseguida se plantean: ¿qué documentos se analizan antes de construir el Proyecto Estratégico Global de Mejora y cómo se determinan las estrategias para cada prioridad educativa?; ¿qué nuevas propuestas de trabajo, se han planteado, a partir de analizar el documento de Escuelas al Centro como parte del nuevo modelo educativo 2018?; ¿qué principios pedagógicos de los propuestos en el nuevo modelo educativo 2018

podría trabajarse desde los Consejos Técnicos Escolares? ¿qué cambios se han hecho en las guías y qué nuevas formas de trabajo se han planteado, a partir de los nuevos retos y necesidades de trabajo que demanda las Escuelas al Centro?

Las preguntas formuladas, con respecto a la organización, parten del principio de “saber por qué” no se han hecho los cambios sobre los nuevos retos y exigencias con respecto a la renovación pedagógica que es imprescindible realizar para no seguir en el mismo anacronismo pedagógico y conseguir así, resultado eficaces y de mayor coherencia.

Según Gairín “organizar es disponer y relacionar de acuerdo a una finalidad los diferentes elementos de una realidad para conseguir un mejor funcionamiento”. (Gairín, 2004, p.76). Por otro lado, con relación a las funciones de los actores implicados nos preguntamos: ¿qué evaluación formativa realiza el supervisor a los Proyectos Estratégicos Globales de Mejora antes de su implementación? ¿qué instrumentos implementa el supervisor con la finalidad de retroalimentar el proceso de trabajo llevado a cabo en los CTE? ¿en qué aspectos pedagógicos y didácticos proporciona apoyo y acompañamiento el supervisor? ¿qué tipo de liderazgo asumen los directores de los diferentes centros escolares durante el trabajo de los CTE? ¿cómo es el acompañamiento académico que se les proporciona a los docentes por parte del director, el asesor técnico pedagógico y el supervisor? ¿qué tipo de reflexión realizan los docentes en los CTE para valorar los resultados de los alumnos?

Así, el objetivo del estudio se dirige a conocer la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares para identificar

las áreas de oportunidad. En la necesidad de este conocimiento, descansa la justificación de esta investigación.

Marco teórico y normativo

La perspectiva teórica que se asume en este estudio es el de la eficacia escolar, sin embargo, por cuestiones de extensión de este documento y por la importancia para este trabajo de ubicarse en el marco de los Consejos Técnicos Escolares, se privilegia la presentación de algunos referentes normativos importantes que a continuación se describen.

El *Acuerdo 717* señala los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF) en el año 2014. En éste, se señala, entre otras cosas, que las autoridades educativas federales, locales y municipales en sus ámbitos de atribuciones, deberán ejecutar programas y acciones tendientes a fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas y que al formular dichos programas tendrán como objetivos: 1) usar los resultados de la evaluación para la retroalimentación para la mejora continua de cada ciclo escolar; 2) desarrollar una planeación anual de actividades, con metas verificables y puestas en conocimiento de la autoridad y la comunidad educativa y 3) administrar de forma transparente los recursos que reciben para infraestructura, compra de materiales educativos, resolver problemas de operación básicos y propiciar condiciones de participación para que los alumnos, maestros, padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta. Este acuerdo, en el Capítulo II nos describe el fortalecimiento de la Autonomía de Gestión Escolar de las Escuelas de Educación Básica a través de 21 puntos y específicamente en el

primero encontramos la siguiente proposición: ubicar la Escuela al Centro de Atención de los Servicios Educativos para contribuir en el logro de una educación de calidad con equidad. Después de analizar los 20 puntos restantes, nos damos cuenta que éstos se encuentran en el documento denominado: Escuelas al Centro del Sistema Educativo, considerado un eje del Modelo Educativo 2018.

De acuerdo con este documento, para desarrollar la Autonomía de Gestión se requiere la atención de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente, de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia para que de manera colaborativa, participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos.

Es decir, el Nuevo Modelo Educativo 2018 propone como uno de los elementos primordiales de la transformación educativa en el siglo XXI, es poner la Escuela al Centro del Sistema Educativo, con tres condiciones primordiales que se deben de cumplir: 1) El fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE); 2) La descarga administrativa y 3) El fortalecimiento de la Supervisión Escolar.

En agosto de 2013, la Subsecretaría de Educación Básica (SEB) puso en marcha el Sistema Básico de Mejora Educativa (SBME) con el fin de enriquecer los resultados educativos y así cumplir con el derecho de los mexicanos a recibir una educación de calidad. En el DOF (2017) encontramos que el Sistema Básico de Mejora (SBM), es una estrategia educa-



tiva integrada por cuatro condiciones y cuatro prioridades. Las prioridades educativas son: mejora de los aprendizajes (con énfasis en la lectura, escritura y matemáticas); normalidad mínima escolar; abatir el rezago y el abandono escolar y desarrollar una convivencia escolar sana y pacífica. Las condiciones, se enfocan en: el Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares, el Fortalecimiento de la Supervisión Escolar, la descarga administrativa y los Consejos Escolares de Participación Social. Según el DOF, los Consejos son instancias de participación social en la educación, de consulta, orientación, colaboración, apoyo e información, con el propósito de participar en actividades tendientes a fortalecer, ampliar la cobertura y elevar la calidad y equidad en la educación básica (19 de febrero de 2014).

Asimismo, el DOF describe que una educación de calidad requiere poner la Escuela al Centro de la tarea educativa (Eje del Modelo Educativo 2018), como se establece en la visión actual del trabajo en educación básica y para ello, el Fortalecimiento de los Consejos Técnicos Escolares es una condición indispensable, con la concurrencia y corresponsabilidad de la supervisión escolar y las autoridades educativas, es así como se concibió y/o generó el acuerdo 15/10/17 (10 de octubre de 2017).

Origen de los Consejos Técnicos

Según la SEP (2013) el origen de los Consejos Técnicos se remonta de los Acuerdos Secretariales 96, 97 y 98 emitidos el 26 de noviembre de 1982, por lo que se establece la organización y el funcionamiento de las escuelas primarias, secundarias técnicas y secundarias

generales. Los Consejos Técnicos se caracterizaron por servir de apoyo al director y se le atribuye tareas educativas, organizativas y administrativas, siendo estas últimas las de mayor peso. Desde entonces los Consejos Técnicos se han vuelto una tradición dentro de los Centros Educativos.

Según el DOF (2014) los Consejos Técnicos Escolares:

Son órganos integrados por el director de la escuela y el personal docente, así como los actores educativos que se encuentran directamente relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje del estudiantado de educación básica. Está facultado para tomar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión. Además, es el medio por el cual se fortalecerá la autonomía de gestión, con el propósito de generar los ambientes de aprendizaje más propicios para el alumnado, con el apoyo corresponsable en las tareas educativas de las madres y padres de familia...”

Dentro de las funciones del Consejo Técnico Escolar está realizar la planeación de la Ruta de Mejora Escolar (RME) de la escuela en las sesiones de la fase Intensiva. La Ruta de Mejora Escolar, según el DOF (2017), es un sistema de gestión que permite a la escuela ordenar y sistematizar sus decisiones con respecto al mejoramiento del servicio educativo y además focaliza los esfuerzos de las autoridades educativas. Es decir, la RME implica procesos de: 1) planeación; 2) implementación; 3) seguimiento; 4) evaluación y 5) rendición de cuentas (10 de octubre de 2017). De acuerdo con esta definición y atendiendo los procesos que im-

plica, es imprescindible conocer la planeación de la Ruta de Mejora Escolar. La planeación de la Ruta de Mejora Escolar es un proceso sistemático, corresponsable y colaborativo del CTE que, sustentado en evidencias objetivas, implica partir del diagnóstico de los aprendizajes de los alumnos por cada nivel educativo para identificar las necesidades, se establecen las prioridades, se trazan los objetivos, las metas y las acciones con el propósito de mejorar la calidad del servicio educativo que brinda el plantel.

Sin embargo, un problema común de los directivos y supervisores, es el rol que ejercen la mayor parte del tiempo de la jornada escolar: claramente es administrativo, descuidando el liderazgo transformacional y pedagógico. El director, el supervisor, así como el Asesor Técnico Pedagógico deben asistir a la escuela y al aula para obtener información en torno a los aprendizajes del alumnado con el fin de orientar al docente en la toma de decisiones que contribuyan a la mejora de la práctica docente y el funcionamiento de la escuela, a través de un diálogo profesional. Dentro de sus responsabilidades, del supervisor está el proporcionar apoyo, acompañamiento y asesoría a los docentes y al director. Sin embargo, en la investigación de Zorrilla y Pérez (2006) señalan que los directores exteriorizaron que su único vínculo con los supervisores era para cumplir con los requisitos administrativos y burocráticos.

En este sentido, debemos de enfocarnos en los objetivos generales de los Consejos Técnicos Escolares, porque son el eje central del funcionamiento y donde encontramos las áreas de oportunidad para el cambio y la transformación de los CTE. Es decir, estos objetivos serán el punto de partida para una evaluación formativa posterior y necesaria, que permita

retroalimentar la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares.

Un objetivo general de los Consejos Técnicos Escolares se enfoca en el desarrollo profesional de los maestros y directivos de la escuela, en función de las prioridades educativas. Sin embargo, las escuelas atienden las prioridades educativas sin llevar a la par un desarrollo profesional con respecto a esas prioridades. Nevo (1997) señala que la mejora, es una necesidad continua de los centros escolares, y así como los alumnos necesitan mejorar su aprendizaje también los maestros tienen que mejorar su enseñanza y sus destrezas profesionales.

Otro objetivo general de los Consejos Técnicos Escolares es revisar permanentemente el logro de aprendizajes de los alumnos e identificar los retos que debe promover la escuela para la mejora. Entonces, este órgano colegiado vigilará el cumplimiento de los principios y fines de la educación básica, considerados en la normatividad vigente para hacer frente a los retos educativos desde la propia escuela. En ocasiones, los centros escolares desconocen los documentos que pueden servir de guía en el proceso de gestión de los aprendizajes en el aula, la gestión escolar y la participación social en favor de los aprendizajes. Toranzos (1996) señala que el sistema u organización social debe contar con información permanente y pertinente sobre su desempeño y resultados.

Otro objetivo general de los Consejos Técnicos Escolares es: planear, dar seguimiento y evaluar las acciones de la escuela dirigidas a mejorar el logro de los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, para que se propicie una verdadera evaluación esta deberá ser: 1) contextualizada; 2) procesual; 3) cualitativa; 4)



externa; 5) democrática; 6) encaminada a la mejora y 7) comprometida con los valores. Sin la retroalimentación por parte del supervisor, el Asesor Técnico Pedagógico y el director, los docentes desconocerán la situación de los asuntos primordiales del centro escolar y así, no habrá manera de cambiarlas, ni de avanzar. Según el movimiento de las escuelas eficaces la figura clave de un centro escolar es el director y el liderazgo que ejerce.

Los fines de la educación en el siglo XXI

Todas las reformas educativas, hasta ahora implementadas, no tendrían sentido, si no se enfocaran al logro de una educación, cada vez de mayor calidad.

Según el Nuevo Modelo Educativo de la SEP (2018) se enfocará en: 1) formar ciudadanos libres, informados, capaces de ejercer y defender sus derechos que participen activamente en la vida social, económica y política de México; 2) lograr que los alumnos se expresen correctamente, de manera oral y por escrito, con confianza, eficacia y asertividad; 3) Emplee el pensamiento matemático para formular, entender para que sirve: resolver problemas y diversas operaciones; 4) capacidad para analizar y sintetizar, sepa argumentar, sea capaz de tener un pensamiento crítico, reflexivo, curioso y creativo; 5) capacidad y deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo durante el transcurso de su vida; 6) desarrolle su identidad como persona; 7) se oriente y actúe a partir de valores, se comporte éticamente y conviva de manera armónica.

Lograr lo anteriormente descrito, necesariamente implica que los maestros, a su vez, cuenten con la información sobre el perfil de egreso de los alumnos para el nivel educativo

en el que se desempeña. En este sentido, el perfil de egreso se convierte en la guía que permite orientar mejor los esfuerzos para alcanzar los fines de la educación por parte de los maestros, los padres de familia, autoridades y comunidades educativas. Además, los aprendizajes alcanzados en cada nivel educativo constituyen el fundamento de los aprendizajes del siguiente.

Metodología

El trabajo que se presenta se estudia desde un enfoque cualitativo. Se comparte el planteamiento de que una investigación cualitativa busca conocer, comprender para explicar, con toda profundidad y detalle, lo que está pasando. De esta manera, proporcionar descripciones detalladas de lo que vimos, escuchamos y percibimos.

Gurdián-Fernández (2007) menciona que es fundamental tomar consciencia de que cada situación tiene esencialmente sus modos de darse y esto exige los métodos apropiados para conocerla. El método es una especie de brújula que evita que nos perdamos. En un primer momento del estudio, hicimos uso de la hermenéutica para descubrir los significados de las cosas e interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos, así como cualquier otro acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

Gurdián-Fernández (2007) menciona que la interpretación implica “una fusión de horizontes”, una interacción dialéctica entre las expectativas de quien interpreta y el significado del texto o acto humano (p.144). El método hermenéutico-dialéctico procura comprender los textos a partir del ejercicio de la interpretación. El saber se presenta como dialéctico (dia-

lógico) y la dialéctica es la capacidad de investigar lo contrario. De este modo, la dialéctica busca el punto débil de lo dicho por el otro y aplastar esa opinión contraria con argumentos, trata de sopesar su verdadero valor y fuerza y para ello se vale del arte de preguntar, de entablar un verdadero diálogo, lo cual implica una gran apertura y poner en suspenso el asunto con todas sus posibilidades. En este sentido, la hermenéutica es el acto de la interpretación y entendimiento a partir del diálogo.

Un instrumento utilizado fue un cuestionario construido a partir del referente teórico elaborado para la presente investigación. Dicho instrumento se estructuró con 21 preguntas, divididas en tres dimensiones o categorías: 1) organización; 2) funcionamiento y 3) seguimiento y evaluación. Cada dimensión se exploró con siete reactivos. Además, se realizó la observación abierta de la dinámica de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares en 10 escuelas diferentes. También se utilizó la entrevista informal con los directores de las instituciones que nos permitieron la entrada al escenario de los Consejos Técnicos escolares.

Resultados y Discusión

En este momento la información está en un primer nivel de análisis por lo que sólo se reportan resultados preliminares. La intención también es presentar la naturaleza de la información con la que se cuenta.

Un primer hallazgo en relación con los elementos de Organización de los Consejos Técnicos Escolares que forman parte del apartado II, y que constituyen los artículos del 3 al 10 de los lineamientos para la organización y el funcionamiento de los CTE, el ítem se recupera a través de la pregunta: *El director, ¿cómo conduce el director, la reunión del Consejo Técnico Escolar?*

Algunas respuestas fueron las siguientes:

MAESTRO 1. E1. Es poco organizado y responsable, la supervisora entró a ordenar la encomienda de la sesión y de la guía, existe poca comunicación del director con los maestros, se quedan muchas actividades sin hacer y los docentes apresuran al director para realizar la mayoría de las actividades, falta compromiso para dirigir el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares (CTE), improvisa y no es eficiente en el uso del tiempo.

MAESTRO 2. E2. Es muy organizado, eficaz, concreto escucha y toma en cuenta a todos los integrantes, propone actividades y estrategias para la mejora educativa de los alumnos, con un gran dominio de los contenidos.

MAESTRO 3. E3. Indica lo que se va hacer y señala los productos del día. Es el guía para que los maestros se expresen en orden y expliquen, determina el tiempo para realizar cada producto de la guía, realiza el monitoreo y ayuda a los maestros que tienen alguna duda y al final socializa y da ejemplos.

MAESTRO 4. E4. Se asegura que todo el colectivo esté de acuerdo, su liderazgo es transformacional, potencia el trabajo en equipo, el ambiente de la sesión es armónico para alcanzar los resultados previstos, proyecta videos y pide a los maestros que analicen y llenen los cuadros (productos) de la guía.

MAESTRO 5. E5. Organiza a los maestros para que participen durante la sesión, lleva a cabo el intercambio de experiencias entre docentes, monitorea las participaciones, los maestros son los que realizan las actividades y la directora se involucra poco.



MAESTRO 6. E6. Organiza el trabajo, asume un liderazgo compartido, se basa mucho en la guía, invita a los maestros a leer la guía en voz alta y aclara las instrucciones para cada actividad.

Los directores constituyen la fuente principal de la dinámica de trabajo de los Consejos Técnicos Escolares y de la escuela. Según Schmelkes (1994), en un proceso de mejoramiento de la calidad, el papel del director es fundamental, al ser capaz de motivar, impulsar, facilitar, estimular y animar a sus colegas a ser sensible de las necesidades y los problemas de los alumnos. Es decir, el director tiene una incidencia en la tarea pedagógica-educativa a través del liderazgo que práctica y desempeña en la escuela.

Además, el director deberá identificarse con el docente por ser un compañero que apoya, sugiere, asesora y acompaña en la tarea diaria. El director debe contar con información de la realidad, investigar con qué colectivo docente cuenta a partir de analizar en los colegas: las competencias, las habilidades y las capacidades con el fin de reconocer en el otro sus fortalezas para apoyarse en ellas e idear un plan en el que se involucren todos, con compromiso para mejorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, y en consecuencia, trabajar a favor de la misión de los CTE, los propósitos y las funciones de estos órganos colegiados.

Con respecto a la pregunta *¿qué acciones emprende o implementa la escuela para atender la prioridad “mejora de los aprendizajes”?* durante el ciclo escolar 2016-2017, se encuentra lo siguiente:

En el caso de la lectura y escritura:

ESCUELA 1 (E1). Estrategias de lectura, modalidades de lectura, lectura regalada,

lectura de libros (mochila viajera) con su respectivo reporte.

ESCUELA 2 (E2). Ejercicios de comprensión lectora.

ESCUELA 3 (E3). Apoyo en la lectura, apoyo en la escritura, identificar los contenidos como las rimas, signos de puntuación.

ESCUELA 4 (E4). Se impartirán dos cursos: 1) “lectura rápida, eficiente y eficaz” y 2) “estrategias y modalidades de lectura”, actividades para la comprensión lectora que según el diagnóstico es donde existe mayor problema.

ESCUELA 5 (E5). Lectura diaria de 15 minutos.

ESCUELA 6 (E6). Redacción de documentos para ser publicados, lecturas para mejorar la comprensión lectora, café literario, lector invitado, el rey de la lectura.

En el caso de las matemáticas:

ESCUELA 1 (E1). Estrategias para la resolución de problemas matemáticos que se presentan en la escuela y en la vida cotidiana, libreta de problemas matemáticos.

ESCUELA 2 (E2). Calendario matemático, resolución de problemas matemáticos complejos, libros de talentos matemáticos.

ESCUELA 3 (E3). Operaciones básicas, identificar los contenidos para proponer los aprendizajes y para mejorar en la práctica.

ESCUELA 4 (E4). Operaciones básicas y resolución de problemas.

ESCUELA 5 (E5). Implementar como actividad permanente la resolución de problemas

ESCUELA 6 (E6). Taller para los maestros sobre “creaciones de situaciones matemáticas”, resolución de problemas.

Con respecto a la revisión de los logros de los aprendizajes de los alumnos se cuestiona *¿Qué documentos lleva el docente al CTE como evidencia de trabajo realizado dentro del aula?*

Los profesores indican:

DOCENTE 1. E1. Los resultados del diagnóstico.

DOCENTE 2. E2. Las evidencias de producto de los alumnos, los registros en las listas de asistencia, las anotaciones personales del docente, listas de cotejo y escalas estimativas.

DOCENTE 3. E3. Resultados de los exámenes, diagnóstico, tablas y gráficas.

DOCENTE 4. E4. Resultados de la evaluación diagnóstica, planeación de la ruta de mejora, notas de reflexión.

DOCENTE 5. E5. Los productos de los alumnos.

DOCENTE 6. E6. Las estadísticas de los alumnos, listas de cotejo, las evaluaciones de los alumnos de otras materias diferentes a español y matemáticas, la ruta de mejora anterior.

Uno de los propósitos de los CTE es revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes de los alumnos para identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar los resultados. De acuerdo con las respuestas, nos damos cuenta que no todas las evidencias llevadas a los CTE son igual de ricas en información, acerca de los logros y avances de los aprendizajes de los alumnos. Si el maestro, decide llevar los productos de los alumnos, es recomendable analizar qué retroalimentación plasma en los productos de los alumnos, porque la evaluación formativa permite la mejora, si el maestro retroalimenta estas evidencias de producto.

La diversidad de evidencias generadas en el aula y analizadas en los CTE es un signo de compromiso, responsabilidad y necesidad por mejorar la calidad educativa, en su eficacia y eficiencia, por parte del colectivo docente. Mientras que la pobreza de evidencias analizadas en estos órganos marca lo contrario al compromiso, responsabilidad para identificar necesidades y retos de la comunidad escolar.

En este sentido, la guía de trabajo de las sesiones ordinarias de los Consejos Técnicos Escolares, al colectivo docente se le solicita que presenten las evidencias del trabajo realizado en el aula como: los portafolios, los cuadernos de los alumnos, reportes de evaluación, las listas de asistencia y demás materiales que registren los avances de los alumnos y del maestro en función de la prioridad.

Con respecto a la prioridad: mejora de los aprendizajes, los alumnos de 7° y 8° semestre de la escuela normal señalan, que algunos tutores han implementado las estrategias de la ruta de mejora una semana antes de acudir a las Reuniones del Consejo Técnico, con el fin de llevar una calificación del grupo con respecto a los resultados de la estrategia implementada. Entonces, como aspiramos a mejorar los aprendizajes, si la estrategia no se implementó de forma continua y sistemática por parte del docente. La falta de seguimiento al proceso en el aula por parte de las autoridades, permite la simulación con respecto a los resultados de la estrategia que no se implementó en tiempo y forma.

Es necesario, exigir a los maestros fases del trabajo realizado en las aulas, con tiempos reales, devoluciones precisas, para llegar al producto final. Las etapas y/o productos parciales sobre una estrategia implementada permitirán al docente no simular en el trabajo realizado



con respecto a la prioridad. Por lo tanto, es ineludible que los colectivos docentes se involucren en la discusión crítica y reflexiva de las evidencias de producto, con el fin de contar con un sólido respaldo de los resultados obtenidos, sobre la estrategia implementada y, por consiguiente, valorar su pertinencia con base en los aprendizajes alcanzados.

Además, es necesario que los docentes realicen un diagnóstico, sobre los problemas de los alumnos en el aula, ello implica, que el docente tenga la capacidad de reconocer las causas de los problemas e identifique las consecuencias o efectos a corto y largo plazo. Enfocarse en las causas de los problemas, es atenderlos desde la raíz, para permitirlos avances en los logros de los aprendizajes de los alumnos. Se sugiere utilizar *el árbol de los problemas* o *el diagrama de Ishikawa* con el fin de enfocarse en identificar las causas para actuar en consecuencia, con estrategias pertinentes y adecuadas para este fin.

En otro momento, el estudio se enfocará en valorar el apoyo, la asesoría y el acompañamiento de los supervisores y directores con relación a la retroalimentación que proporcionan con respecto a las estrategias que emplean los docentes para atender las cuatro prioridades educativas: mejora de los aprendizajes, normalidad mínima, rezago escolar y deserción y convivencia escolar y valorar si, las estrategias que han propuesto el colectivo docente contribuyen a alcanzar los objetivos de la calidad educativa como lo es: la eficacia escolar.

La pregunta que consideramos pertinente hacer es: *¿qué objetivos están intentando conseguir mediante las estrategias?* Esto implica que el maestro, el director, el Apoyo Técnico Pedagógico y Supervisor tengan claro y comprendan los objetivos que los docentes tratan de conseguir en el aula, además, de preguntarse si:

¿las estrategias utilizadas fueron las apropiadas para conseguir los objetivos educativos?

En un estudio realizado por Zorrilla y Pérez (2006) se puntualiza que los directores no realizan una supervisión o colaboración con los docentes con respecto a su papel pedagógico y específicamente en función de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

El comportamiento de los directores durante las reuniones del Consejo Técnico Escolares manifiesta un estilo de liderazgo. Según Kouzes y Pozner (2007), existen cinco prácticas: 1) modelar el camino; 2) inspirar una visión compartida; 3) desafiar el proceso; 4) habilitar a los demás para que actúen y 5) alentar. El director de la escuela dos y cuatro han recorrido las tres primeras prácticas de modelar, inspirar y desafiar el proceso. Sin embargo, con el fin de buscar objetividad, es necesario proponer un taller de naturaleza práctica para los directivos y docentes donde de forma precisa identifiquen qué práctica predomina durante las reuniones de los Consejos Técnicos Escolares.

Los líderes capacitan y forman a los líderes. Fortier (s.f) nos dice: todos debemos preguntarnos *¿cómo puedo ir a trabajar hoy y hacer algo que haga avanzar a la empresa y a mí en la dirección correcta?*

Atendiendo el punto de la organización de los CTE, es también necesario que el desarrollo profesional del maestro se enfoque en lo que omite o no realiza, ya sea por desconocimiento o por carecer de las herramientas para hacerlo. Es decir, esta información le servirá al supervisor y al director para ofrecer a los docentes cursos y talleres para su desarrollo profesional como consecuencia de las falencias y falta de

herramientas cognitivas y procedimentales para atender las prioridades educativas.

Finalmente, decir que el informe de seguimiento y evaluación que el director, supervisor y del Asesor Técnico Pedagógico elaborarán, deberá llevar recomendaciones y/o sugerencias de acciones específicas. Estas recomendaciones deben utilizar un lenguaje con modo y estilo comprensible para la audiencia a la que va dirigida. Además, es imprescindible que el evaluador deba hacerse dos preguntas ¿tengo algo que decir a las personas que me han permitido la entrada a su escenario de trabajo, sobre algo que no sepan todavía? ¿La retroalimentación que proporcionó los ayudará a tomar decisiones sobre cómo mejorar los aprendizajes de los alumnos?

Bibliografía

- AGUERRONDO, INÉS (1998). *La Escuela como Organización Inteligente*. Argentina: Troquel Educación.
- (2004). *Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente*. Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño. Santiago de Chile: BID-PREAL.
- ANTÚNEZ SERAFIN (1997). *Claves para la organización de centros escolares. (Hacia una gestión participativa y autónoma)*. Barcelona: Editorial Horsori. La organización que aprende. P. 225.
- BOLIVAR A (2002). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Didáctica y organización escolar.
- CASSANOVA ANTONIA (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: Muralla.
- DE LA FEDERACIÓN, D. O (2014). *Acuerdo número 717, por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar*. Recuperado de: <http://básica.sep.gob.mx>
- DE LA FEDERACIÓN, D. O (2017). *Acuerdo número 15/10/17 por el que se emiten los lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica*. Recuperado de: www.diariooficial.gob.mx
- DE KETELE, J.M. Y POSTIC, M. (2000). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- FLORES-KASTANIS, E., Y GAMBOA, T. (2010). *La problemática de la investigación sobre cambio educativo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 15(47), 1017-1023.
- FULLAN, M (2007). *Mejoras en colegios: requisitos para la formación de profesores*. Revista pensamiento educativo, 41(2), 293-314.
- GAI RÍN SALLAN JOAQUÍN (2004). *La Organización Escolar: Contexto y texto de actuación*. Madrid: Editorial Muralla.
- GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A (2007). *El Paradigma cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: IDER
- KOUZES, J.M. Y POSNER B.Z (2007). *El Taller el desafío*.
- NEVO DAVID (1997). *Evaluación Basada en el centro, un dialogo para la mejora educativa*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- PONTÓN, B. C., FIERRO, M. M. Z., GARCÍA, G. T., & FLORES, S. L. C. (2002). *La supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*.
- ROMERO C. (2011). *Hacer de la Escuela, una buena escuela. Evaluación y mejora de la Gestión escolar*. Argentina: AIQUE Educación.
- RUIZ GUADALUPE (2009). *Evaluar los centros escolares: ¿con base en los resultados de los alumnos en pruebas de aprendizaje o en otros factores de los propios centros?* Revista iberoamericana de evaluación educativa. 2 (2).
- SANTOS-GUERRA, M. A. (1994). *Entre bastidores, el lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SCHMELKES, S. (1994). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. México: Serie educativa.
- SCHMELKES, S. (1996). *La evaluación de los centros escolares. Taller sobre evaluación de docentes y de centros educativos*. México.
- ZORRILLA, M. (2002). *Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas*. Revista electrónica de investigación educativa, 4(2), 1-19.
- ZORRILLA, M., & PÉREZ MARTÍNEZ, G. (2006). *Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México*. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(4e).
- ZORRILLA, M. (2008). *La investigación sobre eficacia escolar. Eficacia escolar y factores asociados*.
- VARGAS, E. C. (2017). *La supervisión escolar: impactos, dilemas y transformación en educación básica*. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación, 8(16), 30-39.
- ANTÚNEZ S. (1997). *Claves para la Organización de los Centros Escolares*. Barcelona: Horsori.



Satisfacción del uso de la calculadora como un elemento didáctico

MEDICIÓN EN LA CLASE DE CÁLCULO DIFERENCIAL

Resumen

La presente investigación tiene la finalidad de medir el grado de satisfacción del uso de la calculadora en el aula como una ayuda didáctica en los cursos de cálculo para estudiantes del Instituto Tecnológico de Cd. Juárez, mediante el cuestionario aplicado a los mismos, para determinar –desde su perspectiva– el nivel de agrado y utilidad en su uso en el salón de clases. Analizamos con un proceso estadístico de validación la aceptación que los estudiantes dan a la permisividad de los maestros de esta Institución para el uso de la calculadora en las asignaturas de matemáticas.

Se presentan los resultados de la encuesta realizada a un grupo de estudiantes de este Instituto. Los resultados muestran el papel de la calculadora en el aula y los estudiantes se sienten cómodos con su uso en la clase.

Palabras claves: Análisis estadístico de satisfacción, Calculadora en la clase de cálculo.

Summary

The present investigation has the purpose of measuring the grade of satisfaction of the use of calculators in the classroom as a didactic helping tool in the calculus course for the students in Instituto Tecnológico de Cd. Juárez, through a survey applied to the students, to determine–from their perspectives–the level of pleasantness and utility in the use of it in the classroom. We analyze whit statistic process of validation the acceptance that the students give to the teachers with the use of calculators in the topics of mathematics.

Next are shown the results of the survey applied to the group of the students of this institute. The results show the paper that the calculators take in the classroom and the students are comfortable with the use of it in class.

Keywords: Satisfaction statistical analysis, Calculators in calculus class.

* *Profesor investigador del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez*

Introducción

No hay duda de que en los últimos tiempos el uso de la calculadora es cada vez más común, pero:

—¿Cuál es la visión y la aceptación de los alumnos del uso de esta ayuda tecnológica en su clase de matemáticas?

—¿Qué tanto aceptan su uso para abordar los problemas de matemáticas que se le presentan en clase?

Entre las características más valoradas en una herramienta tecnológica, por parte de los alumnos, es sin duda lo referente a la rapidez con la que pueden hacer cálculos aritméticos y obtención de valores trigonométricos y logarítmicos. Pero también debemos de reconocer que, entre algunas de las dificultades que los estudiantes presentan al integrarse a la universidad, principalmente en el área de las ciencias y en particular en la matemática, se destaca el manejo de las nociones de pre-cálculo, concepto de función y del manejo algebraico y aritmético, en particular en estos temas aun cuando son abordados en la enseñanza secundaria, haciendo mayor énfasis en la preparatoria, tiene una gran laguna conceptual en este trayecto de la educación media a la educación superior, ya que éstos no demuestran en este último nivel, haber adquirido la capacidad de interpretar, definir e interactuar con los problemas que se le presentan y así mismo, con el concepto fundamental para el cálculo como lo es el concepto de función. Si consideramos que: el cálculo se sustenta en tres conceptos fundamentales sucesión, función y límite, que son los generadores de proposiciones y procedimientos para esta materia, así es que en el entorno del manejo en esta rama de la matemática, cualquier

acercamiento que se haga debe ser enlazado con algunos de estos tres conceptos.

Las calculadoras son un medio de trabajo que ofrece un espacio permanente y fácilmente accesible para la experimentación y la verificación del trabajo matemático del aula y así mismo con el diseño de algunas actividades didácticas en el entorno de hacer uso de ella para interactuar con los conceptos que existen en el objeto de estudio del cálculo llamado función. La experimentación y la verificación son ejemplos de formas de actuar del sujeto en el sistema didáctico que son difíciles de lograr con medios tradicionales como el lápiz y el papel.

Hemos observado que los profesores de matemáticas no le asignan a la calculadora convencional un posicionamiento específico en el salón de clase en los estudiantes de cálculo diferencial del Instituto Tecnológico de Cd. Juárez (ITCJ), por lo que se consideró necesario realizar la investigación a fin de proponer y estructurar alternativas didácticas en el entorno de este objeto electrónico de fácil acceso y de costo bajo, además, la ventaja de que muchos de los estudiantes de ingeniería ya poseen éste modelo de calculadora para su uso en sus clases y así posibilitar un mejor aprendizaje del concepto función.

La calculadora desde su aparición en la década de los 80's no surgió como un elemento didáctico para las matemáticas, sino sólo como un implemento tecnológico que reducía el tiempo operacional de la algoritmia, en gran medida para satisfacer el mercado del comercio, los negocios y la vida cotidiana de un ciudadano común. Sin embargo hoy en día la situación ha cambiado, la calculadora se trasladó a todos los ámbitos del quehacer humano entre ellos al salón de clase y hoy por hoy todos los



estudiantes tienen una al alcance de su mano.

Investigadores en los últimos 30 años han abordado la temática de la calculadora en la enseñanza de las matemáticas, ha sido diseñada como herramienta para facilitar en gran medida las labores del ser humano, puesto que posibilitan una descarga del trabajo intelectual en el campo laboral y escolar.

Martínez (2016) asume esta postura con respecto a el uso de de la calculadora:

La calculadora es el recurso más relacionado con las tareas diarias de matemáticas. En casi todos los hogares podemos encontrar una de ellas incluso en formato científico pero, pese a ser cotidiana en nuestras vidas, no suele utilizarse como recurso en la clase de matemáticas en todo su potencial (p. 47).

El tema ha sido ampliamente abordado como por ejemplo en los trabajos de Cedillo (1995), De Faria (2002), Moreno (1999), Gomez (1997, 2014), Kutzler (1999, 2000, 2003), Waits y Demana (1998) , De la Rosa (2000), así mismo La NCTM (National Council Teachers of Mathematics), en el documento titulado Principles and Standards for School Mathematics (2000), identifica al uso de la tecnología como un principio que debe dar soporte a las propuestas curriculares y señala:

Las computadoras y calculadoras son herramientas esenciales para la enseñanza, aprendizaje y desarrollo de las matemáticas. Generan imágenes visuales de ideas matemáticas, facilitan la organización y análisis de datos, y realizan cálculos de manera eficiente y precisa, cuando las herramientas computacionales están disponibles, los estudiantes pueden enfocar su atención en procesos de toma de decisiones, reflexiones, razonamiento y reso-

lución de problemas (p. 24).

El siglo XXI ha sido denominado como la era de la comunicación y la informática; la tecnología es hoy en día un elemento importante en el desarrollo de la educación, en el área principalmente de las matemáticas el uso de la tecnología en la enseñanza da una faceta diferente a los objetos matemáticos a los que el alumno se enfrenta, el cambio en la sociedad que pasó de realizar cálculos con lápiz y papel al uso dominante de la calculadora en el ámbito escolar y posteriormente en el ámbito laboral, pero aún en la actualidad, este dispositivo tiene un uso limitado en la escuela.

Es importante señalar que a pesar de que todo estudiante universitario posee una, su trabajo diario en la clase de cálculo está desvinculada con el uso que se le da a este instrumento tecnológico, que por demás podría ser una ayuda de mucha importancia bajo un esquema didáctico de planeación estructurada para la clase de cálculo para abordar conceptos relacionados.

El desarrollo de la tecnología ha modificado el entorno social y como consecuencia nuestras actividades personales. En el campo educativo el rol que juega la tecnología, especialmente en educación matemática, se hace necesario profundizar acerca de cómo ha de llevarse a cabo una adecuada aplicación de estas herramientas en el aula para transformarlas en instrumentos cognitivos. La calculadora es una herramienta que da oportunidad para construir los escenarios didácticos donde el estudiante, por medio de la visualización y la interacción con la misma desarrolle acciones que le permitan atribuir significados a un objeto matemático, puede generar argumentos para el desarrollo de ideas, estrategias, nociones y generalidades

requeridas para la comprensión de los temas matemáticos de clases, convirtiéndose así en una ventajosa herramienta para llevar a cabo el trabajo diario de la enseñanza de las matemáticas.

El objetivo fundamental de esta investigación es, determinar el nivel de agrado y aceptación de la calculadora convencional entre los estudiantes de un grupo de cálculo diferencial de nivel profesional.

Metodología

A través de un estudio estadístico, medimos el grado de satisfacción del uso de la calculadora en la clase de cálculo diferencial, con el fin de proporcionar evidencias cuantitativas y en qué grado el uso de la calculadora convencional genera un status de confianza y certidumbre en la clase de cálculo, para que, por esta línea de trabajo podamos evidenciar y mostrar que la calculadora puede llegar a ser un elemento didáctico y puede ayudar con el manejo de los temas en el salón de clase.

Esta investigación es un estudio exploratorio; para desarrollar el presente trabajo, se utilizó:

Un cuestionario bajo el método de la encuesta que consta de 10 preguntas en un diseño de escala tipo Likert; las preguntas fueron diseñadas en el entorno del grado de satisfacción que los estudiantes tienen por el uso de la calculadora convencional en su clase de cálculo diferencial.

La escala de Likert, se posiciona hoy en día como una de las formas más utilizadas de la medición que se disponen en la investigación social. “La escala Likert, sirve para medir las actitudes de las personas y consiste en un con-

junto de ítems bajo la forma de afirmaciones o juicios ante los cuales se solicita la reacción” (Tapia, 2010 p. 6). Y es considerada, dentro de las escalas como una de las que admiten una gradación prefigurada en las respuestas ya que constan de un enunciado seguido de opciones de respuestas que indican grados variables de acuerdo o de frecuencia. Sobre las alternativas de respuesta y a sabiendas que se pretende validar el grado de satisfacción de un grupo de estudiantes con respecto al uso de la calculadora en la clase de cálculo, se tomó en cuenta el factor intensidad (alta o baja) para lograr codificar posteriormente las alternativas de respuestas. Para lograr lo anteriormente propuesto, se seleccionó la escala Likert, que según Rafael Bisquerra y Núria Pérez-Escoda (2015), escriben en su artículo:

Las escalas tipo Likert se utilizan con profusión en psicología, educación y ciencias sociales, son los instrumentos más utilizados en las investigaciones publicadas en revistas científicas. En cada cuestionario se adopta un número de opciones de respuesta sin que, en general, quede justificada la elección. Se han aportado argumentos para justificar la decisión sobre el número de opciones más conveniente en el uso de la escala de Likert, que fue seleccionada para esta investigación (p. 144).

La calculadora posicionada como un instrumento de mediación en donde con ella se pueden llevar a cabo desarrollos de pensamiento matemático, donde los estudiantes se apropien de los objetos de estudio o saberes y del mismo tiempo de los modos con que se producen estos saberes, centrada en el salón de clase y enfocada puntualmente en el uso de la calculadora científica común; llevamos a cabo un pro-



ceso con el cual se pretende recolectar, analizar los datos para responder a los planteamientos marcados.

En la parte del enfoque cuantitativo se aplica para analizar los datos utilizando el método de encuesta, con lo cual se pretende describir y explorar el grado de satisfacción del uso de la calculadora como un apoyo didáctico en la clase de cálculo diferencial en alumnos del instituto ya mencionado.

El primer paso que se realizó para esta investigación, fue la recolección, análisis y vinculación de datos; para su recolección se utilizó la técnica del cuestionario mediante escala likert, con el objeto de describir y explorar el grado de satisfacción del uso de la calculadora como un apoyo didáctico en la clase de cálculo diferencial en alumnos de nuevo ingreso en el ITCJ. Se aplicaron 31 cuestionarios a estudiantes de este grupo piloto, utilizando como instrumento de selección de información un diseño de cuestionario, el cual se aplicó a los estudiantes participantes.

Acerca del coeficiente de alfa de Cronbach es un modelo de consistencia interna, basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems (preguntas y respuestas en esta investigación). Se trata de un índice que toma valores entre 0 y 1 y sirve para comprobar si el instrumento que se esta evaluando recopila la información en forma consistente y a grandes rasgos, mide la homogeneidad de las preguntas que contiene el instrumento encuestador promediando las correlaciones entre todos los ítems para ver que, efectivamente se parecen.

El coeficiente de alfa de Cronbach

se utilizó para evaluar la información en forma consistente y a grandes rasgos, midiendo la homogeneidad de las preguntas que contiene el instrumento encuestador promediando las correlaciones entre todos los ítems para ver que efectivamente se parecen y su interpretación del análisis de los datos obtenidos por el instrumento. Se muestran en la tabla siguiente los porcentajes relativos a las frecuencias de las respuestas de cada una de las preguntas planteadas

Tabla 1. Porcentajes de los resultados de la encuesta de satisfacción del uso de la Calculadora en la Clase de Matemáticas Bajo la escala Likert donde:

1: Excelente 2: Muy buena 3: Buena 4: Regular 5: Mala

		1	2	3	4	5
1	¿Cómo consideras tu nivel de uso de tu calculadora hasta hoy?	6.5%	22.6%	38.7%	25.8%	6.5%
2	¿Tus profesores de matemáticas en que tanto han permitido el uso de la calculadora para la resolución de problemas?	51.6%	22.6%	9.7%	6.5%	9.7%
3	¿Qué tanto consideras que tu calculadora podría ayudarte a aprender matemáticas?	25.8%	41.9%	12.9%	16.1%	3.2%
4	¿En qué medida consideras que el uso de tu calculadora a incrementado tu interés por la clase de matemáticas?	12.9%	29.0%	32.3%	19.4%	6.5%
5	¿En qué medida consideras que tu calculadora que tienes actualmente será suficientemente útil para todos los cursos de matemáticas de tu carrera?	41.9%	29.0%	12.9%	9.7%	6.5%
6	¿Cuál es tu grado de confort cuando te permiten el uso de calculadora en la clase de matemáticas?	45.2%	32.3%	9.7%	9.7%	3.2%
7	¿Qué tanto, consideras que la calculadora es un instrumento con el cual se puede aprender conceptos matemáticos?	16.1%	38.7%	25.8%	12.9%	6.5%
8	¿Si te propusieran una clase en donde te enseñaran a usar en forma completa todas la aplicaciones de la calculadora, lo considerarías?	51.6%	25.8%	16.1%	3.2%	3.2%
9	¿Cuál es su nivel de confianza al realizar operaciones en calculadora comparada con hacerlo a papel y lápiz?	32.3%	32.3%	29.0%	3.2%	3.2%
10	¿Cómo consideras que el uso de la calculadora esta cambiando la educación matemática en las escuelas de nivel superior?	25.8%	38.7%	16.1%	9.7%	9.7%

El análisis en esta parte de la investigación se realizó a cada pregunta del cuestionario tomando para ello las tablas de frecuencia y de porcentaje de cada respuesta dada. De acuerdo con esta tabla, es importante resaltar que un porcentaje muy bajo como lo es el 6.5 % de los estudiantes, considera tener buen nivel de uso de su calculadora, la mitad de los estudiantes tiene un grado de satisfacción alto en que los profesores permitan el uso de la calculadora para la resolución de problemas, se sienten con agrado que les permitan el uso de la calculadora en la clase de matemáticas y consideran que les será útil para sus cursos de matemáticas en su carrera.

Es importante destacar en este momento que aproximadamente 5 de los 31 estudiantes considera que la calculadora es un instrumento con el que se puede aprender matemáticas y esto contrasta con el 64.51 % que está cercano a dos terceras partes y en el cual declaran tener un uso bueno y regular de su calculadora; en síntesis, a pesar de que un considerable número de estudiantes que exponen tener muy poco uso de su calculadora, se podría considerar que si el estudiante aumentara su grado de destreza de uso de este apoyo electrónico, sería productivo en cuanto al aprendizaje de cierto nivel u objetos de las matemáticas en el salón de clase.

Análisis de Resultados

El 67% opina que tiene un nivel arriba de bueno en el uso de su calculadora, y los restantes están por debajo de considerarse con un buen uso de este artículo electrónico.

El 51% de los encuestados declararon que los profesores si les han permitido el uso de la calculadora para la resolución de problemas, esto corresponden a 16 estudiantes.

El 74% correspondiente a 23 estudiantes, considera a la calculadora como un objeto electrónico con el que puede aprender matemáticas.

El 74.2% opina que el uso de su calculadora en la clase de matemáticas ha incrementado su interés en esta asignatura.

El 83.9% muestra que la calculadora es suficientemente útil para todos los cursos de matemáticas de su carrera. El 87.1% muestra grado de confort cuando se le permite usar calculadora en la clase de matemáticas. El 16.1% equivalente a 5 estudiantes, califica como excelente cuando se les preguntó con que nivel se puede aprender conceptos matemáticos haciendo uso de la calculadora, pero señalamos que 64.5% están en el rango de muy buena y buena la aceptación. El 51% de los estudiantes están de acuerdo con recibir un curso que les permitiera usar en forma completa las aplicaciones de su calculadora. El 93.8% es equivalente a 30 de 31 estudiantes se sienten mas cómodos por la rapidez con la que se realizarían estos cálculos en vez de realizarlos con papel y lápiz.

De regular a excelente, el 90.3 % de los estudiantes opinaron que el uso de la calculadora está cambiando la educación matemática en las escuelas de nivel superior. Visualizando los datos en términos cualitativos se realizó una interpretación alternativa de corte cualitativo de satisfacción del uso de la calculadora en el salón de clase; se categorizaron los datos bajo la siguiente escala de:

1-2 Muy satisfecho; 2-3 Regularmente satisfecho; 3-4 Satisfecho; 4-5 No satisfecho.

Se obtuvieron las frecuencias y los porcentajes de éste rubro y se muestran en la tabla 2 y en la figura 1. La tabla 3 muestra la validez del



instrumento de medición de acuerdo al alfa de Cronbach con un valor de .900, lo cual se considera como excelente el cuestionario aplicado de acuerdo a Frías-Navarro (2014).

Tabla 2. Satisfacción de Uso de Calculadora como Elemento Didáctico

Porcentajes de satisfacción del uso de la calculadora en el salón de clase como un elemento didáctico				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje Acumulado
Muy satisfactorio	13	41.9	41.9	41.9
Regularmente satisfactorio	13	41.9	41.9	83.9
Satisfactorio	4	12.9	12.9	96.8
No satisfactorio	1	3.2	3.2	100.0
Total	31	100.0	100.0	

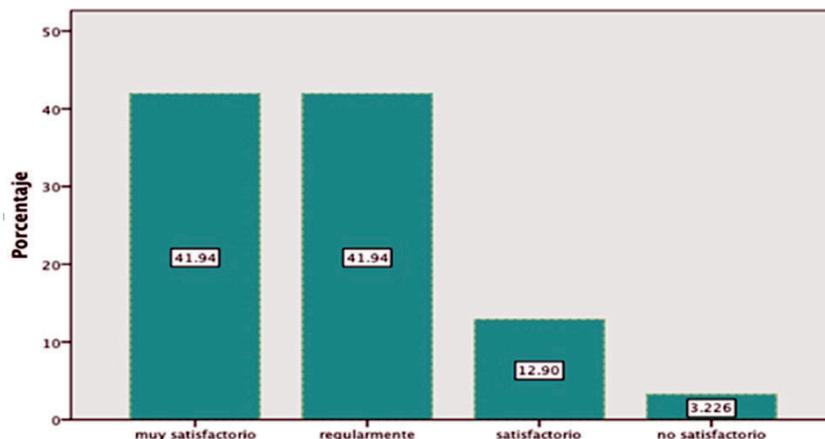


Fig.1 Porcentajes de Satisfacción de Uso de Calculadora en el Salón de Clase como Elemento Didáctico:

Tabla 3. Estadísticos de Fiabilidad

Alfa de Cronbach	Alfa de Cronbach basada en los elementos tipificados	N de elementos
.900	.900	10

Mediante la desviación estándar se midió el grado de dispersión de cada una de las respuestas, otorgando un valor de 1.1874, el cual es menor a la media de 2.3, indicando que los datos no están sesgados o sea no hay presencia de valores extremos en la distribución. Se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Estadísticos de la encuesta

	Media	Desviación estándar	N
1	3.03	1.016	31
2	2.00	1.341	31
3	2.29	1.131	31
4	2.77	1.116	31
5	2.09	1.247	31
6	1.93	1.123	31
7	2.54	1.120	31
8	1.80	1.046	31
9	2.12	1.024	31
10	2.38	1.256	31

La Tabla 5 muestra la matriz de correlación entre cada una de las preguntas de la encuesta, presentando la relación que hay entre una pregunta con las demás preguntas. Se observan las dos preguntas de la encuesta con menos y más correlación que se obtuvo con el análisis estadístico de los 31 encuestados.

Tabla 5. Matriz de Correlación entre Items

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	1.000	.245	.369	.418	.260	.235	.189	-.025	.284	.251
2	.245	1.000	.417	.423	.538	.708	.466	.475	.485	.356
3	.369	.417	1.000	.608	.617	.487	.633	.669	.657	.645
4	.418	.423	.608	1.000	.399	.386	.528	.418	.230	.539
5	.260	.538	.617	.399	1.000	.433	.604	.577	.355	.528
6	.235	.708	.487	.386	.433	1.000	.558	.613	.645	.538
7	.189	.466	.633	.528	.604	.558	1.000	.492	.517	.673
8	-.025	.475	.669	.418	.577	.613	.492	1.000	.584	.642
9	.284	.485	.657	.230	.355	.645	.517	.584	1.000	.633
10	.251	.356	.645	.539	.528	.538	.673	.642	.633	1.000



La correlación entre la pregunta 8 y 1, cuyo valor es negativo -0.025 , indica que entre ellas no existe ninguna interrelación, es decir que si a un estudiante le propusieran una clase en donde le enseñaran a usar en forma completa todas las aplicaciones de la calculadora le sería de gran agrado y utilidad, ya que al inicio declararon que su nivel de uso de la calculadora no es lo suficientemente excelente. En el otro extremo de los valores de la correlación podemos asegurar con un valor correlativo de $.708$ indicando que si un estudiante se siente con un grado de confort cuando le permite el profesor de matemáticas usar su calculadora en la clase de matemáticas.

Conclusiones y Recomendaciones

De acuerdo a los resultados obtenidos en la encuesta, estadísticamente el Alfa de Cronbach de $.900$ indica que existe un alto porcentaje de agrado y satisfacción en los alumnos respecto a que los maestros les permitan el uso de la calculadora como un elemento didáctico para una mejor comprensión de los conceptos de la materia de matemáticas; sin embargo, es importante resaltar que para que esto se lleve de manera óptima, se requiere de una capacitación previa a los alumnos y maestros del manejo de todas las funciones de la calculadora.

Profundizando en el análisis del alto nivel de satisfacción demostrado en los resultados, permite interpretar que la calculadora es considerada por los estudiantes como elemento valioso para facilitar la enseñanza de las matemáticas, además de un marcado interés por aprender su uso de manera completa para un mayor aprovechamiento que puede definitivamente permear en muchas de las actividades tanto internas como externas al Instituto.

En relación con todo lo mencionado, es importante aclarar que la enseñanza de la matemáticas, a través del elemento didáctico como es la calculadora, tiene cabida en muchas situaciones del acontecer educativo como lo es en la estadística; sin embargo, no podemos perder de vista que un mayor aprovechamiento en el uso dependerá en gran medida del entusiasmo que tengan los docentes encargados de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, que asuman con claridad los proyectos planificados de manera muy sencilla y amena para los estudiantes, porque en la medida que ellos desarrollen las actividades planificadas se verá la relevancia e importancia de este elemento didáctico.

En conclusión, el análisis de los resultados nos permite visualizar que desde la perspectiva estudiantil —inmersa en un contexto histórico marcado por el uso de la tecnología— el uso de la calculadora no solamente es ampliamente satisfactoria; de hecho, podemos interpretar que es un reclamo generalizado por cambiar los viejos esquemas educativos y adaptarlos al dinámico siglo XXI y más aún en una disciplina estigmatizada como excesivamente teórica y azarosa.

Bibliografía

- BISQUERRA, R., PÉREZ-ESCODA, N. (2015). *¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad?*. Revista d'innovació i Recerca educació, Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació. 8, 129-147.
- CEDILLO, T. (1995). *Aprendizaje del álgebra a través de su uso: Una alternativa factible mediante calculadoras gráficas*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- DE LA ROSA, A. (2000). *La calculadora y los sistemas semióticos de representación. Hacia un aprendizaje de los conceptos matemáticos*. México: Revista Electrónica de las Matemáticas. Universidad Autónoma de Querétaro.
- FRIAS-NAVARRO, D. (2014). <http://www.uv.es/>. (Univer-

- sidad de Valencia) Recuperado 2 de Enero de 2017, de <http://www.uv.es/~friasnav/ApuntesSPSS.pdf>
- GARCÍA-BELLIDO, R.; GONZÁLEZ SUCH, J. Y JORNET MELIÁ, J.M. (2010). *SPSS: Análisis de fiabilidad Alfa de Cronbach*. Universitat de València. Recuperado el 4 de Enero 2017 de http://www.uv.es/innomide/spss/SPSS/SPSS_0801B.pdf
- GONZALEZ, Y. (2008). *Instrumento Cuidado de comportamiento profesional, validez y confiabilidad*. Dialnet, 8 (2), 170-182.
- GURDIÁN-FERNÁNDEZ, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Ministerio de Educación del Perú. Recuperado el 30 de Diciembre 2017 de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/4525>
- HERNÁNDEZ, S., FERNANDEZ-COLLADO, C., BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc. Graw Hill.
- JIMÉNEZ, P. (2014). *Calidad de la teleformación profesional y satisfacción del empleado: Una propuesta de evaluación*. Tesis de Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- KAPUT, J. (1994). *Los papeles representacionales de la tecnología al conectar las matemáticas con las experiencias reales*. Traducción de Maricela Armenta Castro. Documento en línea. Disponible en: <http://www.mat.uson.mx/calculadora/KAPUTMAC.htm>. Consultado: Septiembre, 2017.
- KUTZLER, B. (2003). *La calculadora algebraica como herramienta pedagógica para enseñar matemáticas*. Documento en línea disponible en: <http://www.mat.uson.mx/calculadora/KUTZLERJRJR.htm>. Consultado: Octubre, 2017.
- LINDE, D., MARCHAL, W., WATHEN, S.(2008). *Estadística aplicada a los negocios y la economía*. McGraw-Hill.
- MARTINEZ, R., HERNANDEZ, M.J., & HERNANDEZ, M.V. (2006). *Psicometria*. Marid: Alianza.
- MARTINEZ, B. A. (2016). *La educación adaptativa: Una propuesta para la mejora del rendimiento en matemáticas de los alumnos de enseñanza secundaria obligatoria*. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- TAPIA, F. J. (2010). <http://www.mat.uson.mx>. (Departamento de matemáticas, Universidad de Sonora) Recuperado 25 de Septiembre 2017 de [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/C%3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/C%3%B3moElaborarUnCuestionario.pdf)
- WAITS, B. Y DEMANA, F. (1998). *The Role of Graphing Calculators in Mathematics Reform*. Ohio, USA: The ohio State University. Disponible en: <http://emptweb.mps.ohio-state.edu/dwme/papers/roleofgraphcalc.pdf>



Resignificar la pedagogía crítica para construir una escuela democrática

Resumen

El presente documento es producto de una reflexión teórica generada a partir de la discusión de algunos principios generales de la pedagogía crítica, que se dialogaron con el análisis de la realidad empírica, en una investigación etnográfica sobre las relaciones políticas en la escuela. Se analizan algunos presupuestos de la pedagogía crítica como la caracterización de la educación bancaria contra la que se posicionan los educadores críticos. Además se desentrañan los dispositivos de dominación directa y sutil que a través de la palabra, cobran forma en las relaciones pedagógicas. Se realiza una reflexión sobre el valor de la palabra para lograr una praxis emancipadora, se detalla el proceso de problematización, denuncia, concienciación y transformación que le constituyen.

El documento intenta realizar un diálogo entre los supuestos de la pedagogía crítica y algunas propuestas concretas para construir una escuela democrática desde nuestro contexto ac-

tual. Se inicia explicando cómo se conciben las escuelas, al currículo, al maestro, al estudiante y el acto educativo, desde el ámbito político. Se delimitan además las fronteras que establece la pedagogía crítica con otros ámbitos o disciplinas, tales como la psicología y la sociología, de las cuales, se recuperan algunas nociones para concretar la propuesta de escuela desde una mirada crítica, pero también adecuada a las necesidades del contexto y la cultura de su comunidad. Finalmente se comparten algunas posibilidades que aporta la pedagogía crítica para transformar nuestras escuelas, convirtiéndolas en agencias sociales críticas.

Palabras clave: Pedagogía crítica, escuela, dominación, resistencia, emancipación.

Abstract

This document is a product of a theoretical reflection based in a discussion between some principles of critical pedagogy and the empi-

* Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Edo. de Chihuahua

rical reality information recovered through an ethnographic research about political relations in school. Some assumptions of critical pedagogy are analyzed, such as banking concept of education against which, critical educators are struggling. Also, this paper shows the domination dispositives that involves the pedagogical relationships. It talks about the power of the words in the emancipatory praxis, details the problematization process that the students and professors live in class. Explains the denunciation, the announcement and transformation are a important components of the emancipation.

The document tries to get a dialogue between the critical pedagogy principles and some proposals to build a democratic school in actual social context. It starts explaining how schools are conceived, the curriculum, the teacher, the student and the educational act, This analysis from the political sphere. The borders of critical pedagogy are delimited with other disciplines, such as psychology and sociology, from which some notions are recovered to built a school proposal from a critical perspective. This proposal considers the needs of the social context and the community culture. Finally, the document explains how the critical pedagogy principles could be used by toget the school transformation, they can be converted in social agencies.

Key words: Critical pedagogy, school, domination, resistance, emancipation.

Introducción

Las políticas educativas neoliberales que se han implementado en México los últimos años, han sometido a las escuelas a una dinámica que, regida por los estándares empresariales de calidad, eficacia y competitividad, envuel-

ve a las escuelas en dinámicas administrativas burocráticas y las aleja del desarrollo y fortalecimiento de los procesos académicos, pues la exigencia de responder a estándares impuestos por organismos financieros internacionales a través de mecanismos de evaluación como las pruebas PISA, justifica un modelo pedagógico centrado en los contenidos (Kaplún, 2002), el cual, deberá tener como centro de atención el entrenamiento de los estudiantes para que emitan la respuesta que los exámenes exigen de él. Esto implica que se cuestionen las formas en que se promueve el aprendizaje en las aulas, la participación del profesor en la transmisión de contenidos, y por supuesto el rol que funge el alumno en este proceso.

Esta realidad nos interpela como educadores y como investigadores educativos a resignificar los supuestos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y culturales que nos permitan leer el contexto, develar sus contradicciones y construir estrategias para una educación que responda a las necesidades del contexto de los estudiantes, su cultura, su raza y a sus necesidades sociales. El presente escrito intenta modestamente, iniciar esta ardua tarea.

El documento que aquí se presenta parte de algunas nociones recuperadas de la pedagogía crítica, principalmente aportaciones de Paulo Freire (1997) para realizar un análisis crítico de la realidad, así como de la sociología crítica que coadyuvan a identificar procesos de dominación, hegemonía, así como de resistencia y emancipación. Posteriormente se vierten elementos que pudieran contenerse en un modelo pedagógico sustentado en una pedagogía crítica, que sin la intención de ser una receta, brinden pautas a los educadores e investigadores para construir en colectivo una propuesta que



nos permita incidir en nuestro contexto inmediato a través del trabajo pedagógico.

Principios teóricos de una pedagogía crítica

Una premisa fundamental de la pedagogía crítica es romper con la educación bancaria, cuya denominación se deriva del acto de educar traducido a un depósito de comunicados por parte del que conoce sobre el que ignora. Este acto se desarrolla principalmente a través de la disertación, emplea el verbalismo como método básico para transmitir información. Este acto trasmisivo ubica al educador como una figura central, pues será él quien tiene la legitimidad de elegir los contenidos a depositar. Su autoridad es indiscutible dado que le enviste el poder que le otorga el saber legitimado a través de su formación profesional.

Otro rasgo distintivo de la pedagogía crítica es el valor que se le confiere a la palabra como medio para acceder al proceso de concienciación y de empoderamiento, que permitan a los oprimidos actuar sobre su realidad. Cuando la palabra de una cultura dominante mutila la palabra de otra cultura, la de los oprimidos, no sólo les niega la posibilidad de conocer las significaciones del mundo, sino la generación de nuevos sentidos de los hablantes desde los que puedan reinventar el presente y construir el futuro (Martín Barbero, 2002). Esta invasión cultural se desarrolla a través de diversos procesos, algunos muestran un rostro más duro que otros, pero finalmente el resultado es el mismo, transmitir, traspasar las ideas hegemónicas del mundo que los oprimidos deben recitar y con ello suplantar su voz para impedirle que piense y construya su mundo.

El nodo de “la dominación habita en el len-

guaje a través de dispositivos de neutralización y amordazamiento de la acción –del trabajo– contenida en la palabra. El gusto por la palabra hueca, por la algazara y la palabrería no es sino la contracara del mutismo profundo que se expresa en la ausencia de participación y decisión” (Martín-Barbero, 2002: 27). Con la supresión del derecho a decir su palabra, los oprimidos se convierten en presas fáciles de una dominación ideológica que se les presenta como omnimoda y eterna. Cuando se han acostumbrado a que en sus espacios resuene la voz del púlpito como la representante de ellos mismos, los oprimidos habrán legitimado el poder de un sistema social que les cosifica y somete, llegando incluso a poner a la disposición de este poder sus energías y recursos, que se traduce inefablemente en un acto tácito de violencia simbólica (Bourdieu, 2000).

Para la pedagogía crítica el valor de la palabra como medio para la emancipación estriba en el enfrentamiento político que a través de ella puede gestarse. Este enfrentamiento se no se puede explicar sin la noción de concienciación, el cual, se identifica como producto de un proceso educativo liberador que se desarrolla a través de la comunicación, donde se conjugan “la denuncia y el anuncio, que se realizan críticamente en el proceso de la lectura del mundo, dan origen al sueño por el que luchamos. Este sueño o proyecto, que se va perfilando en el proceso de análisis crítico de la realidad que denunciamos, es, para la práctica transformadora de la sociedad, lo que el diseño de la pieza que va a producir el operario, que tiene en su cabeza antes de hacerla, para poder realizarla” (Freire, 2001:53).

Emanciparse de una realidad opresiva parte siempre de una problematización de la reali-

dad, destacando el análisis político, económico y cultural de la misma. En este proceso se funden las experiencias concretas de la vida cotidiana con las herramientas teóricas del educador, quien tendrá que utilizarlas para complementar el análisis que expresan los oprimidos, rescatando su palabra, guardando silencio para tener una comunicación verdadera con ellos, pero sin renunciar a su palabra, a su cultura y a su formación teórica. Es decir se funden en un bloque histórico Gramsciano.

Lo más importante de la problematización es que los involucrados se asuman como actores principales y comprometan sus acciones en busca del beneficio común. Esto dará paso a la anunciación de un mundo mejor, pues cuando educadores y oprimidos leen de forma crítica su realidad, la cuestionan y desentrañan los mecanismos de poder que le oprimen, podrán con intenciones y objetivos claros de luchar por objetivar sus intereses como grupo o clase social (Poulantz, 1985).

El proceso pedagógico liberador es permanente determinado por las condiciones históricas que se estén enfrentando. Quienes se involucran en este modelo pedagógico lo convierten en su forma de vida, pues se convierten en seres colectivos en praxis, que continuamente leen críticamente la realidad, se organizan para actuar sobre ella, juzgan su acción, la replantean, enriquecen o cambian, según sea necesario.

La pedagogía crítica en la construcción de una escuela democrática

Pensar un modelo pedagógico democrático al interior de las escuelas, implica que éstas se configuren en agencias críticas (Giroux, 1998), formadoras para la integración social, donde se formen ciudadanos con herramientas suficien-

tes para cuestionar de manera informada el orden establecido, las relaciones de poder que lo envisten, pero también que sepan identificar y encausar los mecanismos de contestación y de resistencia que se pueden gestar al interior del espacio escolar.

Concebir las escuelas como agencias críticas implica superar la idea de éstas como espacios técnicos, de capacitación y especialización para determinados roles sociales. Permite visualizar al curriculum como un detonador de la reflexión, como problematizador del aprendizaje donde todos los involucrados puedan construir su conocimiento en la interacción con los otros. Este conocimiento dependerá de los referentes teóricos y empíricos que posee cada sujeto y de las interacciones que con el curriculum se tengan.

Además, la pedagogía crítica pone atención al curriculum oculto, devela y enfrenta sus contradicciones, pues queda claro que “no es el saber ni el saber hacer la bisagra de la acción educativa; es el niño, el adolescente, que deben ser preparados para vivir con sus semejantes, para dialogar con ellos, para participar en sociedades gradualmente más complejas y más tiránicas, sin dejar por ello de ser ellos mismos, sin ser dominados, avasallados por máquinas y burocracias de cualquier tipo” (Merani, 1969: 67). Es por esto, que los contenidos curriculares serán siempre detonadores de aprendizaje a partir de la problematización y enfrentamiento con la realidad de manera viable, flexible y sistemática.

El nodo de la pedagogía crítica se encuentra en desentrañar el sentido político del acto educativo, buscando con ello, la construcción de relaciones pedagógicas de diálogo entre agentes sociales y educativos para acercarse al



conocimiento. Esta relación exige que el profesor rompa con la función de invasor cultural, para convertirse en un sujeto reflexivo, y militante de la acción crítica; lo cual implica hacer consciente las relaciones poder que establecen en torno al saber.

Es necesario que el educador sea capaz de leer los intereses que los estudiantes tratan de objetivar, y haga explícita la confrontación con sus propios intereses. Esto le permitirá identificar las conductas de oposición que los estudiantes de manera cotidiana generan al interior del aula cuando sienten sobre sí mismos la coerción de los dispositivos de poder que de manera consciente o inconsciente ejercen los profesores. La oposición en tanto contestación espontánea, no contienen la fuerza política suficiente para contrarrestar la dominación, sin embargo la oposición está enraizada en una reacción a la autoridad (Giroux, 2003);

Por tanto, no basta con que los profesores críticos identifiquen los actos de oposición, tendrán que problematizar a los estudiantes para que aprendan a encausar la contestación hacia actos de resistencia, es decir en actos de enfrentamiento con el ejercicio omnímodo del poder, que lo desafíen políticamente, de manera colectiva y organizada.

Una pedagogía que desafía al poder exige que todos los actores involucrados en el acto educativo dialoguen de manera constante sobre sus intereses pedagógicos, sus experiencias y necesidades de aprendizaje. También requiere de la reflexión constante de las posibilidades, medios, esfuerzos y recursos que cada uno puede aportar a la construcción de saberes colectivos. En esta tarea el profesor deberá fungir como problematizador y acercar a los estudiantes al conocimiento.

En su labor cotidiana, el profesor crítico tiene el reto de saber leer sus aprendizajes previos para no invadirlos culturalmente, tiene que problematizarlos y construir estrategias que permitan a todos los involucrados interactuar con el objeto de conocimiento y a través de aproximaciones sucesivas, distintas, aprehenderlo y construirlo de forma individual, rescatando los saberes colectivos. De esta manera maestro y alumnos viven una relación horizontal, complementándose, problematizándose y potencializando el aprendizaje. El aula se convierte en un espacio de interacción, donde el currículo se construye activamente y es sólo un pretexto para detonar conflictos cognitivos que generen la construcción de conocimientos (Not, 1983).

A diferencia de la pedagogía invasora cuyo objetivo central es la imposición de un currículo técnico, que prepara a estudiantes y maestros para desarrollar una función social que sirve a intereses ajenos a los suyos, la pedagogía crítica devela el curriculum oculto de la escuela y establece una relación significativa con los contenidos, pues éstos se enmarcan en las vivencias y necesidades del grupo, se aprenden respetando ritmos y estilos de aprendizaje, grupales e individuales. El trabajo colectivo es el que nutre el proceso de aprendizaje y con ello se gesta una situación gnoseológica en torno a un objeto común que es percibido desde diversas miradas culturales y expresada en diferentes lenguas, todas ellas en igualdad de importancia y sin que ninguna de ellas implante su hegemonía sobre otras.

Otro ámbito importante que debemos considerar en este esbozo de una pedagogía crítica es de orden psicológico, del cual rescataremos principalmente las aportaciones de Vygotsky

con respecto al desarrollo de las funciones psicológicas superiores (Wertsch, 1988). Al respecto sostiene que de forma individual todos tenemos un desarrollo real de nuestro pensamiento, y que de acuerdo al medio social donde nos desenvolvemos y con los objetos de conocimiento con que interactuamos, tenemos un desarrollo potencial, al cual, podemos acceder con el trabajo con otros, que Vygotsky denomina zona de desarrollo próximo y la explica como un espacio de interacción donde se comparten las construcciones de cada uno y con ayuda de los demás, cada individuo puede desarrollar sus funciones psicológicas a un nivel superior del real, que está compartiendo en ese momento, y con ello acercarse al desarrollo potencial que le ofrece el contexto.

Para generar ambientes de aprendizaje de este tipo, al profesor crítico no le bastará que tenga una intencionalidad política democrática, tendrá además que contar con amplio conocimiento de los procesos psicológicos y pedagógicos que permitan problematizar el aprendizaje de todos los involucrados en el acto educativo, por lo que su tarea de concienciación es informada, profunda y permanente.

La figura del profesor como pedagogo crítico se aleja completamente de los cánones del profesor activista de la escuela nueva, el cual, utilizaba la actividad como forma de manipulación para invadir culturalmente, pues aunque es menos directa la invasión que en la pedagogía bancaria, el fin último es que los estudiantes acepten una cultura que se les impone a través del curriculum. Siguen siendo espectadores del acto educativo, seres sin reflexión ni acción transformadora. De ahí que para formar hombres de praxis, profesores y estudiantes tendrán que enfrentar un proceso educativo de

problematización, de reflexión y de acción continua, dialogando explícitamente sus intereses y necesidades con los del grupo en el que están viviendo y aprendiendo.

Conclusiones

La realidad educativa nos emplaza a resignificar las nociones de la pedagogía crítica que permitan sentar las bases para la construcción de un modelo dialógico, que atienda las necesidades de aprendizaje, contextuales y culturales de los grupos marginados de la educación oficialista que se oferta en nuestro país.

Esta tarea se presenta como urgente debido a la segregación de las poblaciones menos favorecidas con respecto al acceso y permanencia en el Sistema Educativo que han generado las reformas educativas actuales. Esto debido al modelo pedagógico que fomenta e imponen y sus repercusiones sociales.

Centrar el desarrollo de la educación en torno a una evaluación verificadora, memorística, descontextualizada y en última instancia punitiva, ha llevado a los educadores a involucrarse en un modelo pedagógico que reduce su importante labor a la de un técnico desarrollador de programas, transmisor de conocimientos vacuos, ajenos a la vida, las necesidades, los intereses y cultura de los estudiantes. Se fomenta la figura del docente como administrador, que cumple procesos exigidos por la burocracia institucional, pues tendrá que mostrar evidencia de que realiza cada acción que le exige el proceso evaluativo y con los indicadores que se le precisan. Esto a todas luces lo cosifica como un ente activo que puede generar espacios democráticos donde se formen ciudadanos críticos capaces de leer el mundo y actuar en él para transformarlo.



Concebir la educación de calidad como aquella que es certificada a partir de exámenes estandarizados, no solamente cosifica al profesor e impide la gestación de procesos sociales democráticos y emancipatorios, sino que además fomenta la marginación de los desposeídos, pues al poner a la evaluación estandarizada como instrumento central para alcanzarse, se prefigura una homogenización cultural y social a la cual todos los individuos deben responder, sin tomar en cuenta que son precisamente las diferencias las que debieran marcar el rumbo en la construcción de modelos educativos. La homogenización parte de que existe igualdad en el acceso a los bienes materiales y culturales, por lo que, alcanzar el estándar exige contar con una serie de elementos de esta índole, y que al carecer de ellos, como es el caso de quienes viven en marginación y pobreza, la evaluación ejecuta su función de selección social (Parsons, 1985) asigna roles que se encuentran fuera del Sistema Educativo.

Esta situación concreta nos obliga a reconocer la premisa de la pedagogía crítica de que todo acto educativo ineludiblemente es un acto político donde se confrontan los intereses de una clase social o cultura hegemónica y los intereses de quienes son oprimidos por ésta. Por tanto, se recupera también el proceso pedagógico a través del cual se fomenta esta opresión, y que en el documento se caracteriza a profundidad como pedagogía bancaria. Se demuestra cómo este modelo que prevalece en nuestra realidad no solamente tiene implicaciones en lo cognitivo al transmitir saberes inmutables, vacíos de significado, sino que fomenta la disciplinización del cuerpo y mente (Foucault, 1991), para alcanzar estándares impuestos desde fuera, que les impiden a educadores y educandos decir su palabra, leer su realidad,

condenándoles al mutismo, al ajustamiento y la incorporación social. De ahí que también se asumiera en este escrito la obligación de enunciar los elementos de la pedagogía crítica que dan cuenta de procesos de concienciación y de transformación de la realidad. Por tanto se recupera la importancia de que los educadores y grupos oprimidos rescaten el valor de su palabra a través del diálogo, pues será lo que les permitirá pensar su mundo y actuar en él, de forma colectiva y organizada.

Reconociendo que romper con procesos de invasión cultural y establecer relaciones pedagógicas sustentadas en el diálogo no son tareas sencillas, se intentó en este escrito de evidenciar a los componentes del proceso de comunicación, como una posibilidad para leer el mundo, comprenderlo y organizar su transformación. Esto implicó desentrañar los procesos de ajustamiento, incorporación e integración social que se generan con el acto educativo intencionado.

Con la finalidad de que no se interprete el esbozo que aquí se presenta como una propuesta idealista, sujeta a voluntad de los educadores, se profundizó en las nociones antagónicas de alienación y de concienciación. Particularmente se hizo hincapié en cómo se gesta el proceso de concienciación a través de la problematización de la realidad en los sujetos, sin cuya participación, a pesar de los determinantes históricos, no es posible resistir a la dominación. Se recupera la constitución como seres de reflexión y de acción como condición *sine qua non* para la construcción de una realidad mejor.

Para concluir, baste decir que el presente escrito representa el inicio de una serie de esfuerzos colectivos para resignificar la pedagogía crítica como una herramienta teórico-práctica

para delinear un modelo pedagógico fincado en la comunicación y en la construcción colectiva de conocimientos. De manera que, si por lo menos coadyuva a cuestionar el estado actual de la educación a partir de los argumentos aquí vertidos, podremos considerar que caminamos en el rumbo correcto.

Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, PIERRE (2000) *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Editorial Siglo XXI.
- FOUCAULT, MICHEL (1991) *Vigilar y castigar*, Madrid España, Las ediciones de la piqueta.
- FREIRE, PAULO (1997) *¿Extensión o comunicación?*, México, Siglo XXI editores.
- FREIRE, PAULO (2001) *La importancia de leer el proceso de liberación*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, PAULO (1997) *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.

- GIROUX, HENRY (1998) *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- GIROUX, HENRY (2003) *Teoría y resistencia en educación*, México, Siglo XXI editores.
- KAPLÚN, MARIO (2002) *Una pedagogía de la comunicación*, Cuba, Editorial Caminos.
- MARTÍN-BARRERO, JESÚS (2002) *La educación desde la comunicación*, Colombia, editorial Norma.
- MERANI, ALBERTO, L. (1969) *Psicología y pedagogía*. México, Editorial Grijalbo.
- NOT, LOUIS (1983) *Las pedagogías del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PARSONS, TALCOTT (1985) *La educación como asignadora de roles y factor de selección social*, en María de Ibarrola (1985), *Las dimensiones sociales de la educación*, México, Ediciones El Caballito.
- POULANTZAS, NICOS (1985) *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, México, Siglo XXI.
- WERTSCH, JAMES (1988) *Vygotskyy la formación social de la mente*, España, Editorial Paidós.



LEONARDO MEZA JARA
TOMÁS ÁVILA RODRÍGUEZ
PAVEL VÁZQUEZ SOSA*

Rastros transdisciplinarios en las Ciencias sociales y la Historia

Resumen

En este artículo se hace una revisión de algunos debates sobre la transdisciplinariedad que se generaron en la segunda mitad del siglo XX. El análisis se centra en la conflictividad que se hace manifiesta al trazar puentes que van de las disciplinas que son parte del territorio de las humanidades (literatura y cine) hacia las disciplinas de las ciencias sociales y la historia. Se analizan algunos procedimientos de autores como Carlos Marx, Thomas Piketty, Michel Foucault y Carlo Ginzburg.

Palabras clave: Epistemología, disciplina, transdisciplina.

Summary

In this article is done a review to some debates about transdisciplinarity generated in the second half of the Twentieth Century. The analysis is centered in the conflict you may see in the bridges that go through the disciplines and are part of the Humanities (literature and

movie) to the social science discipline and history. Some writers procedures like Charles Marx, Thomas Piketty, Michel Foucault and Carlo Ginzburg are analysed.

Key words: Epistemology, discipline, transdiscipline.

Introducción

La hegemonía del pensamiento disciplinar que se especializa y se encierra en las ciencias duras, las ciencias sociales, la historia o las humanidades, ha traído consigo un reduccionismo en la comprensión de los problemas humanos. Las disciplinas reducidas y aisladas en su propio territorio de saber arrinconan al pensamiento humano y a sus posibilidades de acción. Los debates transdisciplinarios abren un territorio que resulta promisorio en nuestras formas de entender el mundo. Morín identifica tres formas distintas de trazar puentes entre las disciplinas: la “inter-disciplina”, la “multi o pluridisciplina”, y la “trans-disciplina” (1999: 126-127).

* Profesores investigadores de la Universidad Pedagógica Nacional del Edo. de Chihuahua

Las relaciones interdisciplinarias llevan a momentos de cooperación entre las disciplinas sin profundizar en los intercambios epistemológicos o metodológicos, en este caso las correlaciones entre las disciplinas son superficiales. Cuando tiene lugar la pluridisciplina hay un proyecto o un objeto en común en el cual trabajan conjuntamente diversas disciplinas, aquí la correlación es más profunda e intensa. En las relaciones transdisciplinarias, los saberes llegan a atravesar las fronteras de las disciplinas con violencia, cuestionando de fondo los fundamentos metodológicos y epistemológicos en la construcción del saber. Los efectos del pensamiento transdisciplinario son disruptivos y transgresores.

La clasificación de las culturas epistemológicas de Snow (2000: 117-159), en donde se identifica a la cultura de las ciencias exactas, la cultura de las humanidades y la cultura de las ciencias sociales, plantea una territorialidad que sirve de base para analizar los problemas que tienen lugar al ponerse en contacto los saberes de las diferentes disciplinas.

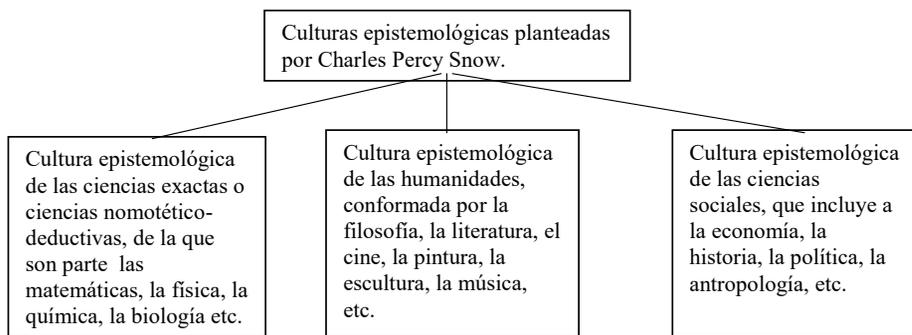


Figura 1.- Las tres culturas epistemológicas planteadas por Snow

En este artículo se hace una revisión de la conflictividad que se hace presente al momen-

to de trazar puentes que van de las disciplinas que son parte del territorio de las humanidades hacia las disciplinas de las ciencias sociales y la historia. Se analizan algunos procedimientos a partir de los cuales el saber producido en el territorio de las humanidades, cuyo contenido epistemológico tiene componentes del orden imaginario e irracional, se desdobla hacia las ciencias sociales y la historia.

En la primera parte de este artículo se analizan las dificultades que se han hecho presentes al entrar en contacto las formas de conocimiento generadas en las disciplinas de las ciencias exactas, las humanidades y las ciencias sociales. Los debates transdisciplinarios en la segunda mitad del siglo XX han traído consigo una serie de diferencias y confrontaciones que permanecen todavía. En la segunda parte del artículo se revisan los casos de algunos pensadores de las ciencias sociales y la historia que han trazado puentes entre estos territorios del saber con la literatura y el cine. Se analizan algunos de los procedimientos que autores como Carlos Marx, Thomas Piketty, Michael

Foucault y Carlo Ginzburg, han puesto en marcha al momento de incrustar conocimientos de la literatura y el cine en las disciplinas de las ciencias sociales y la historia.

Roturas y puentes del saber

La tendencia epistemológica que conduce a la división y especialización de las ciencias en occidente comienza hacia el siglo XVI y se extiende hasta nuestros días. En los inicios de la época moderna la clasificación más conocida de las ciencias es la de



Bacon (citado por Acton, 1977), quien dividió a las ciencias según las facultades humanas. La facultad de la razón origina la ciencia de la naturaleza (subdividida en metafísica y física) y a la ciencia del hombre (subdividida en lógica, ética y ciencia de la sociedad). La facultad de la memoria da lugar a la historia sagrada, civil y natural. La facultad de la fantasía da origen a la poesía. Es notorio que en la división epistemológica planteada por Bacon, la facultad humana de la fantasía es colocada a distancia de la racionalidad humana. De manera implícita, la clasificación de Bacon le otorga un mayor peso epistemológico a las capacidades humanas fundadas en la razón y un menor peso a las capacidades de la fantasía, cuyos fundamentos se derivan de la imaginación y la irracionalidad humanas.

Otra clasificación reconocida es la de Hobbes (2005: 6-39), que divide al saber en ciencias de los hechos (o ciencias históricas y empíricas) y ciencias de la razón (o ciencias científico-filosóficas, que tienen por objeto la deducción de lo que el entendimiento sienta como verdadero). Ya en el siglo XIX, Augusto Comte realiza una clasificación que nos resulta mucho más próxima a la división disciplinar que hoy conocemos. En base a un criterio que organiza a las ciencias según sus capacidades de enumeración, distinción y complejidad, Comte plantea de menor a mayor extensión, de la primera a la última en su aparición histórica y de menor a mayor complejidad: las matemáticas, la astronomía, la física, la química, la biología y la sociología (citado por Enthoven, 2000). Hay muchas otras clasificaciones de las ciencias en la etapa moderna que han dado lugar a la fragmentación y especialización del saber.

Hacia finales del siglo XX las ciencias se hiperespecializan y se ramifican, surgen nuevas ciencias y los territorios epistemológicos pasan

de la división a la subdivisión. Cada vez más las disciplinas del conocimiento divididas y subdivididas se encierran en su especialización. La hiperespecialización de las ciencias hace de la realidad problemática parcelas segmentadas de manera artificiosa. Ante esta condición, varios autores han sostenido un debate durante el último siglo. Los aportes de Edgar Morín sobre la transdisciplina resultan sustantivos, al analizar los problemas humanos a partir de su condición compleja:

Las unidades complejas, como el ser humano o la sociedad, son multidimensionales; el ser humano es a la vez biológico, síquico, social, afectivo, racional. La sociedad comporta dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas... Los desarrollos propios de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y de manera cada vez más ineluctable a los desafíos de la complejidad. En consecuencia, la educación debe promover una "inteligencia general" apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo, al contexto en una concepción global (1999: 13).

La composición multifacética de la vida y de los problemas que viven los seres humanos, trae consigo un llamado transdisciplinario. Se trata de abonar a la búsqueda de un pensamiento que tenga la capacidad de entender los problemas actuales, tomando en cuenta su composición multifacética y compleja. Los recientes debates que se han abierto sobre la transdisciplinariedad constituyen una serie de posibilidades para pensarnos y para poner los pies sobre la tierra de otra forma.

Pero los debates sobre la transdisciplinariedad no han sido tersos, más bien han sido sinuosos y ásperos. Al momento de construir espacios de diálogo entre las artes, la filosofía, las

ciencias duras y las ciencias sociales, surgen una serie de dificultades a vencer. No hay cartografías metodológicas ni epistemológicas trazadas de antemano. El mismo Edgar Morín, refiere que su “método” es una “a-método” (2009: 28-29). El título de la obra más significativa del pensador francés encierra las dificultades y contradicciones que tienen lugar en los debates sobre la transdisciplinariedad. Es necesario construir procedimientos para aproximar a las disciplinas entre sí, expandir y profundizar las posibilidades del pensamiento y la acción de esta forma, pero estos procedimientos no tienen por qué constituir un método, no tienen por qué aspirar a una configuración metodológica cerrada, ni estricta. Más bien, toda posibilidad de aporte es transitoria y limitada. En los problemas humanos que se abordan desde la teoría, no hay llaves maestras para abrir las puertas de lo total en su conjunto. Hay pequeñas llaves, que abren pequeñas puertas a pequeños territorios de la realidad problemática. En todo momento es necesario subrayar la humildad del pensamiento y sus posibilidades de acción.

En las discusiones que tuvieron lugar en el siglo XX en torno a la relación entre las diferentes disciplinas del conocimiento, son notorias las diferencias más que las coincidencias, los distanciamientos más que los acercamientos. Al entrar en los debates sobre la transdisciplinariedad, el recorrido tendría que iniciar por las dificultades que han tenido lugar en este plano. La epistemología es un territorio selvático y boscoso en el que no existen senderos de tranquilidad, sino más bien desasosiego, zonas pantanosas y de una vegetación conceptual y argumentativa tan tupida, que los caminos se construyen y se transitan en la adversidad y a contracorriente. Por sobre la presunta “normalidad científica” referida por Khun, surge la

tempestad del desacuerdo y el debate constantes. A lo largo del siglo XX se gestaron cientos de historias en las que se hacen presentes los desacuerdos y debates entre los pensadores de las distintas disciplinas del conocimiento. Nos interesa en esta parte, subrayar las diferencias que se presentaron entre los investigadores que se dedicaron a las ciencias exactas y los intelectuales que se ocuparon de la literatura y las ciencias sociales. Las biografías y discusiones de algunos escritores e investigadores son ilustradoras para analizar las dificultades que se presentaron en los intentos por impulsar la transdisciplinariedad, en este caso resaltan las biografías de los escritores Ernesto Sabato y Charles Percy Snow.

Ernesto Sabato se doctoró en ciencias físico-matemáticas en la Universidad de La Plata, a la edad de 26 años. Inmediatamente se le concedió una beca como investigador en el Laboratorio Curie en París. En aquellos años en París, el escritor argentino tuvo contacto con algunos de los integrantes del movimiento surrealista y comenzó a dudar de su vocación científica. En sus memorias, Sábato relata un “vacío de sentido” que experimenta al desempeñarse como investigador en el Laboratorio Curie (2004: 73-78). En 1940 Sábato regresó a Argentina, donde impartió varias cátedras relacionadas con la física y la mecánica cuántica en la Universidad de La Plata. Aunque al regresar a Argentina, el novelista y ensayista estaba decidido a dedicarse por entero a la actividad literaria.

Charles Percy Snow obtuvo un diploma superior en química en el año de 1927 y una maestría en ciencias en 1928 en la Universidad de Leicester, Inglaterra. Snow empezó sus investigaciones en el laboratorio Cavendish, dirigido por Lord Ruthenford. A los 25 años fue nombrado catedrático en el Christ's College.



Ya en 1932 comenzó a dudar de su vocación científica, y hacia la década de 1940 se dedicó de lleno a la actividad literaria, como novelista.

Al colocar frente a frente los casos de Snow y Sabato, son notorias dos posturas distintas de los literatos ante la ciencia. El discurso de Sábato es una diatriba en contra de la máquina y de la ciencia, no hay un reconocimiento mínimo hacia la actividad científica ni hacia las posibilidades de desarrollo tecnológico que se desprenden de ello.

Pero así como la máquina empezó a liberarse del hombre y enfrentarse a él, convirtiéndose en un monstruo anónimo ajeno al alma humana, la ciencia se fue convirtiendo en un frígido y deshumanizado laberinto de símbolos. Ciencia y máquina fueron alejándose hacia un olimpo matemático, dejando solo y desamparado al hombre que les había dado la vida. Triángulos de acero, logaritmos, sinusoides y energía atómica, extrañamente unidos a las formas más misteriosas y demoniacas del dinero, constituyeron finalmente el Gran Engranaje del que los seres humanos acabaron por ser oscuras e impotentes piezas (Sabato, 2004: 132-133).

Para el escritor argentino y para un gran número de poetas, narradores y filósofos, el desarrollo científico y tecnológico es el rastro de un inminente abandono y destrucción de la condición humana. En el fondo, la postura de Sábato es una patética del humanismo, que mira con nostalgia al pasado en el que literatos y filósofos dominaron al mundo. Simbólicamente, esta nostalgia se aproxima a la figura del rey-filósofo imaginada por Platón en “La república”.

En el caso de Snow, no se observa una crítica negativa hacia la actividad científica, más

bien se observa una postura de intermediación entre los mundos de la ciencia y la literatura. El escritor inglés busca romper con las posiciones maniqueas que colocan al humanismo por sobre el cientificismo o a la inversa. Hay una crítica hacia las posturas que asumen un aislamiento y un distanciamiento entre ambos territorios epistemológicos, a la vez que se invita al diálogo y a la posibilidad de un entendimiento mutuo.

La postura de Sabato va a contra corriente de las posibilidades transdisciplinarias, la posición de Snow aboga por la necesidad de impulsar la transdisciplinariedad. Los debates epistemológicos que se han generado en las últimas décadas del siglo XX y los primeros años del siglo XXI terminaron dándole la razón a la postura dialógica del escritor inglés. En la actualidad las discusiones epistemológicas subrayan la necesidad de romper el aislamiento y el reduccionismo de las disciplinas, para abrir paso al diálogo entre las distintas maneras de construir nuestro conocimiento sobre el mundo.

En 1959 Snow pronunció una conferencia en la que criticó al humanismo y al cientificismo que se convierten en militancia y ortodoxia: “Las dos culturas I. La conferencia Rede”. El escritor de origen inglés identificó “un abismo de incomprensión”, “hostilidad” y “antipatía” entre los integrantes de la cultura de las humanidades y la cultura de las ciencias duras. La conferencia pronunciada por Snow en 1959 se publicó en la revista “Encounter” en dos partes, en los meses de junio y julio del mismo año. Las respuestas a los planteamientos de Snow aparecieron en esa misma revista en el mes de agosto. En los meses siguientes el debate se extendió a otras publicaciones y alcanzó a científicos, filósofos, escritores y críticos literarios de todo el mundo (Collini, 2000: 27-41).

En respuesta a las observaciones y críticas a la conferencia de 1959, Snow pronunció una segunda conferencia: “Las dos culturas II. Una segunda mirada”. En esta segunda conferencia pronunciada en 1963, Snow intentó dar respuesta a diversas críticas que alimentaron el debate sobre las divisiones y los distanciamientos en la producción del conocimiento. Entre las críticas que se le hicieron, están los planteamientos de historiadores, sociólogos, antropólogos, economistas, etc., quienes afirmaron que en la conferencia de 1959 no se tomó en cuenta una tercera cultura epistemológica, la de las ciencias sociales. En su rectificación, Snow afirmó que era “demasiado prematuro” para aceptar la presencia de una tercera cultura epistemológica, pero sostuvo que tal vez las ciencias sociales podrían “estar en buenos términos” con las ciencias exactas (2000). De manera implícita, Snow refería la posibilidad de construir puentes entre las ciencias exactas y las ciencias sociales, aunque no respondía la pregunta sobre las maneras en que estos puentes podrían ser trazados y desarrollados.

A partir de las aclaraciones de la conferencia de 1963, Snow reconoció la existencia de tres culturas epistemológicas: las ciencias exactas, las humanidades y las ciencias sociales, reconoció también la posibilidad de establecer una “comunicación” entre las ciencias exactas y las ciencias sociales, pero no reflexionó sobre las posibilidades de construir puentes que se desprendieran de las humanidades hacia los territorios de las ciencias sociales y las ciencias exactas. Lo único que Snow menciona al analizar la posibilidad de trazar puentes entre las humanidades y las otras dos culturas epistemológicas, son los aportes que han tenido lugar en la crítica y la teoría literaria: “La confrontación de Lukács y Trilling es pintoresca... Adrede, ambos aportan a la crítica literaria una serie

de elementos de las disciplinas no literarias: Lukács de la filosofía y la economía, Trilling de la psicología freudiana”. Resulta claro que a lo largo del siglo XX la crítica y la teoría literaria se alimentaron de la filosofía, la lingüística y la semiótica, las ciencias sociales y otras disciplinas (Eagleton, 2012; Angenot, Bessiere, Fokkema et al, 2009). Pero no quedan claros los aportes epistemológicos que se han desprendido desde el territorio de la literatura y otras disciplinas de las humanidades, hacia las ciencias sociales y las ciencias exactas.

La misma postura de Snow, en la que se enfatiza la necesidad de establecer una “comunicación” entre las culturas epistemológicas de las ciencias sociales y las ciencias exactas, es tratada por Immanuel Wallerstein en dos libros: “Abrir las ciencias sociales” (2007) y “Las incertidumbres del saber” (2005). Wallerstein retoma el concepto de “flecha del tiempo” planteado por Prigogine en la disciplina de la física, y lo traslada hacia la historia para desarrollar su planteamiento del “sistema mundo capitalista”. Esta postura transdisciplinaria de Wallerstein comete la misma omisión de Snow, al dejar fuera de las jugadas transdisciplinarias a las humanidades. En los debates que se han abierto sobre las tres culturas epistemológicas y las posibilidades de trazar puentes entre ellas, los componentes más conflictivos son parte del territorio de las humanidades (la filosofía, la literatura y otras artes). Mientras las ciencias sociales y las ciencias exactas ponderan a la razón como garante en la construcción del conocimiento, las humanidades dejan abiertas las ventanas de la irracionalidad y la imaginación que resultan advenedizas a los procedimientos de racionalización y de control. Quizá esta sea la explicación por la cual Snow y Wallerstein plantean la posibilidad de construir puentes entre las ciencias sociales y las ciencias exactas,



dejando a un lado a las humanidades. La irracionalidad y la imaginación que se desprenden de la literatura y del arte en su conjunto, son una sombra que pesa demasiado para las aspiraciones de la racionalidad científica, lo mismo en la historia que en las matemáticas, en la sociología que en la física, en la antropología que en la química. Tanto en Snow como en Wallerstein se identifica una operación del orden racionalista, que aproxima a las culturas epistemológicas de las ciencias sociales y las ciencias exactas, y que deja en un espacio marginal a las humanidades.

De manera insistente los aportes del pensamiento complejo subrayan la presencia de lo racional junto a lo irracional, de lo empírico junto a lo imaginario (Morín, 1999). La reflexión de Morín es atinada, pero en los diversos ensayos y libros publicados por el impulsor del pensamiento complejo, no se analizan ni se proponen mecanismos específicos a partir de los cuales los contenidos irracionales e imaginarios que son parte del saber de las humanidades, estarían desdoblándose hacia los territorios de las ciencias sociales y las ciencias exactas. Una cosa es admitir de manera genérica que los contenidos irracionales e imaginarios están presentes en las actividades del orden racional, y otra cosa es plantear cómo estos contenidos irracionales e imaginarios generados desde la literatura, el cine y otras artes, estarían desdoblándose en términos heurísticos hacia las ciencias sociales y las ciencias exactas, dando lugar a formas alternas en la construcción del conocimiento.

Transdisciplina, ciencias sociales e historia

Es muy común que la filosofía se construya mediante el diálogo con diversas disciplinas del arte, hay casos de filósofos que resultan emblemáticos en este sentido: Platón, Nietzsche,

Sartre, Deleuze, Agamben, Sloterdijk, etc. A contracorriente del positivismo y el racionalismo a ultranza, en las obras de estos autores las intersecciones entre el pensamiento filosófico, la literatura y la pintura, son un territorio de suma fertilidad en la producción del saber. No ha sido necesario que estos autores se hayan fijado el objetivo de filosofar desde una perspectiva transdisciplinaria. El pensamiento de estos autores es transdisciplinario de por sí, y brota de forma intempestiva sin concebir distanciamientos o fisuras entre los distintos territorios del saber. Deleuze, Agamben o Sloterdijk no se detuvieron a explicar las razones de su pensamiento transdisciplinario.

En las ciencias sociales y la historia la situación es muy distinta al caso de la filosofía. En las últimas décadas, los economistas, sociólogos, historiadores, etc. que han elaborado su obra en los entrecruces de las disciplinas, se han visto en la necesidad de justificar esta postura epistemológica. Entre los investigadores que han construido su obra trazando puentes entre las ciencias sociales y las humanidades, destacan los casos de Carlos Marx y Thomas Piketty. Marx escribe su obra en un territorio donde se conjugan saberes de la filosofía, la historia, la economía y la literatura. El libro más reconocido del economista Thomas Piketty, "El capital en el siglo XXI" (2015), pone en marcha una estrategia argumentativa que acude a la literatura. Entre los pensadores que han elaborado puentes entre los territorios de la historia y las humanidades, destacan los casos de Michael Foucault y Carlo Ginzburg. La obra de Foucault está caracterizada por un desenvolvimiento transdisciplinario entre los territorios de la historia, la filosofía, la literatura y la pintura. En el caso de Ginzburg, hay una defensa explícita del cine como fuente histórica. En los párrafos siguientes se analizan

los aportes transdisciplinarios en las obras de Marx, Piketty, Foucault y Ginzburg.

Pareciera que la transdisciplina es una estrategia del pensamiento y la investigación que se genera en los años recientes, pero esta forma de comprensión del mundo puede ser rastreada décadas atrás. Hacia mediados del siglo XIX, Marx desarrolla una obra transdisciplinaria sin proponérselo de antemano. La composición transdisciplinaria de “El capital” se hace presente de facto y de manera directa. Este es uno de los libros claves para el pensamiento transdisciplinario.

La división disciplinar entre los territorios de las humanidades y las ciencias duras que surgió en los espacios universitarios, tiene su primer momento entre 1750 y 1850. Marx prepara y escribe “El capital” en las décadas de 1840, 1850 y 1860, años en que la división disciplinar comienza a instalarse en las universidades. Pero hay que dejar en claro que la escritura de la obra más reconocida de Marx no se origina desde los cubículos universitarios. La escritura de esta obra se da al margen de las inercias e imposiciones epistemológicas generadas desde la institucionalidad universitaria. “El capital” es un libro epistemológicamente libertario cuya condición transdisciplinaria emerge a lo largo del proceso de escritura, a partir de las inercias que surgen entre la formación y las preferencias del autor, y los jalones de producción del pensamiento desde los cuales la obra en sí misma reclama determinadas formas de conceptualización y argumentación.

Hay autores que conciben la condición transdisciplinaria de “El capital” de manera peyorativa, aspirando a una pureza del pensamiento que forma parte de las herencias del racionalismo positivista.

Al tiempo que escribía *El capital*, Marx estaba abandonando la prosa convencional para adentrarse en un collage literario radical (mediante la yuxtaposición de voces y citas procedentes de la mitología y la literatura, de los informes de los inspectores fabriles y de los cuentos de hadas, a la manera de los Cantos de Ezra Pound o *La tierra baldía* de Eliot). *El capital* es tan disonante como la música de Schoenberg, tan espeluznante como los relatos de Kafka... Karl Marx se veía como un artista creativo, un poeta de la dialéctica (Wheen, 2008: 14-15).

Esta postura emite un juicio sumario en contra la obra de Marx. Wheen generaliza y descalifica la composición transdisciplinaria de “El capital”, que a partir de esta condición posee una riqueza epistemológica *sui generis*. Wheen no se detiene a explicar cómo se abordan los conceptos a lo largo del libro, tampoco explica los mecanismos argumentativos que se ponen en marcha, ni las tesis que se defienden a través de ello. En “El capital” de Marx, la fuerza en el planteamiento de las tesis, el abordaje de los distintos conceptos y la persuasión de los argumentos que sostienen el libro, solo puede ser entendida al concebir el soporte transdisciplinario de la obra en su conjunto. La potencia epistemológica del alegato en “El capital”, se logra a través de una maquinaria de escritura que combina distintos conocimientos disciplinarios. En el capítulo XXIII de “El capital”, donde se explica “la influencia que ejerce el capital en el destino de la clase obrera”, es notoria la presencia de saberes que forman parte de la economía, la sociología, la historia y la literatura (1976: 257-358).

En las primeras páginas de este capítulo se debate con los economistas clásicos, entre los cuales destaca Adam Smith. Más adelante, se



analizan cifras estadísticas del aumento de las rentas anuales en Inglaterra, de los despidos de trabajadores en Londres, del presupuesto económico de las familias, de las condiciones de pobreza, de la situación alimenticia, del número de cuartos por vivienda y la distribución de las personas, de las formas de vida en las comunidades rurales, etc. En este mismo capítulo, Marx analiza informes médicos de las familias que viven en Londres, que hacen referencia a las condiciones de salubridad, alimenticias y de vida en general. Estos informes médicos son una etnografía de la miseria:

“Dos cosas son seguras”, dice el Dr. Hunter: “en primer lugar, en Londres hay unas 20 grandes colonias, de aproximadamente 10 mil personas cada una, cuya mísera situación rebasa todo lo que jamás se ha visto en otros lugares de Inglaterra y es casi exclusivamente consecuencia de la mala instalación doméstica de esas colonias; en segundo lugar, la situación saturada y el estado decrepito de las casas de esas colonias son mucho peores que hace 20 años.” “No es exagerado decir que en muchas partes de Londres y Newcastle la vida es infernal.” (Simon, citado por Marx, 1976: 305).

Los informes médicos que analiza Marx sobre las condiciones de pobreza en Inglaterra son ilustradores. En ellos está presente una descripción sustanciosa de las condiciones de vida de los obreros ingleses. La metáfora con la que cierra el fragmento citado, que se refiere a las condiciones de pobreza como una forma de vida “infernal”, plantea de un solo tajo a la vida de miles de personas que vivieron en la Inglaterra victoriana, explotados por los empresarios capitalistas de la época.

En ese mismo capítulo, Marx analiza extractos de periódicos de mediados del siglo

XIX que también se refieren a las vidas miserables de los obreros ingleses. Estas notas periodísticas hacen uso de datos estadísticos y describen de manera minuciosa las condiciones de pobreza. Al final del capítulo analizado, hay dos fragmentos literarios que abundan sobre la miseria urbana y rural. El primero de estos fragmentos se escribe en una nota al pie de la página:

Mal vestidos, metidos en boquetes,
Bajo cascotes, entre los escombros,
Vivimos con los búhos
Y ladrones, amigos de las sombras (Marx,
1976: 339).

Estos cuatro versos sintetizan en unas cuantas palabras las condiciones de pobreza en la Inglaterra industrial del siglo XIX. En las líneas finales del capítulo analizado, Marx cita dos versos del poeta latino Horacio que abunda sobre las tendencias “fratricidas” del ser humano, que está dispuesto a sacrificar a los otros con la sola intención de mejorar sus condiciones de vida. Los contenidos metafóricos que Marx introduce en “El capital”, son usados para argumentar de manera sintética e iluminadora sobre la explotación capitalista y la pobreza generada a partir de ello. El lenguaje metafórico funciona como si fuera un relámpago, que de manera intempestiva pone en claro las tesis y los conceptos sostenidos.

En el capítulo XXIII de “El capital”, la estrategia argumentativa de Marx es acumulativa y expansiva. Hay una serie de registros intertextuales que son usados para debatir con los economistas clásicos, que hacen un repaso de numerosas cifras estadísticas, que abordan informes médicos cuyo contenido es etnográfico, que ejemplifican a través de notas periodísticas, que hacen uso de pasajes literarios para argumentar de manera intempestiva. Los conceptos teóricos inicialmente planteados por Marx

para analizar la explotación capitalista y la miseria en Inglaterra, son profundizados y expandidos a través de una abanico de datos y pasajes que se trenzan argumentativamente, poniendo en marcha una maquinaria de escritura transdisciplinaria que se extiende a lo largo de todo el libro.

En el caso de Thomas Piketty, los contenidos literarios que se incrustan en el libro “El capital en el siglo XXI”, son fragmentos de novelas de autores del siglo XIX. Desde la misma introducción, el autor defiende la riqueza epistemológica del cine y la literatura para explicar los conceptos de las ciencias sociales.

Veremos, por ejemplo, que el cine y la literatura –en particular la novela del siglo XIX– rebosan de informaciones sumamente precisas acerca de los niveles de vida y fortuna de los diferentes grupos sociales, y sobre todo acerca de la estructura profunda de las desigualdades, sus justificaciones y sus implicaciones en la vida de cada uno. Las novelas de Jane Austen y Balzac, en particular, presentan cuadros pasmosos de la distribución de la riqueza en el Reino Unido y en Francia en los años de 1790 a 1830 (2015: 16).

Los pasajes literarios que se introducen al libro de Piketty, buscan una argumentación analógica para explicar algunos de los conceptos que son abordados desde la teoría económica. Al iniciar el capítulo en el que se aborda la desigualdad generada por la economía capitalista (Capítulo VII, “Desigualdad y concentración: Primeras referencias”, Ibidem: 261-266), Piketty introduce un pasaje de la novela “El pobre Goriot” de Honorato de Balzac. El personaje de Rastignac estudia derecho en París y aspira a convertirse en un hombre próspero mediante el ejercicio de su profesión, su apuesta es a mediano y largo plazo, pero nada

le asegura que su condición socioeconómica mejorará con los años. Vautrin, otro de los personajes de la novela pronuncia un discurso que resulta desalentador, pero que a la vez desnuda los mecanismos a través de los cuales se perpetúa la desigualdad. Vautrin le dice a Rastignac que una carrera política o una carrera como abogado le llevarán muchos años de esfuerzo y resultarán desgastantes, además, la política o la abogacía no le garantizan a Rastignac un futuro de mejoría económica y social. En el siglo XIX, un grado académico no se convertía de manera directa en garantía de prosperidad, lo mismo sucede en nuestros días. La propuesta que Vautrin le hace a Rastignac resulta provocadora. Al casarse con la señorita Victorine, Rastignac se apoderaría de inmediato de un dote de un millón de francos, que le permitiría asegurar una renta de 50 mil francos al año (un 5 % del valor del capital). De esta forma, Rastignac ganaría diez veces más de lo que podría ganar en su carrera como político o como abogado. En el siglo XIX, el mejor camino para enriquecerse no estaba asegurado por los estudios universitarios, ni por el ejercicio de una profesión que pudiera traer consigo el ascenso laboral y salarial. Para Vautrin, el progreso económico y social solo podría garantizarse al asegurar una cuantiosa herencia mediante el matrimonio con una mujer pudiente. Piketty explica que uno de los mecanismos de mayor peso en la generación de la desigualdad, son las herencias familiares de quienes han logrado acumular grandes fortunas y bienes a lo largo de sus vidas. Esta es una de las estructuras de la desigualdad identificadas por Piketty, lo mismo en el siglo XIX que en el XXI.

En el terreno de la historia la transdisciplinariedad ha tenido un camino propio. Los debates historiográficos en los dos últimos siglos han sido enriquecedores, distintos auto-



res y corrientes han replanteado las maneras de investigar y escribir la historia. Entre los primeros aportes a los debates sobre la transdisciplina en el terreno de la historia, resalta el caso de los integrantes de la corriente de los Annales. Bloch y Braudel consideran que la historia confluye con otras disciplinas como la sociología, la economía y la geografía (citados por Romano, 1999: 34-35). Ya en las primeras décadas del siglo XX los integrantes de la corriente de los Annales plantean la necesidad de escribir una historia que confluya con los aportes de otras disciplinas de las ciencias sociales. Esta tesis es retomada por Wallerstein y otros autores que defienden la postura de la “unicidad de las ciencias sociales históricas” (2007). Se trata de borrar las fronteras epistemológicas y metodológicas entre las diversas disciplinas de las ciencias sociales con la finalidad de enriquecer la comprensión del mundo.

Las nuevas formas de pensar la historia surgen en oposición al paradigma tradicional o rankeano, cuya visión es disciplinar y positivista. En oposición a la visión cerrada que se deriva del paradigma rankeano, Burke plantea algunos puntos que permiten contrastar una concepción cerrada y disciplinaria de la historia, ante una concepción abierta y transdisciplinaria (1996: 13-19).

De inicio, Burke se refiere al objeto de interés de la historia. El paradigma tradicional se enfoca sobre todo en la historia política y la historia militar, dejando a un lado otras posibilidades en la investigación histórica. De manera alterna, las nuevas “formas de hacer historia” se interesan casi por cualquier actividad humana: historia de lo cotidiano, de la sexualidad, de los subalternos, de las mujeres, del libro y la lectura, de las comunidades rurales y los barrios en las grandes ciudades, etc. Cualquier manifestación humana puede ser objeto de inves-

tigación en la historia, se trata de ampliar los lentes de la mirada histórica hacia la diversidad y la complejidad de la vida.

Por otro lado, la historia tradicional fija su mirada en los grandes acontecimientos, así como en los grandes personajes, mientras que la nueva historia se interesa por la manera de pensar, sentir y actuar de las personas comunes y corrientes, por la gente del pueblo que ha sido marginada e invisibilizada. En lugar de investigar las sucesiones de un reinado en los siglos que comprenden la edad media, se estudia la historia de la invención de la locura (Foucault, 2014 y 2015). En lugar de estudiar la historia de las guerras entre dos naciones, se estudia la historia de un molinero francés que explica su heterodoxa manera de comprender el mundo (Ginzburg, 2008). El cambio de miras en la investigación histórica, que singulariza y diversifica las maneras de entender al pasado, es otra de las puertas a la transdisciplina.

Por último, se afirma que la historia tradicional se construye únicamente en base a fuentes documentales oficiales, mientras que la nueva historia considera que las fuentes requieren ser diversificadas. Las fuentes históricas pueden considerar objetos, monumentos, imágenes, testimonios, contenidos filmicos, etc. Al reinterpretar la conquista y la colonización de América por parte de los españoles y portugueses, Gruzinsky (1994) asume como su principal fuente de investigación histórica las imágenes que se produjeron en América en el periodo prehispánico y en la etapa de la colonia. Se rompe entonces con la supremacía del documento como fuente histórica de primer orden y se abre el paso a la consulta de fuentes alternas que conectan a la investigación histórica con los aportes de la semiótica, el análisis del discurso, la teoría del arte, la arquitectura, etc.

Las comparaciones realizadas por Burke entre la historia tradicional y la historia crítica que se desarrolla durante el siglo XX, plantean diversas líneas que jalonan la comprensión histórica hacia los caminos de la transdisciplina. La historiografía crítica diversifica, amplía y complejiza la comprensión de la historia, considera el estudio de las mujeres, los obreros, los campesinos, los grupos indígenas, etc., para lo cual es necesario valerse de otro tipo de herramientas teóricas y metodológicas que permitan aproximarse al pasado de dichos grupos que no han tenido cabida en las grandes historias mundiales, nacionales, o regionales. Esto ha obligado a los historiadores a ampliar y trascender los campos disciplinares, interactuando con antropólogos, sociólogos, lingüistas, psicólogos, etc., para tratar otro tipo de fuentes y otro tipo de datos, dando lugar a otras formas de comprensión histórica.

Al igual que el caso de Marx, la obra de Foucault resulta emblemática en los debates transdisciplinarios. Marx no se trazó como objetivo escribir una obra transdisciplinaria, Foucault tampoco. En el pensamiento del filósofo e historiador francés está presente una inercia transdisciplinaria que una y otra vez brota a lo largo de su obra, de formas variadas y con intensidades distintas. Los entrecruces disciplinares en el pensamiento de Foucault son la respiración misma de su obra, que trae consigo una vitalidad y una potencia explicativa que no están presentes en ningún otro autor. Al analizar la obra de Foucault pueden identificarse algunos pasajes que resultan emblemáticos para poner en claro las estrategias del pensamiento que se desdoblán desde la literatura y la pintura hacia los territorios de la historia y la filosofía. En el prefacio de “Las palabras y las cosas” se plantea la tesis central

de este libro a partir de un cuento de Jorge Luis Borges (2007: 1).

Este libro nació de un texto de Borges. De la risa que sacude, al leerlo, todo lo familiar del pensamiento –al nuestro: al que tiene nuestra edad y nuestra geografía-, trastornando todas las superficies ordenadas y todos los planos que ajustan la abundancia de seres, provocando una larga vacilación e inquietud en nuestra práctica milenaria de lo Mismo y lo Otro. Este texto cita “cierta enciclopedia china” donde está escrito que “los animales se dividen en: a] pertenecientes al emperador, b] embalsamados, c] amaestrados, d] lechones, e] sirenas, f] fabulosos, g] perros sueltos, h] incluidos en esta clasificación, i] innumerables, k] dibujados con pincel finísimo, l] etcétera, m] que acaban de romper el jarrón, n] que de lejos parecen moscas.”

Foucault inicia uno de sus libros más importantes con una cita de un cuento de Borges, más aún, afirma que la idea que dio lugar a la escritura de este libro proviene del contenido del cuento citado. Esta afirmación pudiera resultar desconcertante para quienes se dedican a la investigación filosófica e histórica. Foucault sostiene que el saber de la literatura puede anticiparse al saber producido en los territorios de la filosofía y la historia. Esto significa que las posibilidades de cognoscibilidad que se generan desde la literatura, pueden ser más intensas y potentes que las generadas desde la filosofía y la historia. A diferencia de Marx y Piketty que colocan al saber de la literatura en un espacio posterior al saber filosófico, económico o histórico, Foucault coloca al saber literario en un espacio anterior al saber producido en la filosofía y la historia. En la obra de Foucault son numerosos los ensayos que se escriben co-



locando a la literatura o la pintura en un antes que a otras disciplinas del conocimiento.

Esta jugada teórica del filósofo e historiador francés que resulta disonante y herética, llega al extremo de la risa. En la primera línea de “Las palabras y las cosas”, Foucault menciona que el saber literario depositado en el cuento de Borges, es en el fondo una risa que se lanza contra todo el saber clasificatorio y analítico elaborado desde el renacimiento hasta la fecha. La risa irónica del cuento de Borges, es una risa deconstructiva del poder que los hombre le hemos otorgado a la epistemología y al saber producido en los últimos siglos en occidente. La radicalidad de Foucault concibe a la literatura como un saber ironizante ante otras formaciones disciplinares. La estrategia transdisciplinaria que está presente en las primeras líneas de “Las palabras y las cosas” es transgresora en varios planos. “El juego de los límites parece estar regido por una sencilla obstinación: la transgresión salta y no deja de volver a empezar otra vez a saltar por encima de una línea que de inmediato, tras ella, se cierra en una ola de escasa memoria, retrocediendo así de nuevo hasta el horizonte de lo infranqueable” (2006: 127). Las andanzas transdisciplinarias de Foucault entre los territorios de la literatura, la filosofía y la historia, están atravesadas por un pensamiento transgresor. De hecho, todos los autores que han llevado contenidos o formas de escritura que van de la literatura, el cine o la pintura, hacia las ciencias sociales y la historia, practican la transgresión epistemológica. Cuando las limitaciones del saber disciplinario que funcionan como una imposición y una forma de control, llegan a ser rotos y en su lugar se plantea un camino epistemológico o metodológico alterno, tiene lugar una transgresión que puede resultar radical como en el caso de Foucault.

En el caso del historiador italiano Carlo Ginzburg, las conexiones que se establecen entre el cine y la literatura con la disciplina de la historia son también variadas. La gran mayoría de los historiadores piensan todavía que la formalidad epistemológica y metodológica de la historia y de las ciencias sociales resulta incompatible con la literatura y el cine. Los historiadores han llegado a trazar una separación y un deslinde irresolubles entre el pensamiento formalista que se hace presente en la disciplina de la historia y el pensamiento de ficción que es parte de la literatura y el cine. En diversos ensayos, Ginzburg ha planteado que la literatura o el cine son formas de producción del saber que pueden resultar fructíferas para el conocimiento histórico.

El paradigma indiciario elaborado por Ginzburg replantea de forma novedosa la tarea que lleva a cabo el historiador. Este paradigma pone la mira en los detalles marginales, en lo no visto ni considerado comúnmente por los historiadores. Los indicios son huellas que van quedando sobre los márgenes, que constituyen una serie de registros para pensar y escribir la historia desde sus propias orillas, desde los registros que han sido olvidados de manera inconsciente o consciente. Al conceptualizar el paradigma indiciario, Ginzburg acude a contenidos que son parte de la teoría del arte y de la literatura. El historiador italiano plantea una serie de analogías que comparan a la tarea del historiador que busca indicios, con la tarea que lleva a cabo un crítico de arte que hace uso del “método morelliano” y con las acciones del personaje literario de Sherlock Holmes (2008: 186-188).

El crítico de arte Giovanni Morelli sostuvo que los museos del siglo XIX estaban “colmados” de cuadros falsos, y que era entonces necesario diferenciar los cuadros originales de

las copias. Para identificar las obras genuinas ante las copias, Morelli refiere que los críticos no deben colocar la mirada en los componentes más vistosos y evidentes del cuadro, que son parte de los registros más notorios de una corriente pictórica. Más bien, se deben observar con detenimiento los detalles marginales del cuadro: los lóbulos de las orejas de los personajes, el trazo de los dedos de las manos y los pies, la forma de las uñas. Son estos detalles los que permiten corroborar la originalidad o la falsedad de una obra.

Según Ginzburg, los historiadores que buscan indicios llevan a cabo una tarea muy parecida a la del crítico de arte que hace uso del método morelliano. En una jugada transdisciplinaria, Ginzburg traslada las formas de conocimiento que son parte de la teoría del arte hacia los territorios de la historia. Después de comparar la tarea del historiador con el crítico de arte que hace uso del método morelliano, Ginzburg afirma que el personaje del detective Sherlock Holmes también lleva a la práctica una búsqueda fundada en los indicios.

El conocedor de materias artísticas es comparable con el detective que descubre al autor del delito (el cuadro), por medio de indicios que a la mayoría le resultan imperceptibles. Como se sabe, son innumerables los ejemplos de la sagacidad puesta de manifiesto por Holmes al interpretar huellas en el barro, cenizas de cigarro y otros indicios parecidos... Sherlock Holmes se nos aparece, lisa y llanamente como “morellófilo” (Ibidem).

El paradigma indiciario de Ginzburg es también ejemplificado mediante el personaje literario de Sherlock Holmes, quien investiga la escena del crimen a partir de detalles marginales que al ser interpretados de manera conjunta, permiten reconstruir lo sucedido en

un tiempo anterior. El personaje del detective creado literariamente por Arthur Conan Doyle se aproxima a la verdad de forma muy parecida a cómo lo hace el historiador que busca indicios.

Junto con Natalie Zemon Davis, Ginzburg es considerado uno de los iniciadores de la historia narrativa, cuya premisa central es la investigación y la escritura de una historia que pueda ser elaborada acercándose lo más posible a las vidas concretas de los sujetos. La historia narrativa pretende contar las vidas de los sujetos aproximándose a los acontecimientos que en su hilación y en su conjunto representan una reconstrucción detallada de los hechos pasados. El libro “El regreso de Martin Guerre” (2013), escrito por Zemon Davis es uno de los íconos de la historia narrativa. La historia de Martin Guerre narra la vida de un campesino del siglo XVI, que es suplantado por un impostor que se apropia de su vida marital y familiar en una pequeña aldea del sur de Francia. Después de la escritura del libro, Zemon Davis participó en la filmación de una película que basa su guion en los contenidos de este texto. La historiadora estadounidense refiere que al participar en el rodaje de la película se enfrentó a una serie de dificultades que la llevaron a concebir ese momento como un “laboratorio historiográfico” (citado por Ginzburg, 2010: 434-435).

Al filmarse la película surgieron una serie de huecos narrativos que tuvieron que ser llenados. Cuando Zemon Davis no encontró en los archivos sobre Martin Guerre algunos detalles de la vida de este personaje, acudió a otros archivos de la época que le permitieron aproximarse a estos hechos y narrarlos de la manera más fidedigna posible. El procedimiento que utiliza Davis para llenar los huecos narrativos en la película sobre Guerre, se fundamenta en el paradigma indiciario que busca datos en los



márgenes de la historia y que reconstruye los hechos de la misma forma en que Sherlock Holmes reconstruye una escena del crimen. Este procedimiento no demerita los fundamentos epistemológicos de la historia narrada.

El motor de la pesquisa (y de la narración) de Davis no es la contraposición entre lo “verdadero” y lo “inventado”, sino la integración, puntualmente señalada en toda ocasión, de “realidades” y “posibilidades”. De allí deriva el pulular en su libro, de expresiones como “acaso”, “debieron (de)”, “puede presumirse”, “seguramente” (que en el idioma historiográfico suele significar “muy probablemente”) y otras tantas. (Ginzburg, 2010: 439).

Al analizar el caso de Zemon Davis, el historiador italiano Carlo Ginzburg no se coloca en el mismo plano que los historiadores posmodernos, como es el caso Hayden White, quien asume que los novelistas y los historiadores trabajan en un mismo plano epistemológico. No se está planteando que la frontera epistemológica entre la literatura y la historia, entre el cine y la historia, queden borradas de un solo plumazo. Ginzburg sostiene que la aspiración epistemológica de la historia que pretende narrar hechos verdaderos debe conservarse a toda costa. En el caso de Zemon Davis, se procura que la historia contada quede sujeta a un territorio epistemológicamente confiable, que permita una aproximación lo más cercana posible a los hechos históricos que son abordados desde una perspectiva narrativa.

Los caminos transdisciplinarios que están presentes en la obra de Carlo Ginzburg y Natalie Zemon Davis, entre la literatura y la historia, entre el cine y la historia, mantienen también una postura transgresora, que replantea las maneras de investigar y escribir la historia. Se trata de debatir los fundamen-

tos epistemológicos y metodológicos lo mismo de la historia, que de las ciencias sociales o la filosofía. Se trata de repensar nuestras formas de comprender el mundo abriendo un debate permanente con el saber y con los métodos que suelen osificarse y aquietar la vitalidad del pensamiento. Los aportes que se derivan de la literatura, el cine, la pintura y otras manifestaciones artísticas que son parte del saber producido en las humanidades, traen consigo una serie de indicios que nos permiten clarificar, profundizar o problematizar al pensamiento.

Conclusión

Las relaciones transdisciplinarias que han sido analizadas en los casos de Marx, Piketty, Foucault y Ginzburg demuestran que las formas de interrelación entre las disciplinas son variadas y que no pueden ser sometidas a procedimientos epistemológicos o metodológicos rigurosos o trazados de antemano. Los intercambios transdisciplinarios aquí analizados, que van de la literatura y el cine, hacia la economía, la teoría política y la historia, son transitados de manera libertaria, sin sujeciones epistemológicas o metodológicas que conduzcan a una imposición. La transdisciplina se desdobra heurísticamente no metodológicamente. La condición heurística de la transdisciplina aspira a una creación y recreación del pensamiento que no solo acuda a procedimientos inductivos y deductivos, sino que también haga uso de la intuición y la imaginación del investigador que trata de romper con las formas convencionales del pensamiento.

En los cuatro casos analizados es notoria una postura de transgresión epistemológica y metodológica en las formas de construir el conocimiento. Esta condición transgresora que por momentos se manifiesta con violencia, forma parte de las cualidades de la transdisci-

plinariedad. A fin de cuentas, la transdisciplina desarrolla procedimientos heurísticos que se despliegan como si fueran martillazos, torsiones o jalones que a veces se manifiestan de manera intempestiva. La transdisciplinariedad no trae consigo la dulzura de una comunión epistemológica, más bien nos muestra la conflictividad que está presente en todo momento en las distintas formas de construir conocimientos.

Referencias

- ANGENOT, MARC; BESIÈRE, JEAN; FOKKEMA, DOUWE ET AL (2009). *Teoría literaria*. México: Siglo XXI Editores.
- ACTON, HARRY BURROWS (1977) *Bacon Hobes y los platónicos de Cambridge*. En: Historia de la filosofía. Volumen 5. Racionalismo, empirismo, ilustración. Compilado por Yvon Belaval, pp. 57-72. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- BURKE, PETER, EDITOR (1996). *Formas de hacer historia*. España: Alianza Editorial.
- COLLINI, STEFAN (2000). *Introducción*. En: *Las dos culturas*. pp. 5-70. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- EAGLETON, TERRY (2012) *Introducción a la teoría literaria*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ENTHOVEN, JEAN-PAUL (2000). *Auguste Comte y el positivismo*. En: Historia de la filosofía. Volumen 8. La filosofía en el siglo XIX. Compilado por Yvon Belaval, pp. 198-276. Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, MICHEL (2006). *De lenguaje y literatura*. España: Ediciones Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, MICHEL (2014 y 2015). *Historia de la locura en la época clásica*. Tomos I y II. México: Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, MICHEL (2007). *Las palabras y las cosas*. México: Siglo XXI Editores.
- Ginzburg, Carlo (2010). *El hilo y las huellas. Lo verdadero, lo falso, lo ficticio*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- GINZBURG, CARLO (2008). *El queso y los gusanos. El cosmos según un molinero del siglo XVI*. España: Ediciones Península.
- GINZBURG, CARLO (2008). *Mitos, emblemas, indicios*. España: Editorial Gedisa.
- GRUZINSKY, SERGE (1994). *La guerra de las imágenes. De Cristóbal Colón a "Blade Runner" (1042-2019)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- HOBBS, THOMAS (2005). *Leviatán. O la materia, forma y poder de una república eclesiástica y civil*. Argentina: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- MARX, KARL (1976). *El capital. Crítica de la economía política. Libro I. El proceso de producción del capital*. Barcelona, España: Editorial Grijalbo.
- MORÍN, EDGAR (2009). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, España: Editorial Cátedra.
- MORÍN, EDGAR (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar al pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- MORÍN, EDGAR (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París, Francia: UNESCO.
- PIKETTY, THOMAS (2015). *El capital en el siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ROMANO, RIGGIERO (1999). *Braudel y nosotros. Reflexiones sobre la cultura histórica de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SABATO, ERNESTO (2004). *Antes del fin*. España: Editorial Seix Barral.
- SNOW, C. P (2000). *Las dos culturas*, Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2007). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores.
- WALLERSTEIN, IMMANUEL (2005). *Las incertidumbres del saber*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- WHEN, FRANCIS (2008). *La historia de El Capital de Karl Marx*. México: Editorial Debate.
- ZEMON DAVIS, NATALIE (2013). *El regreso de Martin Guerre*. Madrid, España: Editorial Akal.



Aceptación, reconocimiento y acciones afirmativas para las personas *trans* en la UACJ

Resumen

El presente documento expone las reflexiones sobre los documentos trabajados en un curso-taller para las y los funcionarios, docentes y estudiantes a fin de sensibilizar a la comunidad universitaria en el reconocimiento de las experiencias institucionales para la inclusión de la diversidad sexual en el contexto universitario: acciones pro-LGBTQ o para personas *trans*. Se revisaron las principales recomendaciones (inter)nacionales elaboradas por académicos y funcionarios de universidades de gran prestigio. También, se identificaron posicionamientos, perspectivas y luchas individuales o colectivas a partir de algunas discusiones en grupo realizadas por funcionarios y académicas/os, así como los resultados de un cuestionario breve aplicado a 400 estudiantes de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) en la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes (DMNCG). A partir de los cuales se describen los obstáculos y modificaciones que habrán de realizarse en las

políticas institucionales de la UACJ para llevar a cabo una interseccionalidad de género con la preferencia sexual. La abreviatura LGBTQ se usará en la redacción para referir a las personas lesbianas, gays, bisexuales y travestis, la consonante Q deriva del término en inglés *queer*, el cual identifica a las personas transgéneros, transexuales e intersexuales. Estos últimos serán reconocidas como personas *trans*.

Palabras clave: Estudios sobre las Universidades, Estructura Administrativa, Políticas institucionales, Interseccionalidad de género, Preferencia sexual.

Summary

This paper is based on the reflections made about some documents reviewed in a workshop for staff members, academics and students to synthesize the university community in recognizing institutional experiences for the inclusion and sexual diversity in the university context, pro LGBTQ and pro transgender actions. The main recommendations were reviewed (inter)

* Profesor investigador de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

national made by academics and management staff from well known universities. Positioning, perspectives and individual or collective struggles were identified through some group discussions performed by staff members and academics, also the results taken from a short questionnaire applied to 400 students from the City of Juarez University (UACJ) at the Multi-disciplinary Division in Nuevo Casas Grandes (MNCG). From this information obstacles and modifications are described and will be changed in the UACJ institutional policies to carry out a gender intersectionality with the sexual preference. The abbreviation LGBTQ will be used in the draft to refer to lesbians, gays, bisexuals and transvestites, the consonant Q is derived from the English word queer which identifies transgender, transsexuals and intersex people. The last ones are known like trans people.

Key words: Studies about universities, management structure, institutional policies, gender intersectionality and sexual preference.

Introducción

En las elecciones federales de 2018, la diversidad sexual ocupó el primer lugar en la agenda política que organizaciones LGBTQ demandaron a los candidatos a la Presidencia del país. Según la Comisión Ciudadana contra Crímenes de Odio por Homofobia han ocurrido a la fecha casi 100 asesinatos relacionados con la orientación sexual, la identidad o expresión de género de las víctimas. Destaca la figura del Lic. Jaime López Vela, representante de la Secretaría Nacional de la Diversidad Sexual del partido político Morena que lidera el Lic. Andrés Manuel López Obrador (AMLO), siendo esta la primera Secretaría de la Diversidad Sexual en la historia de la política mexicana. En la agenda de Morena se encuentran las de-

mandas feministas sobre el matrimonio igualitario, la ley de cambio de género, la justicia en los crímenes por homofobia y transfobia, así como la despenalización del aborto.

El Proyecto Alternativo de Nación 2018-2024 de Morena considera en todas sus partes el principio de la equidad de género. En este sentido es definido como un proyecto incluyente que propone eliminar las brechas de desigualdad entre mujeres y hombres con el propósito de avanzar en su autonomía física, económica y política, así como asegurar su integridad física y emocional.

Además, se suma la participación de las asociaciones civiles tanto de mujeres como la Red Coalición Mexicana LGBTTTI+ (2018) para aglomerar y hacer escuchar en la agenda del gobierno federal a las organizaciones, colectivos y activistas defensores de los derechos humanos. Destacan los siguientes objetivos de esta Red: a) Incidir en todos los procesos de creación e implementación de políticas públicas y leyes; b) Facilitar el fortalecimiento de actores políticos LGBTTTI+; c) Promover y respaldar candidaturas de personas LGBTTTI+ a cargos de elección popular a nivel federal, estatal y municipal; d) Impulsar la institución de Secretarías de Diversidad Sexual y de Género en los partidos políticos; entre otros.

Por otro lado, aunque aún es una tarea pendiente, con el triunfo electoral del Lic. Andrés Manuel López Obrador en 2018 se encuentra entre la comunidad académica de género de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez la expectativa de creación en los tres ámbitos de gobierno de un Plan Nacional de Diversidad Sexual que impacte en las políticas de aceptación, autonomía y reconocimiento del profesorado LGBTQ dentro de las Universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES).



En este sentido, el documento presentado recupera y analiza las experiencias de dicha temática sobre la lucha por los derechos de las personas trans dentro del campo de los Estudios sobre las Universidades, así como el estado de la cuestión sobre la interseccionalidad de género con la preferencia sexual en el contexto universitario internacional, latinoamericano y mexicano. Al respecto, se inicia con la importancia que otorga Trammell (2014) al compromiso y subjetividades del grupo de funcionarios que ostentan el liderazgo institucional en las universidades. Este autor demanda que se necesita incluir funcionarias/os y administradoras/es abiertamente LGBTQ para lograr una transformación, inclusión e igualdad real hacia las personas *trans*.

Sin embargo, es difícil para cualquier persona de la comunidad LGBTQ revelar públicamente una preferencia sexual diversa a la heterosexual debido a las actitudes sexistas, prejuicios culturales y discriminación fuertemente arraigada en las sociedades actuales, por ende, hay escasez de personas travestis, transexuales y transgénero (en adelante abreviada como *trans*) que ocupen cargos de alto nivel y que representen un mecanismo de contrapeso del poder patriarcal y heterosexual en la estructura administrativa y en los consejos dentro de las universidades. Esta situación excluye de la investigación financiada por las universidades el estudio de las necesidades de las personas trans e impide conformar una estrategia de integración de contenidos que ayuden a reducir o eliminar las barreras y estereotipos infundados que impiden la aceptación de las personas con preferencia sexual diversa y frenan sus trayectorias académicas o profesionales.

Lo anterior obliga a reconocer que las acciones para garantizar que las personas trans realicen los estudios universitarios sin discrimi-

minación o acoso no son institucionales, sino que dependen de la capacidad de organización de la comunidad LGBTQ, de los grupos de ayuda para el estudio, del compañerismo o lazos de amistad, así como de las propias experiencias y trayectorias académicas de cada una/uno. Por ende, es necesario fortalecer las estrategias de tutoría docente, mentoría, apoyo y orientación educativa en las universidades a través del modelo de educación inclusiva con cercanía a los departamentos gubernamentales de seguridad y protección legal (Trammell, 2014).

El gobierno del Estado de Sajonia-Anhalt, Alemania, promovió a través de acciones específicas en los años 1981, 2001 y 2009 activamente el reconocimiento jurídico, el aprecio y la aceptación de las personas trans bajo la política de interseccionalidad de género con base en la preferencia sexual, la cual está basada en el reconocimiento de elementos claves para descifrar los desdoblamientos identitarios y la posición que ocupa una personatrans en la sociedad. El programa de acción tiene como objetivos: 1. Incrementar los proyectos de investigación para hacer frente a los problemas de rezago educativo, abandono escolar y movilidad social de las personas *trans*; 2. Sensibilización del profesorado, estudiantes y gestores de las instituciones educativas sobre temas como el desarrollo sexual humano, la libre determinación de la sexualidad, la identidad personal, la conciencia de género, el matrimonio entre personas del mismo sexo, la adopción para familias LGBTQ y la administración de la diversidad sexual en las IES, todo con el fin de aprender a valorar el conocimiento social de/sobre las personas *trans*; 3. Aumentar la visibilidad de las personas con preferencia sexual diversa a la heterosexual mediante la difusión de una imagen auténtica, histórica y respetuosa que contribuya a la eliminación de prejuicios, atributos

estigmatizados detrás de la no-aceptación y actos de discriminación, acoso o violencia social, religiosa o mediática; 4. Crear protocolos de prevención, denuncia, atención y sanción de la violencia contra personas *trans*; 5. Garantizar el apoyo con cuotas obligadas, justificadas en lo jurídico y basadas en el logro académico para las personas abiertamente LGBTQ con interés por ser candidatos a cargos en la estructura institucional de las universidades; asimismo, 6. Transformar el discurso de la diversidad en las universidades en pro de fortalecer la autoestima, integridad, autonomía, confianza, dignidad y seguridad de las personas de la comunidad LGBTQ para elaborar un plan de vida alternativo a favor de la identidad no heterosexual; 7. Ofrecer espacios de convivencia, servicios recreativos, asesoramiento y de formación académica que respondan a las necesidades de las personas *trans* (Ministerio de Justicia e Igualdad, 2015).

Al respecto, Krell y Oldemeier (2015) señalan que la juventud *trans* frecuentemente tiene dificultades para superar el miedo, la intimidación y la incertidumbre derivada de asumir públicamente una orientación afectivo-sexual no heterosexual, por lo cual, es necesario que las páginas web de las universidades tengan información relacionada con la comunidad LGBTQ y que la normatividad institucional contemple en su operación un modelo de administración para la diversidad, que además se incrementen las ofertas de programas académicos para las personas *trans* y, en general, para la comunidad LGBTQ. Al respecto, habrá que reconocer que la comunidad LGBTQ es amplia y demanda no solo el ingreso a las universidades sino que el reconocimiento de que su identidad va más allá de la preferencia sexual, existe una complejidad que evidencia la necesidad de programas académicos específicos en respuesta a las de-

mandas familiares, sociales, políticas, legales, de salud, laborales, profesionales, culturales y saberes propios al interior de la comunidad LGBTQ, donde las universidades representan el principal lugar de encuentro y socialización de las juventudes LGBTQ en el mundo. Lo anterior resulta necesario debido a que 97% de las personas LGBTQ sabe y usa con frecuencia sitios web o redes sociales, 95% conoce o asiste con frecuencia a fiestas en la calle, 98% se reúne en cafeterías, bares y fiestas exclusivas para LGBTQ, empero, solamente 27% cuenta con apoyos para haber ingresado y poder concluir la formación universitaria teniendo como dato el nivel de escolarización de la comunidad LGBTQ (de esta última relación, más de 75% de LGBTQ que terminan los estudios universitarios son personas gay, lesbianas y bisexuales).

La Universidad en su compromiso con el desarrollo sustentable, el conocimiento científico y el ejercicio ético de las profesiones también necesita reconocerse como un espacio para la socialización de todas las personas sin importar su preferencia sexual, ni su edad o pertenencia étnica. Mediante la incorporación de acciones para la interseccionalidad de género es posible romper con barreras culturales sexistas, androcéntricas, conservadoras y patriarcales que impiden a las personas de la comunidad LGBTQ puedan incluirse en el exosistema –por ejemplo, la universidad, el lugar de trabajo, el barrio, la iglesia, las asociaciones civiles y la comunidad– y el macrosistema –por ejemplo, ser sujetos de la historia, derecho, política, artes, cultura, deporte, religión, ciencia y tecnología–, lo cual es determinante de las experiencias de vida y felicidad de las personas (Luke y Godrich, 2015).

Cabe mencionar que las políticas institucionales de las universidades en todo el mundo necesitan asumir el reconocimiento de las



comunidades LGBTQ y dentro de estas a las personas *trans* como un mandato ético y un elemento central del liderazgo con sensibilidad cultural y un sistema administrativo abierto a todas las personas sin discriminación, prejuicio o violencia alguna. El principal reto de la Universidad en su sentido abstracto y en su concepto mundiales contar con un protocolo de gestión para la diversidad sexual tanto en su estructura administrativa como en el nivel de la habilitación de la planta docente, las prácticas profesionales, los criterios de acreditación de la calidad educativa, los perfiles de ingreso y en el (re)diseño curricular de los programas educativos existentes y la creación de nueva oferta educativa. Es determinante que los funcionarios con el liderazgo institucional sean capaces de entender quiénes son desde la propia auto-determinación de su identidad y qué necesidades formativas tienen las personas *trans* para poder comprender que es sumamente relevante apoyar la implementación de programas de acción jurídico-curricular específicos, como: campañas de sensibilización sobre la diversidad sexual; diseño de programas educativos para personas LGBTQ; procesos de acreditación con indicadores para el reconocimiento y atención de las necesidades de las personas *trans* y de la comunidad LGBTQ; distribución de materiales psicoeducativos a las personas *trans*; capacitación del personal docente en el manejo estrategias de inclusión de la diversidad sexual en el aula y en la universidad; entre muchos otros (Luke y Goodrich, 2015).

Las situaciones de vida universitaria de las personas LGBTQ

Según el estudio sobre la aceptación de la diversidad sexual entre estudiantes universitarios de Berlín, Alemania, realizado por Kupper y Zick (2015), se reconoce que aún

prevalece una ignorancia sobre los conceptos de sexualidad, identidad de género y términos vinculados con las personas LGBTQ. Al respecto, 70% de la comunidad universitaria piensa que los homosexuales tienen una orientación sexual confusa o pervertida y 80% negó haber trabajado por lo menos alguna vez con personas LGBTQ durante su trayectoria escolar. Además, el profesorado universitario mencionó ser incapaz de proponer temáticas o actividades de enseñanza diferenciadas para personas con preferencia sexual diversa a la heterosexual. A la fecha, después de la implementación de la política de administración de la diversidad en universidades alemanas, hay un notorio cambio en las mentalidades y una obligación de aceptación, respeto y consideración de las demandas de las personas LGBTQ.

La legislación pro LGBTQ en las Constituciones de los países –por ejemplo: en Canadá y en Alemania– obliga a las universidades a centrarse en la creación de espacios de convivencia pacífica para las juventudes en reconocimiento a los derechos educativos de la comunidad LGBTQ, así como en los programas de acción para reducir o eliminar los prejuicios, estereotipos y creencias infundadas sobre las personas *trans* (Kupper y Zick, 2015). En Alemania, se ha realizado anualmente por cinco emisiones el simposio homofobia y el sexismo para sensibilizar a la comunidad universitaria sobre la política de gestión para el reconocimiento de la diversidad sexual y el derecho de la comunidad LGBTQ a la formación universitaria, principalmente, científica y tecnológica.

Al respecto, la encuesta de propensión de discriminación contra personas LGBTQ en la Unión Europea muestra que la población transgénero estudia en ambientes universitarios menos tolerantes hacia ellas/os que el experimentado por lesbianas, gays y bisexuales,

90% de las personas *trans* evitan ciertos lugares o comportamientos por temor a ser agredidas/os, amenazadas/os o acosadas/os. Además, 50% de las personas transgénero que acceden a las universidades de Bélgica, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Luxemburgo, Países Bajos, España y Suecia señalaron ser discriminadas/os por su orientación afectivo sexual en los últimos 12 meses anteriores a la encuesta (European Union Agency for Fundamental Rights, 2013).

La intimidación entre jóvenes por cuestiones de preferencia sexual es mayor en las personas de la comunidad LGBTQ que en las personas heterosexuales. Al respecto, la homofobia y la transfobia representan causales de las agresiones sufridas. Por lo que las universidades se enfrentan al reto de eliminar barreras o factores de riesgo ambientales conectados a las identidades de género de las y los estudiantes, así como del profesorado que se asume abiertamente como persona LGBTQ. Por lo que un liderazgo institucional que actúa sobre el clima universitario sirve como un factor protector y de apoyo para las personas con preferencias sexuales de la comunidad LGBTQ (Development Services Group, 2014).

Según Tanteri (2014), la primera encuesta en Italia contra la homofobia mostró que hay una discriminación real en contra de las personas homosexuales. Únicamente 41.4% y 28.1% de la población general consideró apropiado para una persona gay el ejercicio de la profesión maestro y médico, respectivamente. Además, 60% de la población italiana señaló que si las personas gays eran más discretos su relación sería más aceptada, 62.8% están a favor de las uniones civiles de convivencia para parejas homosexuales, 43 por ciento del matrimonio y 20% de la adopción para familias gay. Respecto a la trayectoria universitaria, 24% de las perso-

nas gay que acuden a las universidades italianas sufren discriminación en la búsqueda de alojamiento, en las relaciones con los vecinos, en la búsqueda de empleo y en el lugar de trabajo.

En la actualidad, la situación de las personas LGBTQ en Sereno, Italia, sigue estando vinculada con los prejuicios que impiden su aceptación y con las actitudes sexistas que promueven la discriminación social, la exclusión o la violencia de género. Esta resistencia sociocultural de la sociedad italiana no ha sido atendida por los sistemas de educación formal, por lo que las juventudes LGBTQ refuerzan sentimientos de indignidad personal que les impide permanecer en las instituciones escolares y provoca el miedo o el malestar frente a la propia trayectoria escolar. Los hallazgos revelan que la homofobia es el principal detonante del bajo rendimiento, el abandono escolar, la depresión, el intento de suicidio y el suicidio de las personas gay y lesbianas. En Italia y en Estados Unidos, la tasa de suicidio de la juventud LGBTQ es mayor que la tasa de la población heterosexual joven (Milazzo, et al., 2014).

En Estados Unidos, Pereira (2015) propone la inclusión de la pedagogía de género basada en la interseccionalidad de género con la preferencia sexual como táctica para que las y los futuros docentes reconozcan la diversidad sexual y actúen como promotoras/es de la transformación humanista de las universidades. Siendo necesario educar para la equidad entre personas heterosexuales y personas de la comunidad LGBTQ. El derecho a la educación para la comunidad LGBTQ se ha configurado como una demanda de los movimientos feministas, gay, lésbicos y *trans* contemporáneos apoyados incluso por algunas personas heterosexuales con reflexividad o consciencia de género, bajo el lema “Si están bien ellas/os, estaremos bien nosotras/os”.



En Brasil, cada vez más universidades promueven el reconocimiento de la diversidad sexual como estrategia de educación para la paz y la formación de ciudadanía plena sin homofobia o transfobia. En parte esto se debe a la creación en 1995 de la Asociación Brasileña de Gays, Lesbianas y Transexuales (ABGLT) como elemento central de la movilización política de las personas *trans*. En 2005 entró en vigor el edicto brasileño que obliga a las universidades públicas del Brasil a incluir en los programas educativos existentes los temas de educación para la ciudadanía, educación para las mujeres y educación para la diversidad sexual, así como destinar recursos económicos para proyectos de investigación en estas temáticas (Pereira, 2015).

Werner (2009) explica que la homofobia hacia las personas LGBTQ en la vida escolar provoca problemas de fortaleza emocional, socialización y desempeño académico. Lo anterior ocasiona que jóvenes de la comunidad LGBTQ sometidos a la discriminación desde pequeños abandonen sus estudios, el barrio y la familia como única opción para escapar de la discriminación, la violencia y la presión social. El abandono escolar y la falta de comunicación con los padres de familia provoca que las personas de la comunidad LGBTQ cuenten con menores posibilidades económicas, de seguridad emocional e información en cuestiones de salud, lo cual hace que sean más vulnerables a practicar la prostitución, contraer infecciones de transmisión sexual o VIH al realizar prácticas sexuales que ponen en riesgo su salud (Granados, Torres y Delgado, 2009).

Fernández y Calderón (2014) indican que los varones en la Universidad de Puerto Rico son los que presentan más prejuicio y actitudes intolerantes hacia las personas *trans*. Mientras que las mujeres presentan menos prejuicios.

Por lo que consideran necesario que la Universidad de Puerto Rico asuma como misión la formación de universitarios que contribuyan a la construcción de sociedades equitativas y respetuosas de la diversidad. Toro-Alfonso y Varas-Días (2004) encuentran que cuando se conoce a una persona de la comunidad LGBTQ, el encuestado muestra un menor grado de rechazo y una mayor interacción con personas *trans*.

Calzado (2011) considera que mientras en América Latina persista una sociedad desinformada, manipulada por los medios, empobrecida y con pocas oportunidades educativas, laborales y sociales es difícil diseñar e implementar políticas efectivas de equidad y respeto a la diversidad sexual. Las acciones que se implementan en el espacio educativo latinoamericano son pocas, entre estas destacan: 1. La Cartilla de la diversidad sexual en la escuela secundaria colombiana a través de prevención de la intolerancia, la violencia y la discriminación de las personas LGBTQ (García, 2007); 2. La Cartilla de Derechos Sexuales y Reproductivos para brindar educación sexual a la niñez mexicana (Diario Oficial de la Federación, 2015); 3. Mesas de entendimiento o explicaciones sobre la identidad de género y la identidad sexual a la comunidad educativa de las IES a fin de evitar la patologización o etiquetamiento de las personas LGBTQ como enfermos mentales (Barrios, 2011).

Acciones Pro-LGBTQ en el contexto universitario mexicano

El gobierno mexicano en razón al quinto párrafo del Artículo Primero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos quea la letra dice: “Queda prohibida toda discriminación motivada por [...] el género, [...], las preferencias sexuales, [...] o cualquier otra

que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas”, y diversos tratados internacionales para prevenir y erradicar la discriminación ratificados por el país, ponen en marcha el Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren la orientación sexual o la identidad de género, ambas abarcadas en el término preferencias sexuales. Los casos presentados ante jueces muestran diferentes formas de discriminación institucional que afectan el desarrollo libre de la personalidad, de la salud e integridad humana, así como el no reconocimiento del Estado a sus lazos afectivos con parejas del mismo sexo, y la complicidad en los casos de violencias contra las personas LGBTQ (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014).

Por ejemplo, el amparo solicitado por una quejosa intersexual en 2008 para que se le reconociese como tal, resultó invisibilizado tanto por la práctica del registro civil como médica de incluir en las actas de nacimiento solo dos posibilidades de sexo –hombre o mujer–, la persona intersexual había nacido con pene chico, tenía un ovario, desarrolló mamas en su pubertad y tenía cromosomas XY, debido a que su cuerpo presentaba factores que su configuración genética gonádica, morfológica u hormonal difiere de lo que culturalmente suele entenderse como estrictamente masculino o femenino. Se permitió a la persona intersexual cambiar el nombre y sexo en sus porque éstos no reflejaban su identidad (Gaceta Novena Época, 2009, en Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014).

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2015) ha recibido informes de personas del mismo sexo atacadas por demostrar en público su afecto –tomarse de la mano, acariciarse, abrazarse o besarse–. Los atacantes

frecuentemente son hombres heterosexuales, guardias de seguridad y personas religiosas. Se reconoce que la mayoría de las personas LGBTQ no presentan una denuncia formal porque están acostumbradas a este tipo de ataques verbales o físicos, además evitan asistir a ciertos lugares públicos como estrategia personal contra la violencia. Por otro lado, la Comisión Ejecutiva de Atención a Víctimas (CEAV) de México expresó su preocupación respecto al aumento en las cifras y la naturaleza cada vez más violenta de los delitos basados en el prejuicio contra las personas LGBTQ.

En materia de educación, ambas comisiones recomiendan revisar las regulaciones internas y manuales que rigen los establecimientos educativos a fin de prohibir la discriminación motivada por la orientación sexual, características sexuales e identidad de género, así como evitar sanciones o castigos de las personas LGBTQ por la expresión de género a través de la diversidad corporal y el uso de prendas o accesorios que no están socialmente asociadas con el sexo de la persona al nacer.

Cabe mencionar que la transfobia y la homofobia representan una barrera histórico-cultural del acceso a condiciones de igualdad de oportunidades para la comunidad LGBTQ. Así, el miedo o la exigencia social de mantener oculto o fuera del ámbito familiar, escolar, laboral y político la identidad sexual diversa a la heterosexual hace que los datos sociodemográficos de las personas *trans* sean incompletos. Por lo anterior, será necesario el diseño e implementación de políticas de reconocimiento y acciones afirmativas de garantía de protección para que un mayor número de personas se acepten o asuman abiertamente como personas *trans*.

Las personas *trans* han enfrentado históri-



camente una negación y olvido, ya que no están reconocidas jurídica, social y políticamente, por lo que resulta un obstáculo acceder a diferentes oportunidades para el autoempleo, emplearse en el mercado formal y legal, disfrutar de lugares públicos, tener reconocimiento de los lazos afectivos con parejas del mismo sexo, autorización y pago de créditos, asumir cargos en instituciones gubernamentales, puestos de elección política y concluir sus trayectorias académicas en las instituciones educativas públicas, así como aquellos apoyos necesarios para ejercer los derechos matrimoniales o adoptar menores de edad (Trejo, 2006). En respuesta a esta demanda, la escuela mexicana deberá ser inclusiva y hacer cumplir el Artículo Tercero constitucional, el cual establece que el criterio que orientará la educación mexicana: “[...] se basará en los resultados del progreso científico, luchará contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios”.

Pese a la centralidad de las preferencias sexuales en la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación y la tipificación de la homofobia y de la transfobia en el Código Penal del Distrito Federal hay evidencia de que la mayoría de las y los mexicanos consideran inevitable la represión de las preferencias sexuales diversas a la heterosexual e identidades de género distintas a las asignadas de nacimiento. Por ende, se justifican o replican agresiones sustentadas en el conservadurismo, el sistema patriarcal y el dominio heterosexual en las relaciones entre las personas.

Entre las principales violaciones que las personas LGBTQ encuentran como negación del derecho a la seguridad personal y el acceso a la impartición de justicia, destacan: detenciones arbitrarias, lesiones, amenazas, robo, extorsión, allanamiento de morada y uso excesivo de la fuerza pública. Asimismo, en las agencias del

Ministerio Público han tenido que enfrentarse a tratos despóticos y sexismo por parte del personal, discriminación y negación de inicios de averiguaciones por delitos denunciados (Derechos Humanos, 2014).

Barrón, Salín y Guaderrama (2014), Rottenbacher (2012) y Bastida (2011) señalan que la homofobia necesita ser asumida en la agenda de la Política Nacional para la Prevención de la Violencia Escolar de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México y como una política institucional de no-discriminación y respeto a la diversidad sexual en los establecimientos educativos. Cabe señalar que la homofobia es considerada como resultado del miedo de las personas con tendencia hacia lo conservador o con conducta sexista, debido a que ellas/os consideran que las personas con preferencia sexual diversa a la heterosexual representan una amenaza, ya que desafían el orden y los procesos de socialización correctos, deseables y naturales según el discurso religioso, moral y sexista. Por lo tanto, las personas de la comunidad LGBTQ son sujetos de crímenes por odio como lo denuncian diferentes investigadores sociales actuales.

Siguiendo con lo anterior, en el discurso político y social mexicano la homofobia y la transfobia se presentan como creencias falsas de que las personas no heterosexuales son incapaces de controlar los deseos anormales, inmorales e inferiores. Por lo tanto, las personas diversas son merecedoras de odio, desprecio o lástima. Estas creencias se convierten en prejuicios de las personas sexistas, con ceguera de género y desinterés por reconocer al otro diferente en los contextos políticos, educativos, religiosos y de investigación, lo cual ocasiona diferentes prácticas (in)formales de opresión hacia la comunidad LGBTQ, por ejemplo: actos de violencia, abuso y barreras que limitan

la participación o excluyen de la toma de decisiones.

Vidal (2010) encuentra que a partir del estudio del *bullying* o acoso escolar en América Latina que la homofobia corresponde a una de las principales causas del hostigamiento escolar en las escuelas primarias y secundarias. Asimismo, Bastida (2012) señala que el acoso escolar por homofobia es mayor que otras formas de violencia escolar, la falta de reconocimiento a este fenómeno y el escaso interés de la SEP en las escuelas mexicanas, desde el nivel básico hasta el nivel superior mantienen el rezago en materia de cobertura, inclusión, no-discriminación y respeto a la diversidad sexual.

Además, Chan, García y Zapata (2013) señalan que los derechos educativos de las personas LGBTQ no han llegado a ser una conquista o un logro real en las Instituciones de Educación Superior (IES). No existen indicadores que presenten el panorama de exclusión de las personas LGBTQ de los estudios universitarios y tampoco hay académicos expertos que asesoren el diseño, implementación y evaluación de programas de inclusión educativa y equidad en beneficio de las personas con preferencias sexuales diversas a la heterosexual en las IES. Se carece de adecuaciones de la oferta académica y de apoyos para que las personas LGBTQ ingresen, transiten y culminen exitosamente los estudios universitarios.

Penna (2015) menciona que cada año a nivel mundial aumenta el número de investigaciones en relación con la homofobia en el contexto universitario. Sin embargo, las investigaciones publicadas se centran en las causas de la homofobia y la transfobia, la eficacia de los cursos formativos en cuestiones de sexualidad o la inclusión de la diversidad sexual en el currículo de los programas académicos. Aún

queda pendiente la formación del profesorado universitario en aspectos relacionados con un modelo educativo para personas LGBTQ y también continúa estando pendiente el desarrollo de habilidades para entender y, luego, responder a las necesidades de esta comunidad. Tampoco se han implementado talleres para los funcionarios y administrativos de las IES en materia de diversidad sexual.

Young y Delgado (2012) mencionan que los programas de pregrado y posgrado en el área de humanidades de las universidades en México poseen una mayor apertura hacia los grupos LGBTQ; esto se debe a que en el ámbito laboral estos profesionistas tendrán mayor contacto con otras personas y la formación pone más atención a los valores de respeto a la diversidad y habilidades sociales para tratar con tolerancia a las personas con diferencia de género y orientación afectivo-sexual. Por otro lado, los estudiantes de ingenierías son los que presentan más actitudes negativas hacia la conducta homosexual.

Piña (2014) señala que de acuerdo con la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS, 2010), un mayor grado de estudios y un nivel económico alto influyen en la aceptación de personas LGBTQ, pues, según los resultados de permisión de compartir la vivienda con un homosexual, 68% de personas con licenciatura y 72% con posgrado estarían dispuestos, frente a 31.3% sin escolaridad básica y 41.7% con estudios de primaria. Estos resultados son similares a la asociación de la permisión de compartir vivienda con un homosexual y el nivel económico de la persona, 68.7% con nivel económico alto y 48.8% con nivel muy bajo estarían dispuestos.

Dicha situación genera lo que Bohórquez (2013) define como círculo de ausencia de



oportunidades educativas, laborales y sociales para las personas LGBTQ, debido a que los funcionarios con el liderazgo institucional de las universidades frecuentemente no está preocupado por garantizar a las personas trans una trayectoria universitaria libre de violencia y discriminación, ni por funcionar de observador-denunciante de las prácticas de contratación a plazas laborales, sobre todo denunciar la discriminación por género y por preferencia sexual que opera dentro o fuera de la universidad.

En este sentido, Rosales y Flores (2013) mencionan que la sexualidad corresponde a una temática emergente en las IES en México. La mayoría de la investigación sobre género y sexualidad se realiza en la Ciudad de México, y los obstáculos a vencer impiden el desarrollo de este campo de conocimiento. Por un lado, se trabaja con un enfoque sociocultural y la mayoría de las IES no tienen el mismo interés por incluir información sobre la identidad sexual y el ejercicio libre de la sexualidad como contenido de la formación profesional del universitario. La mitad de las entidades federativas no cuentan con un centro de investigación dedicado a los estudios de sexualidad, solo en algunos programas de licenciatura y de posgrado en las Universidades Públicas se imparten materias relacionadas a la sexualidad, diversidad sexual e identidad sexual.

Además de lo anterior, la investigación sobre las personas LGBTQ no ocupa un lugar en las demandas formales de investigación por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) ni de interés de los cuerpos académicos reconocidos por PRODEP en México. Lo anterior pone en evidencia la inexistencia de protocolos para la gestión de la diversidad sexual en las universidades mexicanas.

Domínguez, et al. (2011) sostienen que educar a la comunidad universitaria en cuestiones de género, sexualidad, preceptos jurídicos y democracia plural es fundamental para reconocer e incluir plenamente a la comunidad LGBTQ en la vida académica. La Universidad se presenta como un espacio apropiado para vivificar la seguridad, tolerancia, inclusión y respeto a los derechos humanos de las personas trans, al igual que con el lugar de trabajo y la comunidad. En la medida en que en las universidades circule un discurso de género y de aceptación de la diversidad sexual acompañado de hechos o acciones especiales, es probable que la comunidad LGBTQ no se vea afectada por actos de violencia, exclusión o discriminación. Sin embargo, la realidad es que en estos espacios acontecen diferentes casos de discriminación y violencia contra las personas con preferencias sexuales diversas a la heterosexual, y en algunas universidades es posible identificar actos de hostigamiento y rechazo dentro grupos de funcionarios, administrativos, docentes, guardias universitarios y estudiantes que son motivados por el sexismo, la religión, la moralidad y el conservadurismo (Toro-Alfonso, Borrero y Nieves, 2008).

Acciones Pro-LGBTQ en el contexto social mexicano

Se expone el caso de Paola, una sexoservidora quien fue asesinada con arma de fuego por un cliente el 30 de septiembre de 2016 en la Ciudad de México. El expediente se suma a 247 asesinatos de personas transexuales cometidos en el país, de 2008 y 2016, llegando a una cima de casos en 2012 con 49 y en 2016 se han presentado 19 casos de crimen de odio por homofobia. México es el segundo país con más reportes de transexuales asesinados en el mundo, sólo después de Brasil, que contó 845

casos en el mismo periodo. En tercer lugar, se encuentra Estados Unidos con 141. Respecto al perfil de las víctimas: 45.2% de los asesinatos corresponden a personas de entre 20 y 29 años, y 29% a individuos de entre 30 y 39 años (Velázquez, 2016).

El investigador Alejandro Flores Medel, durante el Foro Homofobia y Derechos Humanos en México de la Facultad de Derecho de la UNAM, detalló que, en 1,218 homicidios por odio perpetrados en los últimos 20 años, se pueden presentar las siguientes condiciones: asesinatos de 976 homosexuales, 226 integrantes de la comunidad *trans* y 16 lesbianas. Respecto a la distribución territorial, los casos registrados se presentaron: 190 en Ciudad de México; 119 en Estado de México; 78 en Nuevo León; 72 en Veracruz; 69 en Chihuahua; 66 en Jalisco; entre otros (Pantoja, 2015).

Al respecto, Gomez (2016) encuentra a partir del informe de la Comisión Ciudadana contra los Crímenes de Odio por Homofobia (CCOH) que entre 1995 y 2015 se han registrado 1,310 asesinatos de personas LGBTQ en México. Aunque, se estima que por cada caso reportado hay tres o cuatro más que no se denuncian. El domicilio de las víctimas aparece como el sitio más frecuente que usan los agresores para asesinar (516 casos) y el uso de armas blancas por los perpetradores aparece como el medio utilizado en 510 casos. En la mayoría de los casos el agresor tenía la firme decisión de asesinar a la víctima. Los grupos más intolerantes son: la policía (42%), los religiosos (35%), los funcionarios de gobiernos locales, estatales y federal (19%), las personas cercanas de la comunidad (19%).

Este mismo autor denuncia que la discriminación por preferencia sexual es un hecho. Si te de cada 10 personas de la comunidad LGBTQ

consideran que en México no se respetan los derechos de diversidad sexual y cuatro de cada 10 mexicanos no permitirían que en su casa vivieran personas homosexuales. En suma, 83% mostró algún grado de desacuerdo con el matrimonio entre personas del mismo sexo, mientras que 12.5% no tendría ninguna oposición al mismo. Se denuncia que la discriminación (52%), la falta de aceptación (26%) y las críticas o burlas (6%) son las faltas señaladas por la ciudadanía en la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México (ENADIS), llevada a cabo por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) y el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) al 2010.

El Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 identifica como categoría la equidad de género como estrategia transversal para evitar que se reproduzcan los roles y estereotipos de género que inciden en la desigualdad, la exclusión y discriminación, mismos que repercuten negativamente en el éxito de las políticas públicas. En congruencia con lo anterior, el ejecutivo federal presentó la iniciativa que tiene por objeto reformar y adicionar diversas dispersiones del código civil federal: garantizar el derecho de las personas del mismo sexo para contraer matrimonio en igualdad de condiciones que las personas heterosexuales, establecer igualdad de condiciones que las personas heterosexuales para la adopción y garantizar la identidad de género de la comunidad LGBTQ. El primero de estos derechos ha sido contemplado en cuatro entidades federativas: Coahuila de Zaragoza, Ciudad de México, Nayarit y Quintana Roo (Congreso de la Unión, 2016).

Adicional a lo anterior, los Senadores del PRD, Angélica de la Peña Gómez y Alejandro Encinas Rodríguez proponen garantizar el matrimonio igualitario en seguimiento a la propuesta de reforma de los artículos 1 y 4 de



la Constitución Política, y otros artículos del Código Civil Federal. En este sentido, hay necesidad de incluir la prohibición de toda discriminación motivada por orientación sexual, identidad o expresión de género; y reconocer la existencia de varios tipos de familias. Así como el derecho de toda persona mayor de 18 años a contraer matrimonio y no podrá ser discriminada por las razones anteriores.

Además, la reforma a los artículos del Código Civil Federal con el objeto de reflejar que el matrimonio es la unión libre de dos personas mayores de edad, con la intención de tener una vida en común, procurándose ayuda mutua, solidaridad, respeto e igualdad. Asimismo, puntualiza lo concerniente a la expedición de actas de nacimiento; al reconocimiento de la identidad de género; lo relativo a la convivencia y obligaciones de los cónyuges, los procedimientos para el divorcio, convenio, repartición de bienes y convivencia con los hijos (Senado de la República, 2016).

El movimiento LGBTQ en México se ha mantenido desde hace 30 años con una constante lucha por la igualdad de derechos en la Constitución, la visibilización de la diversidad sexual en las esferas políticas, económicas y sociales, la erradicación del crimen por odio y en defensa a la discriminación por preferencia sexual. Durante cada año y, especialmente, el 28 de junio se rememora el Día Mundial del Orgullo Gay por la irrupción policial de 1969 en el Bar Gay Stonewall Inn de la ciudad de Nueva York, Estados Unidos, realizándose desde entonces en las ciudades amigas de la comunidad LGBTQ desfiles, mítines políticos y festivales culturales (CIMAC Noticias, 2016).

México cuenta con acciones legislativas para personas LGBT. Sin embargo, aunque la legislación está presente, las expresiones y ac-

titudes homofóbicas siguen presentes, al igual que la violencia motivada por la homofobia y transfobia. La encuesta *Pew Research* de 2013, encontró: 61% de la población mexicana cree que la sociedad debe aceptar la homosexualidad. Dicho indicador de tolerancia colocó al país en el número 12 de 39 países encuestados. Esta encuesta en 2010 mostró que 37.8% de la población mexicana aprobó el matrimonio homosexual y en 2014 los resultados se elevaron a 43.3%. En América Latina, únicamente Argentina, Uruguay, Chile y Brasil cuentan con un mayor índice de tolerancia y defensa del matrimonio igualitario (Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques. Unidad de Estudios y Análisis Internacionales, 2016).

A manera de registro cronológico, en 1971, a causa de un despido motivado por la supuesta homosexualidad de un empleado de una tienda departamental, se reúnen artistas, intelectuales y estudiantes para crear el Frente Homosexual de Liberación, liderado por la actriz, escritora y locutora coahuilense Nancy Cárdenas. En 1979, se realiza la Primera Marcha Lésbica-Homosexual, la cual fue replicada en 1980 y en 1981. Se constituyó el Grupo Sol y se conformó el Comité de Lesbianas y Homosexuales, que apoyó a Rosario Ibarra como candidata a la Presidencia por el Partido Revolucionario de los Trabajadores. En 1983, se detecta el primer caso del síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA) en México. En 1992, el activista, Francisco Estrada Valle fue asesinado, hecho considerado que abrió el debate público sobre los crímenes de odio por homofobia. En 2003, se llevaron a cabo las primeras bodas simbólicas entre personas del mismo sexo y se publicaría la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación en el Diario Oficial de la Federación. En 2006, en la Asamblea Legislativa del Distrito Federal, se aprobaría la Ley de

Sociedad de Convivencia, publicándose en la Gaceta Oficial del Distrito Federal (GODF), el 16 de noviembre del mismo año, el Decreto de Ley de Convivencia para el Distrito Federal. El 16 de marzo de 2007, se celebró la primera unión entre personas del mismo sexo en la Ciudad de México (CONAPRED, 2016).

En nombre de la Arquidiócesis se presenta un contrapeso de freno de la propuesta de reforma presentada el 17 de mayo de 2016 por el Presidente de México, Lic. Enrique Peña Nieto, argumentando que el matrimonio gay es un gran equívoco y falso derecho, por ende, las políticas de igualdad de género en materia de derechos humanos de las personas LGBTQ representan una ideopolítica no compartida por la institución religiosa. El semanario *Desde la Fe* ha titulado como “Grave equívoco” dicha propuesta de reforma y, en específico, se presenta una defensa de la familia natural vinculada con el matrimonio heterosexual y un rechazo a que la Secretaría de Educación Pública (SEP) introduzca en el nivel de educación básica la ideología de género y los derechos humanos de la población LGBTQ, rechazando también la presencia de personas LGBTQ en la política y en puestos de representación en la ONU (Revista Proceso, 2016).

En Estados Unidos, Park y Mykhyalyshyn (2016) mencionan que una quinta parte de los 5,462 crímenes de odio perpetrados en 2014 fueron causados debido a la orientación sexual o, en algunos casos, orientación percibida –la más grave, ya que la vestimenta o apariencia representa el motivo del crimen–. Sobresale entre el asesinato por homofobia y transfobia una interseccionalidad de género con víctimas de color e hispanas en la comunidad LGBTQ, quienes reciben en proporción más violencia extrema. Las cifras estimadas por los órganos judiciales no representan las agresiones reales,

puesto que, las personas violentadas tienen temor de informar a sus familias, empleadores, escuelas e instancias judiciales definidas.

Irónicamente, algunos casos de violencia extrema contra las personas *trans* podría deberse a una actitud más tolerante hacia la diversidad sexual en las últimas décadas, es decir, hay más miembros de la comunidad heterosexual que se enrolan en relaciones sexuales y amorosas con personas no heterosexuales. Por otro lado, las ciudades más grandes, con mayor visibilidad de los derechos de las personas *trans* y con una fuerte participación de miembros de la comunidad LGBTQ en instituciones sociales, políticas y culturales desarrollan mejores procedimientos para detectar y reducir los crímenes de odio. Entre estas ciudades, están las principales ciudades del estado de Mississippi, Estados Unidos, con una tasa anual de un solo crimen de odio.

En Brasil, una nación aparentemente acostumbrada a la delincuencia, el crimen de odio por homofobia o transfobia no es perseguido ni sancionado. Un grupo político reconocido como conservador se ha resistido a implementar esfuerzos para enseñar la tolerancia en las escuelas públicas. Algunos grupos de policías han mostrado hostilidad y poco interés en la adopción de programas de formación para ayudar a los oficiales de alto rango a prevenir y, en medida de las posibilidades, eliminar la violencia extrema contra la comunidad LGBTQ. Se denuncia también que las personas *trans* fueron asesinadas con una mayor brutalidad, se documentan casos de víctimas mutiladas. En el año 2015, un grupo de hombres videograbó y circuló en Facebook el asesinato de Piu da Silva, bailarina de samba y persona *trans* de 25 años, quien fue torturada y obligada a pedir por su vida antes de ser apuñalada y disparada seis veces (Jacobs, 2016).



A partir de la resistencia política, religiosa y judicial contra diferentes acciones de afirmación de los derechos humanos de la comunidad LGBTQ en Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Costa Rica, México y Uruguay, el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobaron en 2016 la creación de un organismo de control para la discriminación y la violencia contra la comunidad LGBTQ. Lo anterior está encaminado a construir un consenso internacional más fuerte que los derechos de las personas *trans* son derechos humanos (New York Times, 2016).

Resultados

El Diario Oficial de la Federación (2015), en México, menciona que las luchas por los derechos humanos de las personas trans evidencian que la discriminación se presenta como un problema de carácter sistémico-estructural, el cual corresponde a la existencia de una distribución asimétrica del poder, caracterizado por profundos acuerdos culturales, históricos, políticos y sociales determinados, identificándose una visión dominante y binaria de la sexualidad, así como una doble moral. En esta línea, el matrimonio civil se constituyó como una institución predominantemente heterosexual, fruto del establecimiento normativo del binomio sexualidad-reproducción. Hasta los años ochenta, ningún país había reconocido el derecho a contraer matrimonio para las parejas del mismo sexo.

Sin embargo, en América, la experiencia del gobierno canadiense desde hace más de tres décadas es un claro ejemplo de la incorporación de la administración para la diversidad sexual en todos los ámbitos del gobierno y en todas las instituciones sociales.

En la actualidad, solamente 24 países en el mundo han reformado sus normativas internas

para permitir el matrimonio entre personas del mismo sexo, a saber: Países Bajos, Reino Unido (con excepción de Irlanda del Norte), Eslovenia, España, Bélgica, Canadá, Groenlandia, Sudáfrica, Noruega, Suecia, Portugal, Islandia, Argentina, Dinamarca, Nueva Zelanda, Uruguay, Francia, Luxemburgo, Finlandia, Brasil, Irlanda, Estados Unidos de América, México (aún sin las adecuaciones legislativas en todas las entidades federativas) y Chile (Diario Oficial de la Federación, 2015).

Pese a que el estado de Chihuahua no es un estado con una fuerte aglomeración activa del Frente Nacional por la Familia, los resultados encontrados con estudiantes universitarios en Nuevo Casas Grandes, Chih., indican una necesidad de políticas de administración para la diversidad que complementen los procesos de incorporación de la equidad de género en las IES. Al respecto, se aplicó un cuestionario con nueve preguntas abiertas a 400 estudiantes de diversos programas académicos de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez con localización en la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes, Chih., se puede concluir una ausencia de políticas de administración para la diversidad sexual en el campus. Entre esta información destaca que 96% de las y los universitarios señaló que no tiene amistades *trans* en Facebook, 98% admite que no modificó su foto de perfil en apoyo a la marcha gay 2016 y el 100% indicó que las redes sociales son el principal recurso que utilizan para enterarse de eventos de todo tipo de la universidad.

Respecto al grado de tolerancia hacia las personas LGBTQ, 34% de las y los universitarios piensa que es normal recibir y de él/ella depende no aceptar una solicitud de amistad de una persona con distinta orientación afectivo-sexual, sin embargo, 36% no aceptaría una solicitud de amistad y solo 30% si aceptaría. Sobre

los estereotipos contruidos hacia las personas trans, 34% considera que las personas travestis no ingresan para estudiar en la universidad por discriminación, 24% porque no quieren o por vergüenza de ser juzgadas/os y 34% sostiene que no tienen habilidades, estabilidad mental o disciplina para el estudio.

Estas estigmatizaciones hacia las personas *trans* pueden apreciarse en una quinta parte de las y los universitarios, es decir, 20% dice que no debe hacerse nada al respecto porque no hay ningún problema con las personas *trans* en la universidad. Sin embargo, 66% considera que es necesario implementar campañas de sensibilización para en un futuro motivar la inclusión de personas *trans* en la universidad y 14% considera que tener sanciones a quien/quienes violente(n) la dignidad, igualdad y otros derechos de las personas *trans* puede favorecer la inclusión. También, 42% considera que no se deben de ofertar programas de licenciatura exclusivos para las personas *trans* y 58% considera que si es necesario porque son diferentes e incluso proponen áreas como: el diseño, la actuación y el maquillaje.

Al preguntar qué situaciones considera que se presentarían al interior de un grupo de clase si hubiese un estudiante *trans*, 28% marca que rechazo, 26% discriminación, 10% morbo o polémica, 32% señala que nada y solo dos% refiere que integración al grupo.

Es necesario considerar que estas respuestas pueden deberse a la desinformación, pues, 86% de las y los universitarios señala que la universidad no promueve ninguna acción para valorar y asegurar el respeto a las personas trans, mientras que solamente 14% recuerda haber visto carteles o escuchado algún comentario sobre la inclusión como un derecho de la diversidad sexual. Además, el panorama local de la problemática coincide con lo encontrado

en el contexto nacional e internacional anteriormente expuesto. Por lo cual es necesario reafirmar que los programas educativos de la Universidad están promoviendo los valores y las actitudes que se leen en las cartas descriptivas de las materias y que están en consonancia con el modelo educativo constructivista y humanista de la universidad.

Además de lo anterior, se confirma que la falta de reconocimiento de los derechos de las personas *trans* puede también deberse al irrespeto en las políticas públicas y la agenda de los tres niveles de gobierno, ya que 58% de las y los estudiantes universitarios señaló que las personas *trans* no tienen ningún espacio público de tolerancia en la ciudad, 12% refiere a alguna calle o lugar relacionado con el sexoservicio, 18% considera que cualquier espacio es ideal pues es igual para todos (este porcentaje se vincula directamente con el grupo de estudiantes con ceguera hacia los derechos de las personas LGBTQ y desconocimiento de la interseccionalidad de género) y 12% cree que el *show* de travestis es el principal espacio que ocasionalmente tienen.

En la UACJ, por citar algunos ejemplos, los funcionarios y las normatividades institucionales no han favorecido un clima propicio para la aceptación, el apoyo y el reconocimiento de las personas *trans*. No hay ninguna acción afirmativa que beneficie a la comunidad LGBTQ ni tampoco que garantice la participación de profesores LGBTQ en cargos de alto nivel dentro de la estructura administrativa y académica de la universidad. Por último, en la UACJ no han sido documentada la existencia de casos de violencia institucional, discriminación por preferencia sexual y actos de rechazo hacia las personas *trans*. Si los hubiese, sin el entendimiento y respaldo de docentes y estudiantes que conforman los comités académicos de pos-



grado, el Consejo Técnico, el Consejo Académico y el Consejo Universitario de la UACJ no hay manera para establecer sanciones dentro de la normatividad.

Referencias

- BARRIOS, D. (2011). *Transexualidad, salud y derechos humanos*. Estudios de Antropología Sexual, vol. 1, núm. 3, págs. 89-98. México: Journal editorial. Consultado el 10 de febrero del 2016. Disponible electrónicamente en: <https://revistas.inah.gob.mx/index.php/antropologiasexual/article/view/575>
- BARRÓN, E., SALÍN, R. Y GUADARRAMA, L. (2014). *Encuesta para evaluar el conocimiento sobre las condiciones de diversidad sexo-genérica y homofobia en una muestra de alumnos universitarios*. Revista Mexicana de Neurociencia, vol.15, núm. 5, págs. 267-276. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Consultado el 18 de febrero de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://revmexneu-roci.com/articulo/encuesta-para-evaluar-el-conocimiento-sobre-las-condiciones-de-diversidad-sexo-generica-homofobia-en-una-muestra-de-alumnos-universitarios/>
- BASTIDA, L. (2011). *La violencia hacia lo diferente. El acoso escolar por homofobia: Una realidad en las escuelas mexicanas*. Rayuela, págs. 102-109 México: Consultado el 06 de mayo de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/6%20Leonardo%20Bastida%20Aguilar.pdf>
- BOHÓRQUEZ, M. (2013). *Reconocimiento e inclusión de las expresiones de género diversas en el ámbito educativo*. Revista Análisis Institucional, vol. 4, núm. 2, págs. 305-316. Colombia: Centro de Derechos Humanos y Litigio Internacional. Consultado el 03 de noviembre de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://revistas.utadeo.edu.co/index.php/RAI/article/view/898>
- CALZADO, D. (2011). *Educación contra la homofobia: sexualidades, afectos e identidades desde la diversidad*. Clave XXI. Reflexiones y experiencias de la educación, vol. 1, núm.6, págs. 1-6. España: IES Ponce de León de Utrera. Consultado el día 07 de noviembre de 2015. Disponible electrónicamente en: http://www.clave21.es/files/articulos/F07_DiversidadAfectiva.pdf
- CENTRO DE ESTUDIOS INTERNACIONALES GILBERTO BOSQUES. UNIDAD DE ESTUDIOS Y ANÁLISIS INTERNACIONALES (2016). *Los derechos de las personas LGBTI en el mundo y la situación en México*. México: Senado de la República. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: http://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/DI_070616_LGBTI.pdf
- CHAN, J., GARCÍA, S. Y ZAPATA, M. (2013) *Inclusión social y equidad en las instituciones de educación superior en América Latina*. ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior, vol. 1, núm. 13, págs. 129-149. Berlín: Instituto de Estudios Latinoamericanos, Freie Universität. Consultado el 03 de septiembre de 2015. Disponible electrónicamente en: <https://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&q=Inclusi%C3%B3n+social+y+equidad+en+las+Instituciones+de+Educaci%C3%B3n+Superior+de+Am%C3%A9rica+Latina&btnG=&lr=>
- CIMAC NOTICIAS. Periodismo con perspectiva de género (2016). [Nota periodística 17/06/2016]. Movimiento LGBT en México, 30 años de lucha social, política y económica. México: Comunicación e Información de la Mujer AC, (CIMAC). Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/47750>
- CISNEROS, B. S. (2016). [Nota periodística 10/09/2016]. *Marchan en contra del matrimonio gay Baja California*. México: Milenio Noticias. Consultado el 01 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: http://www.milenio.com/estados/marcha_por_la_familia-homoparentales-manifestaciones_contra_gay-milenio_noticias_0_808719306.html
- COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS (2015). *Violencia contra Personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en América*. Consultado el 16 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2015/10247.pdf?view=1>
- CONGRESO DE LA UNIÓN (2016). *Exposición de motivos*. México: Gobierno de la República. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/92616/Sharp_reforma_cjef.gob.mx_20160517_164352.compressed.pdf
- CONSEJO NACIONAL PARA PREVENIR Y ELIMINAR LA DISCRIMINACIÓN DE LA CIUDAD DE MÉXICO (CONAPRED, 2016). *Población LGBTI*. México: CONAPRED-Archivo Histórico. Consultado el 13 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://copred.cdmx.gob.mx/por-la-no-discriminacion/poblacion-lgbtiti/>
- DERECHOS HUMANOS (2014). *Violencia contra las lesbianas, los gays, y las personas trans, bisexuales e intersex en México*, pág. 1-16. México: Asistencia legal por los derechos humanos A.C. Consultado el 16 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: [REVISTA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA • JULIO-DICIEMBRE 2018 \[69](http://re-</p></div><div data-bbox=)

- dttd.org.mx/wp-content/uploads/2014/08/informe-LGBTTI-Copy.pdf
- DEVELOPMENT SERVICES GROUP, INC. (2014). *LGBTQ-Youths in the Juvenile Justice System*. Literature Review. Estados Unidos: Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention. Consultado el 04 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.ojjdp.gov/mpg/litreviews/LGBTQYouthsintheJuvenileJusticeSystem.pdf>
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2015). *Para la atención a la salud del Grupo Etario de 10 a 19 años*. México: Secretaría de Gobernación. Consultado el 10 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5403545&fecha=12/08/2015
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2015). *Recomendaciones generales del matrimonio igualitario*. México: Gobierno de la República. Consultado el 13 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421325&fecha=24/12/2015
- DOMÍNGUEZ, G., BRACQBIEN, C. Y GÓMEZ, C. (2011). *Creación de un colectivo universitario de inclusión a la diversidad sexual. Formato de ponencia de experiencias innovadoras del 11 Congreso Internacional*. México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco. Consultado el 24 de febrero de 2015. Disponible electrónicamente en: http://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/handle/123456789/3590/a2_1.pdf?sequence=1
- EMOL MUNDO (2016). [Nota periodística 0370772016]. Alemania: *Marcha del Orgullo Gay en Colonia recuerda a las víctimas de masacre en Orlando*. Consultado el 26 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.emol.com/noticias/Internacional/2016/07/03/810765/Alemania-Marcha-del-Orgullo-Gay-en-Colonia-recuerda-a-las-victimas-de-masacre-en-Orlando.html>
- EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS, FRA. (2013). *EU LGBT survey European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey Results at a glance*. Publications Office of the European Union, págs. 1-36. Austria: Publications Office of the European Union. Consultado el 07 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente: http://fra.europa.eu/sites/default/files/eu-lgbt-survey-results-at-a-glance_en.pdf
- FERNÁNDEZ, M. Y CALDERÓN, J. (2014). *Prejuicio y distancia social hacia personas homosexuales por parte de jóvenes universitarios*. Revista Puertorriqueña de Psicología, vol. 25, núm. 1, págs. 52-60. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico recinto Cayey. Consultado el 09 de marzo de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4297644/>
- GARCÍA, C. (2007). *Diversidad sexual en la escuela: dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*, págs. 1-68. Colombia: Diversa. Consultado el 05 de mayo del 2015. Disponible electrónicamente en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- GÓMEZ, O. (2016). [Nota periodística 21/05/2016]. *México, segundo lugar mundial en crímenes por homofobia*. SIPSE MÉXICO. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://sipse.com/mexico/mexico-segundo-lugar-nivel-mundial-crimenes-homofobia-205750.html>
- GRANADOS, A., TORRES, C. Y DELGADO, G. (2009). *La vivencia del rechazo en homosexuales universitarios de la Ciudad de México y situaciones de riesgo para VIH/sida*. Salud pública de México, vol. 51, núm. 6, págs. 474-488. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Consultado el 04 de mayo de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/spm/v51n6/a06v51n6.pdf>
- HERNÁNDEZ, A. (2016). [Nota periodística 18/06/2016] *Desfile de Guadalajara Pride en Guadalajara. Consultado el 02 de octubre de 2016*. Disponible electrónicamente en: <http://www.informador.com.mx/jalisco/2016/667625/6/desfile-guadalajara-pride-arriba-a-las-calles-del-centro.htm>
- JACOBS, A. (2016). [Nota periodística 05/06/2016]. *Brazil Is Confronting an Epidemic of Anti-Gay Violence*. The New York Times. Consultado el 13 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.nytimes.com/2016/07/06/world/americas/brazil-anti-gay-violence.html>
- KRELL, C. Y OLDEMEIER, K. (2015). *Coming-out – und dann...?! Deutsches Jugendinstitut Ein DJI-Forschungsprojekt zur Lebenssituation von lesbischen, schwulen, bisexuellen und trans Jugendlichen und jungen Erwachsenen*. Unter Mitarbeit von Sebastian Müller, págs. 1-36. Alemania: Deutsches Jugendinstitut e. V. Consultado el 03 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2015/DJI_Coming-out_Broschuere_barrierefrei.pdf
- KUPPPER, B. Y ZICK, A. (2015). *Homophobie – zur Abwertung nicht-heterosexueller Menschen*. Homophobie und Sexismus, vol. 1, núm. 1, págs. 4-14. Alemania: Der bürger im staat. Consultado el 05 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: http://www.buergerimstaat.de/1_15/homophobie_sexismus.pdf
- LA OPINIÓN. (2016). [Nota periodística 04/07/2016]. *Justin Trudeau encabeza desfile gay*. Consultado el 25 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en:



- <http://laopinion.com/2016/07/04/historico-justin-trudeau-encabeza-desfile-gay-en-toronto/>
- LUKE, M. Y GOODRICH, K. (2015). *Working with Family, Friends, and Allies of LGBT Youth*. Journal for Social Action in Counseling and Psychology, vol. 7, núm. 1, págs. 63-83. Estados Unidos: Journal Publisher. Consultado el 04 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: http://www.psysr.org/jsacp/goodrich-v7n1-2015_63-83.pdf
- MILAZZO, S. RIZZO, A. ZAMMITTI, B. BIONDI, T. (2014). *Dalla monocultura eterosessuale alla democrazia affettiva. Ricerca - intervento sulle diversità sessuali nelle scuole di Siracusa*. Coordinamento Fermento Gltb, vol.5, núm. 10, págs. 1-69. Italia: Editorial Stonewall. Consultado el 05 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.stonewall.it/wp-content/uploads/2014/09/dalla-monocultura-eterosessuale-alla-democrazia-affettiva.pdf>
- MINISTERIO DE JUSTICIA E IGUALDAD (2015). *Implementación y ejecución del plan de acción global de la sociedad para la aceptación de los homosexuales, bisexuales, trans e intersexuales (LGBTI)*. En contra de la homofobia y la transfobia en Sajonia-Anhalt, págs. 1-54. Alemania: Congreso del Estado de Sajonia-Anhalt. Consultado el 03 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: http://www.lsvd.de/fileadmin/pics/Dokumente/Politik/Laender/2016_01_04_Beschlussrealisierung_Landtag_Implementierung_und_Umsetzung_LAP_Drucksache_6-4692.pdf
- NEW YORK TIMES (2016). [Nota periodística 01/07/2016]. *An L.G.B.T. Watchdog at the United Nations*. United States: The New York Times Company. Consultado el 13 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.nytimes.com/2016/07/02/opinion/an-lgbt-watchdog-at-the-united-nations.html>
- PANTOJA, S. (2015). [Nota periodística 11/05/215] *México, segundo lugar mundial en crímenes por homofobia*. Revista proceso. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.proceso.com.mx/403935/mexico-segundo-lugar-mundial-en-crimenes-por-homofobia>
- PARK, H. Y MYKHYALYSHYN, I. (2016). [Nota periodística 16/06/2016]. *L.G.B.T. People Are More Likely to Be Targets of Hate Crimes Than Any Other Minority Group*. United States: New York Times. Consultado el 13 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.nytimes.com/interactive/2016/06/16/us/hate-crimes-against-lgbt.html>
- PENNA, M. (2015). *Homofobia en las aulas universitarias*. Un meta-análisis. REDU-Revista de Docencia Universitaria, vol. 13, núm. 1, págs. 181-202. España: Universidad Complutense de Madrid. Consultado el 03 de septiembre de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/721>
- PEREIRA, C. (2015). *O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios*. Educação e Pesquisa, vol. 41, núm. 3, págs. 791-806. Brasil: Ahead of print/ Universidade de São Paulo. Consultado el 05 de febrero del 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29841640014>
- PIÑA, J. (2014) *Estudiantes universitarios ante la diversidad. Significados del homosexual*. Psicología para américa latina, vol. 1, núm. 27, págs. 66-92. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM. Consultado el 04 de septiembre de 2015. Disponible electrónicamente en: www.revistapsicolatina.org
- PROYECTO ALTERNATIVO DE NACIÓN 2018-2024. Plataforma Electoral y Programa de Gobierno. (2018). *Equidad de Género*, págs.1-29. México: Repositorio documental. Recuperado de: <https://repositoriodocumental.ine.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/94367/CG2ex201712-22-rp-5-2-a2.pdf>
- RED COALICIÓN MEXICANA LGBTTTI+ (2018). Agenda Política de la Coalición LGBTTTI+, págs.1-19. México: CONAPRED. Recuperado de: <http://desastre.mx/wp-content/uploads/2018/03/2018-AGENDA-MEXICANA-LGBTTTI-para-21-de-marzo.pdf>
- REVISTA PROCESO (2016). [Nota periodística 22/05/2016] *Matrimonios gay, gran equívoco y falso derecho: Arquidiócesis*. México: Comité de Redacción Nacional de la empresa Comunicación e Información S.A. de C.V. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.proceso.com.mx/441427/matrimonios-gay-gran-equivoco-falso-derecho-arquidiocesis>
- REYES, J. (2016). [Nota periodística 26/06/2016] *Marcha gay en ciudad de México*. Consultado el 02 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.eluniversal.com.mx/articulo/metropoli/cdmx/2016/06/25/reportan-asistencia-de-200-mil-personas-en-marcha-gay-de-cdmx>
- ROSALES, A. Y FLORES, A. (2013). *Género y sexualidad en las universidades públicas mexicanas*. Íconos-Revista de ciencias sociales, vol. 1, núm. 35, págs. 67-75. Ecuador: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Académica de Ecuador. Consultado el 02 de septiembre de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://www.flacso.org.ec/docs/i35leona.pdf>
- ROTTENBACHER, J. (2012). *Conservadurismo político, homofobia y prejuicio hacia grupos transgénero en una muestra de estudiantes y egresados universitarios de Lima*. Pensamiento Psicológico, vol. 10, núm. 1,

- págs. 23-37. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Consultado el 18 de febrero de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80124028002>
- SENADO DE LA REPÚBLICA (2016). *Senadores del PRD proponen garantizar el matrimonio igualitario*. México: Gobierno de la República. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://comunicacion.senado.gob.mx/index.php/informacion/boletines/30749-senadores-del-prd-proponen-garantizar-el-matrimonio-igualitario.html>
- SUPREMA CORTE DE JUSTICIA DE LA NACIÓN. (2014). *Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos en que involucren la orientación sexual o la identidad de género*. México: Soluciones Creativa Integra. Consultado el 16 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente: http://www.sitios.scjn.gob.mx/codhap/sites/default/files/archivos/paginas/PROTOCOLO_DE_ACTUACION_PARA QUIENES IMPARTEN JUSTICIA EN CASOS QUE INVOLUCREN LA ORIENTACION SEXUAL O LA IDENTIDAD DE GENERO_0.pdf
- TANTERI, A. (2014). *Strategia nazionale LGBT. Sistema de gobierno y acciones*, págs. 1-65. Italia: L.G Sociedad y Cooperación. Consultado el 04 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.unar.it/unar/portal/wp-content/uploads/2014/02/LGBT-strategia-unar-17x24.pdf>
- TORO-ALFONSO, J. Y VARAS-DÍAS, N. (2004). *Los otros: prejuicio y distancia social hacia hombres gay y lesbianas en una muestra de estudiantes de nivel universitario*. International Journal of Clinical and Health Psychology, vol. 4, núm. 3, págs. 537-551. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Consultado el 05 de mayo de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=990168>
- TORO-ALFONSO, J., BORRERO, N. Y NIEVES, K. (2008). *De la exclusión al estilo universitario: la homofobia en la Universidad de Puerto Rico*. Revista Análisis, vol. 9, núm. 1, págs. 270-294. Puerto Rico: Universidad de Puerto Rico. Consultado el 04 de marzo de 2015. Disponible electrónicamente en: <https://scholar.google.es/scholar?hl=es&q=De+la+exclusi%C3%B3n+al+estilo+universitario%3A+la+homofobia+en+la+Universidad+de+Puerto+Rico&btnG=&lr=>
- TRAMMELL, J. (2014). *LGBT Challenges in Higher Education Today: 5 Core Principles for Success*. Trusteeship Magazine, vol. 22, núm. 3, párrafos 1-44. Estados Unidos: Association of governing boards of universities and colleges. Consultado el 30 de enero de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://agb.org/trusteeship/2014/5/lgbt-challenges-higher-education-today-5-core-principles-success>
- TREJO, E. (2006). *Transgéneros. Servicio de investigación y análisis*. Subdirección de Política Exterior, págs. 1-35. México: Cámara de Diputados LVIII Legislatura. Consultado el 16 de febrero de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.diputados.gob.mx/sedia/sia/spe/SPE-ISS-04-06.pdf>
- VELÁZQUEZ, R. (2016). [Nota periodística 06/10/2016]. *El asesinato atroz e impune de Paola, una transexual, deja muy mal parada a la tolerante CdMx*. México: Vice News en español. Consultado el 12 de octubre de 2016. Disponible electrónicamente en: <http://www.sinembargo.mx/06-10-2016/3101213>
- VIDAL, F. (2010). *Educación sexual y diversidad en los programas educativos de América Latina*. Revista electrónica diálogos educativos, vol. 1, núm. 10, págs. 77-106. Chile: Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Consultado el 06 de noviembre de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3728322>
- WERNER, E. (2009). *Cultura estudiantil y diversidad sexual: discriminación y reconocimiento de los y las jóvenes LGBT en la secundaria*. Polisemia, vol. 8, núm. 1, págs. 101-110. Colombia: Universidad Nacional de Colombia. Consultado el 08 de marzo de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://biblioteca.uniminuto.edu/ojs/index.php/POLI/article/viewFile/193/193>
- YOUNG, C. Y DELGADO, S. (2012). *Diferencias de actitud ante la homosexualidad entre los estudiantes universitarios de la ciudad de México*. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, vol. 9, núm. 18, págs. 1-15. Consultado el 10 de marzo de 2015. Disponible electrónicamente en: <http://www.odiseo.com.mx/articulos/diferencias-actitud-ante-homosexualidad-entre-estudiantes-universitarios-ciudad-mexico>



CARLOS MARIO ALVARADO LICÓN*
FRANCISCO JAVIER ORTIZ MENDOZA**

▼ PERSPECTIVAS

Los derechos humanos de la niñez y la educación

Resumen

Este ensayo aborda el tema de los derechos humanos de la niñez, los cuales deben ser privilegiados sobre los derechos de las demás personas. El Estado y sus instituciones deben garantizar esta tutela. De este modo, el sistema educativo tiene la obligación de que la niñez y adolescencia a su cargo, especialmente en los espacios escolares, sea protegida íntegra y dignamente. Los maestros deben asumir que no basta cumplir con la responsabilidad de los aprendizajes, sino asumir la formación integral de los alumnos/as en un marco de protección contra la discriminación, la explotación y la violencia; y favorecer la salud, la igualdad, la seguridad e integridad de los escolares.

Abstract

This essay approaches the topic of the human rights of the childhood, which must be favoured on the rights of other persons. The State and institutions must guarantee this guardianship. Thus, the educational system

has the obligation of which the childhood and adolescence to his responsibility, specially in the school spaces, is protected complete and worth. The teachers must assume that is not enough to expire with the responsibility of the learnings, but of the integral formation of the students, in a protection frame against the discrimination, the exploitation and the violence; and to favor the health, the equality, the security and integrity of the students.

Introducción

Los derechos de la niñez son uno de los grandes pilares del derecho internacional que han sido plasmados en la constitución mexicana. Estos derechos tienen prioridad sobre los derechos del resto de las personas. Esto es así no solo por tratarse de la protección o tutela a un grupo vulnerable como es la niñez, sino también porque este grupo representa el futuro de las sociedades y las naciones.

De modo que la preponderancia de los derechos de la niñez sobre los derechos del resto

* Periodista investigador, escritor y derechos humanista

** Profesor investigador del Centro de Investigación y Docencia

de las personas es obligatoria para todos los grupos e instituciones que conforman el Estado mexicano: para el gobierno, la familia, los individuos, los grupos sociales o empresas privadas, etc.

Convención sobre los derechos del niño

La Convención sobre los derechos del niño¹ adquirió vigencia en el derecho interno mexicano, el 25 de enero de 1991, a partir de su publicación en el Diario Oficial de la Federación².

Desde entonces, el Estado mexicano se comprometió ante la comunidad internacional a velar por la protección de la niñez en su derecho a la salud, a la educación, a la alimentación, a tener nombre, familia y una nacionalidad, a no ser discriminado/a, a impedir las injerencias en su vida privada, a no ser explotado/a y, sobre todo, a preservar su vida, su integridad y seguridad personal, es decir, a no ser objeto de violencia o explotación sexual; a vivir en igualdad.

De hecho, desde hace más de 30 años, los niños, niñas, adolescentes o jóvenes menores de 18 años de edad, deberían de gozar de una protección superior a cualquier otra persona, tal y como lo señalan los artículos 2° y 3° de la Convención (ONU-UNICEF, 2006) en los siguientes términos:

Artículo 2°

1. Los Estados Partes respetarán los derechos enunciados en la presente Convención y asegurarán su aplicación a cada niño sujeto a su jurisdicción, sin distinción alguna, independientemente de la raza, el color, el sexo, el idioma, la

religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional, étnico o social, la posición económica, los impedimentos físicos, el nacimiento o cualquier otra condición del niño, de sus padres o de sus representantes legales (p.10).

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas apropiadas para garantizar que el niño se vea protegido contra toda forma de discriminación o castigo por causa de la condición, las actividades, las opiniones expresadas o las creencias de sus padres, o sus tutores o de sus familiares(p.10).

Artículo 3°

1. En todas las medidas concernientes a los niños que tomen las instituciones públicas o privadas de bienestar social, los tribunales, las autoridades administrativas o los órganos legislativos, una consideración primordial a que se atenderá será el interés superior del niño (p.10).

2. Los Estados Partes se comprometen a asegurar al niño la protección y el cuidado que sean necesarios para su bienestar, teniendo en cuenta los derechos y deberes de sus padres, tutores u otras personas responsables de él ante la ley y, con ese fin, tomarán todas las medidas legislativas y administrativas adecuadas (p.10).

3. Los Estados Partes se asegurarán de que las instituciones, servicios y establecimientos encargados del cuidado o la protección de los niños cumplan las normas establecidas por las autoridades competentes, especialmente en materia de seguridad, sanidad, número y competencia de su personal, así como en relación con la existencia de una supervisión adecuada.” (p.11)

1 La Convención sobre los derechos de la niñez fue adoptada por los Estados miembros de la ONU el 20 de noviembre de 1989 en la Ciudad de Nueva York.

2 http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4701290&fecha=25/01/1991



Derechos de infancia y adolescencia en el Derecho Interno mexicano

El interés superior de la niñez sobre cualquier otra consideración también fue inscrito en el artículo 4° de la carta magna, párrafo 9 a 12:

En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral. Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez. (Párrafo adicionado DOF 18-03-1980. Reformado DOF 07-04-2000, 12-10-2011).

Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios. (Párrafo adicionado DOF 07-04-2000. Reformado DOF 12-10-2011).

Sin embargo, estos principios constitucionales tuvieron su concreción en la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicado en el diario oficial el 4 de diciembre de 2014³ (DOF, 2014). En ella se reconocen y se regulan 20 derechos de la niñez y distribuye la competencia a las diversas autoridades de los tres niveles de gobierno.

Del artículo 125 al 154 se fundamenta la creación del Sistema Nacional de Protección Integral del cual emanan los sistemas estatales y municipales de protección a la niñez, conformados por todas las autoridades, cuyo propósito es velar y garantizar los derechos de la niñez.

En esta ley general⁴, se describen las obligaciones en cada uno de los 20 derechos de la niñez y se explicita el derecho de prioridad de la niñez en sus artículos 17 y 18:

Artículo 17. Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a que se les asegure prioridad en el ejercicio de todos sus derechos, especialmente a que:

I. Se les brinde protección y socorro en cualquier circunstancia y con la oportunidad necesaria;

II. Se les atienda antes que a las personas adultas en todos los servicios, en igualdad de condiciones, y

III. Se les considere para el diseño y ejecución de las políticas públicas necesarias para la protección de sus derechos.

Artículo 18. En todas las medidas concernientes a niñas, niños y adolescentes que tomen los órganos jurisdiccionales, autoridades administrativas y órganos legislativos, se tomará en cuenta, como consideración primordial, el interés superior de la niñez. Dichas autoridades elaborarán los mecanismos necesarios para garantizar este principio (DOF, 2014).

En los artículos 57, 58 y 59 de la ley general se señalan más de 30 obligaciones a las autoridades para garantizar los derechos de la educación de la niñez y adolescencia, como son el derecho a la calidad educativa, el derecho a una educación sexual, sobre derechos humanos, sobre salud, a la no discriminación, a la atención especializada para quienes tengan una discapacidad, a tomar acciones positivas para niños en situación vulnerable, como migrantes, al seguimiento y apoyo a niños o niñas sobresalientes

3 http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014

4 La Ley general promulgada por el Congreso de la Unión, es de aplicación en todo el país a nivel federal y también obliga a los congresos de las entidades a expedir una ley local.

y sobre todo, a detectar y atender a las víctimas de la violencia escolar.

IX. Implementar mecanismos para la atención, canalización y seguimiento de los casos que constituyan violaciones al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes;

X. Fomentar la convivencia escolar armónica y la generación de mecanismos para la discusión, debate y resolución pacífica de conflictos;

XI. Conformar una instancia multidisciplinaria responsable que establezca mecanismos para la prevención, atención y canalización de los casos de maltrato, perjuicio, daño, agresión, abuso o cualquier otra forma de violencia en contra de niñas, niños y adolescentes que se suscite en los centros educativos;

XII. Se elaboren protocolos de actuación sobre situaciones de acoso o violencia escolar para el personal y para quienes ejerzan la patria potestad, tutela o guarda y custodia;

Inclusive en diversas fracciones del artículo 58 mandata:

IX. Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de las personas ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos, y

X. Difundir los derechos humanos de niñas, niños y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercerlos (DOF, 2014).

Estas obligaciones las retoma la Ley General de Educación, en la cual se inscribe que en todas las instituciones, privadas u oficiales, la educación tendrá como

objetivo: “Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas”; y otros 15 objetivos, para que los niños, niñas y adolescentes conozcan y practiquen la democracia; la justicia, la igualdad, la investigación científica, el pensamiento crítico, la diversidad cultural, la identidad nacional, la nutrición y educación física, artística, respeto al medio ambiente, a los derechos humanos, a la solidaridad y cooperativismo, transparencia, lectura de libros y hasta mecanismos que les permitan prevenir la violencia y adicción a las drogas (SEP, 1993).

Autoridades educativas y maestros, garantes de los derechos de la niñez

¿Por qué tantas obligaciones al gobierno en materia educativa? Sencillamente porque los niños, niñas y adolescentes no asisten a un plantel escolar solamente a recibir conocimientos, sino a un lugar donde sus vidas permanecen durante una parte del día. De modo que ahí los servidores públicos —maestros, autoridades y personal administrativo— se convierten consecuentemente en garantes de los derechos a una educación integral y de valores por el hecho mismo de tener bajo su resguardo a los menores.

Ello es más evidente cuando los alumnos o alumnas menores se encuentran bajo el cuidado de servidores públicos dentro de un internado o guardería.

Cuando los menores están bajo cuidado dentro del plantel, internado o guardería, la autoridad escolar y el personal sindicalizado o no (maestros, directivos y trabajadores administrativos) están al servicio de los menores y de sus necesidades; ante la ley son considerados custodios de los menores y por ello, tienen



las mismas obligaciones de un padre de familia, tal y como lo señala el párrafo del Artículo 4º constitucional: “Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios” (CPEUM, 2011).

Por ello, dentro del sistema educativo, a las autoridades, directores, maestros y personal administrativo, se les obliga garantizar la vida, la integridad y seguridad de los menores, dentro de una infraestructura confiable; y en caso de padecer amenazas externas y/o internas que pongan en peligro al menor, implementar protocolos de protección.

La autoridad escolar y el personal (sindicalizado o no sindicalizado) no deben claudicar de sus obligaciones de tutelar al menor como sujeto de derechos. Estos derechos nadie los debe violar. Para impedirlo, se deben implementar mecanismos de atención, canalización y seguimiento de los casos que constituyan violaciones al derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes.

El concepto de “garantes de los derechos del menor” ha sido poco asimilado por las autoridades educativas. Se aprecia que éstas continúan con la interpretación tradicional de la norma anterior a la Reforma Constitucional de 2011 en materia de Derechos humanos⁵, mediante la cual las autoridades educativas se circunscriben sólo a cumplir con las actividades de enseñanza, sin garantizarlos otros derechos humanos.

De esta suerte, la educación del menor se simplifica a ser tratado como simple depositario de conocimientos. Las autoridades (incluido el magisterio) interpretan su función a

impartir conocimientos académicos y cumplir con las actividades curriculares del ciclo escolar, únicamente.

Esta posición cómoda de actuar como “simples trabajadores de la educación”, basado en cumplir con las actividades curriculares generó una crisis de derechos humanos en la niñez, no sólo en el supuesto aprovechamiento escolar, sino en el resto de los derechos.

Crisis de los derechos de la infancia en México

Algunos de los motivos que el gobierno federal asumió para justificar la Reforma Educativa de 2013 se advierten en la página oficial gubernamental en los siguientes términos:

De acuerdo con las últimas mediciones internacionales (PISA, 2012), el 55 por ciento de los alumnos mexicanos no alcanza el nivel básico de habilidades matemáticas, mientras que el 41 por ciento no alcanza el de comprensión de lectura⁶.

Las carencias detectadas en el informe de PISA también son severas en el área de las ciencias. Además, la falta de espacios y tiempo destinados a las actividades deportivas y artísticas, así como al aprendizaje de idiomas y de tecnologías de la información y la comunicación, reduce las oportunidades de desarrollo de nuestros alumnos. A esto se suman la mala condición física en que se encuentra un buen número de escuelas y las carencias alimentarias que padecen los estudiantes de las zonas más pobres del país (SEP, 2013).

Ello generó una grave distorsión, no solo en la vida escolar, sino en la calidad educativa, cuando los menores quedaron indefensos ante una realidad violenta y compleja.

5 http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

6 <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>

Cabe señalar que la UNICEF realizó en 2015, junto con el Gobierno, un diagnóstico de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el Estado de Chihuahua, en donde señalan los graves retos que tienen las autoridades locales⁷.

Con datos oficiales, el documento de 136 páginas muestra un diagnóstico general y posteriormente analiza las principales carencias de los grupos de edad 0 a 5 años, de 6 a 11 y de 12 a 17 años.

Según la UNICEF (2015), México es el país con mayor cantidad de obesidad infantil en el mundo, y a la vez de desnutrición infantil⁸.

Las cifras siguen siendo alarmantes en algunos sectores de la población. En el grupo de edad de cinco a catorce años la desnutrición crónica es de 7.25% en las poblaciones urbanas, y la cifra se duplica en las rurales. El riesgo de que un niño o niña indígena se muera por diarrea, desnutrición o anemia es tres veces mayor que entre la población no indígena (p. 14).

Datos de la ENSANUT (Encuesta Nacional de Salud y Nutrición) indican que uno de cada tres adolescentes de entre 12 y 19 años presenta sobrepeso u obesidad. Para los escolares, la prevalencia combinada de sobrepeso y obesidad ascendió un promedio del 26% para ambos sexos, lo cual representa más de 4.1 millones de escolares conviviendo con este problema (UNICEF, 2012).

Juntos, desnutrición y obesidad infantil, conviven dentro de los planteles, e inclusive, las “tiendas escolares” prefieren apoyar los malos hábitos alimenticios al vender productos de alta demanda a fin de obtener ganancias para el concesionario y para el plantel, a expensas de

la educación nutricional y la salud de los alumnos.

Así, otro de los graves problemas en los planteles oficiales es que muchos de ellos se han convertido en instituciones tóxicas, tanto para los alumnos como para el personal docente y directivo. Ha privado un franco cinismo como respuesta a la interpretación de los datos proporcionados por diversos investigadores, que muestran una degradación o corrupción en la comunidad escolar al prevalecer la presencia de *alimentos chatarra* en las tiendas escolares, pese a sus nefastas consecuencias para la salud de quienes las consumen⁹.

Por otra parte, el bajo aprovechamiento académico de los estudiantes es sólo un síntoma de esta crisis, pues la violencia que se genera en las instituciones académicas entre directivos, maestros, alumnos y padres de familia, es otra problemática presente.

Los conflictos entre maestros y directivos, son tan graves o intensos como lo son el *bullying* escolar entre los alumnos; los propios maestros son objeto de agresiones verbales, discriminación, castigos ilegales, por parte de directivos del plantel o autoridades escolares; y todo ello, bajo la tolerancia o complacencia de la comunidad escolar.

Adicionalmente, dentro de la comunidad escolar se ha incrementado el consumo de tabaco, alcohol y drogas entre la niñez y adolescencia, tal y como ha sido detectado por parte de la Comisión Nacional contra las Adicciones¹⁰,

7 [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_chihuahua_web\(1\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_chihuahua_web(1).pdf)

8 https://www.unicef.org/mexico/spanish/17047_17494.html

9 Pueden consultarse los estudios: “La alimentación escolar y la salud”, en <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150315010.pdf> Y “Consumo de comida rápida y obesidad”, en: <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150315010.pdf>

10 <https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>



mediante la Encuesta nacional denominada ENCODAT 2016-2017, según la cual Chihuahua incrementó la cantidad de consumidores de alcohol, tabaco y droga en todos los grupos de edad, incluyendo de 12 a 17 años de edad¹¹.

Paralelamente, los menores con alguna discapacidad suelen ser víctimas de discriminación y burlas, pero aquellos con el Trastorno de déficit de atención e Hiperactividad, suelen ser objeto de severas sanciones y hasta de expulsiones del plantel debido a la ignorancia de los maestros para manejar este tipo de personas.

Las quejas de alumnos y padres de familia sobre abusos de autoridad de los servidores públicos, y de éstos entre sí, generalmente no suelen ser atendidas por el director y resueltas en forma administrativa.

No son pocos los casos que los Padres de familia se ven obligados a sacar de los planteles sus hijos menores maltratados, debido a las agresiones recibidas de alumnos de grados superiores y cuyas conductas no son atendidas debidamente.

Algunas autoridades escolares han tomado acciones enérgicas en contra de los infractores, pero sin un debido proceso. Es decir, no existe proceso justo interno para que el menor tenga derecho a ser escuchado, evaluado y en caso de existir pruebas, ser sancionado. En otras palabras: no se enseña la legalidad, como un camino de resolver controversias, sino el uso del poder para controlar las infracciones.

De esta suerte, la autoridad ha dejado claro testimonio (a excepción de casos especiales) de no hacerse responsable de los alumnos, y por ello éstos suelen quedar indefensos.

Los derechos humanos, centro de toda institución

Un hecho indiscutible es que cualquier modelo educativo encierra una determinada ideología. Seguramente existen maestros que tienen una simpatía por tal o cual ideología educativa, ya que es innegable que todas ellas buscan llegar a las nuevas generaciones aquellos valores vitales para desarrollarse como hombres y mujeres dignos.

¿Cómo dialogar con maestros con distinta ideología educativa? ¿Es posible dialogar cuando cada quien se enfrasca o defiende sus convicciones?

El punto de partida para iniciar un diálogo se ubica en los derechos humanos y en el diagnóstico de la situación que viven los niños, niñas y adolescentes. Es decir, para que haya un diálogo debe garantizarse la vinculación entre el deber ser y la realidad.

En el mundo de las ideas o ideologías, se abordan postulados lógicos, que generalmente son fijaciones preconcebidas, las cuales no necesariamente pueden ser combatidas por argumento alguno.

En cambio, los derechos humanos son el lenguaje universal; y su cumplimiento es la regla que enjuicia o justifica a gobiernos, economías o naciones enteras. ¿De qué sirve una ideología plagada de flamantes postulados morales, si en la práctica cotidiana el resultado es la violación a los derechos humanos de las personas, y en el caso educativo, una deficiente enseñanza académica, en un ambiente violento y discriminatorio?

Por ello, no importa la ideología educativa de un maestro con respecto a la reforma o al proyecto de nación. El asunto más importante radica en la respuesta que deben tener los ni-

¹¹ https://drive.google.com/file/d/1zIPBiYB3625GBGIW5BX0TT_YQN73eWhR/view

ños para acceder a una educación de calidad, a un trato digno, a que se les respeten sus ideas, sus preferencias, a ser tomados en cuenta, a garantizar su derecho a la recreación, al desarrollo pleno de sus capacidades.

Regresar a los derechos humanos es una cuestión fundamental, ineludible. Es reconocer a las personas como el centro de las instituciones públicas y del Estado Mexicano como parte del pacto social. Y si no lo es, entonces deberán modificarse bajo el escrutinio de las leyes internas y del derecho internacional tal y como lo señala la Reforma Constitucional 2011¹².

“Las normas relativas a los derechos humanos se interpretarán de conformidad con esta Constitución y con los tratados internacionales de la materia favoreciendo en todo tiempo a las personas la protección más amplia.

Todas las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley”¹³

Por desgracia la violación de los derechos de la niñez, por parte de cualquier servidor público, gobierno o sindicato, generalmente carecen de consecuencias legales, por lo cual la impunidad se convierte en norma.

El primer caso contra la impunidad ante el *bullying* lo estableció la Suprema Corte de Jus-

ticia de la Nación, al emitir el amparo directo 35/2014 a un plantel educativo privado en Toluca, Estado de México, por daño moral, a un menor con violencia escolar, en 2011; y lo condenó a pagar medio millón de pesos. Luego, en 2015, emitió los criterios para determinar su existencia como violencia escolar¹⁴.

Reflexiones conclusivas; ser maestro en época de crisis

¿Qué pueden ofrecer las ideologías a un niño golpeado, con discapacidad, con resentimiento y problemas emocionales? Sencillamente poco.

Ciertamente toda la sociedad vivimos una crisis: la crítica, la desconfianza y hasta la descalificación hacia la autoridad y las instituciones, es permanente.

El triunfo aplastante de *Morena* en las pasadas elecciones fue una muestra de ello y también de confianza en Andrés Manuel López Obrador como presidente electo, para poner fin a los excesos y a los actos de corrupción de la clase política.

Sin embargo, la realidad del pueblo no cambia: los alumnos cargan y cargarán en su mochila agravios familiares, sobrepeso, desnutrición, chismes, ausencia de habilidades o destrezas en las diversas disciplinas académicas, debido a omisiones de anteriores ciclos escolares.

Los conflictos entre maestros y directivos serán los mismos. La gran mayoría de los padres de los alumnos con mayor atraso escolar o con mayores problemas, seguirán ausentes de la comunidad escolar.

A la par, resulta vergonzoso observar que en hospitales públicos, donde acuden con di-

12 http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5194486&fecha=10/06/2011

13 *ibídem*

14 <https://sjf.scjn.gob.mx/sjfsist/Documentos/Tesis/2010/2010342.pdf>



ficultad cientos de niños, mujeres embarazadas y ancianos enfermos para ser atendidos, carecen de un cajón de estacionamiento, no porque no existan tales espacios, sino porque éstos son ocupados por los vehículos de las enfermeras, médicos o personal administrativo.

En el contexto del sistema educativo, es ilustrativa también la corrupción en el gobierno o en el magisterio al anteponer agendas políticas, discusiones o actividades, ajenas o contrarias a su deber de garantizar los derechos de la niñez.

Si la Reforma educativa es una respuesta a resolver algunos de los graves problemas de la educación: bienvenida. Si el sindicato ayuda, se le habría de apoyar, y en caso contrario, se le debe contraargumentar y combatir con las armas de la razón y la ley.

Es por tanto necesario retomar y profundizar sobre el gran privilegio de ser maestro en época de crisis.

El maestro como todo servidor público se debe a las personas, no a la autoridad o al sindicato. Tiene una obligación moral y legal con las personas a su cargo para protegerlas, enseñarlas y educarlas.

El maestro es su custodio y es el responsable de enseñarle a sus alumnos —en la forma de presentar sus clases y en las medidas de sus posibilidades— el valor del respeto, la justicia, la libertad, del razonamiento lógico, de la identidad mexicana, del amor a su tierra, la disciplina que genera bienestar; y en caso de ser infringida, proceder a escuchar al supuesto infractor, para tomar determinaciones que beneficien a éste y regrese la armonía al salón de clases.

Maestros que han avanzado en este proceso liberador de la educación, han llegado a la convicción de que no basta enseñar los derechos a la niñez. La promoción y difusión de

sus libertades fundamentales no son suficientes. Es necesaria la defensa de los derechos de las víctimas.

¿Cómo enseñar los derechos humanos cuando el maestro es testigo de acciones u omisiones que dañan a los menores dentro de su salón de clase?

Los valores no se enseñan con palabras. Cobran vigencia en el aquí y ahora con el obrar, cuyo momento no pocas veces está plagado de hostilidad, violencia o impunidad.

Si la persona es lo importante, en ocasiones el maestro habría de suspender clases para abordar y reflexionar con sus alumnos sobre aquellos hechos o acontecimientos graves presentes. Porque lo que importa es la persona.

Obrando así, el maestro se convierte en un derecho humanista, porque acompaña a sus alumnos para que se reconozcan como personas con dignidad e igualdad. Los trata como seres humanos, no como sujetos de caridad, y por tanto con derechos y obligaciones.

El mayor logro de un maestro es haber acompañado a sus estudiantes para que éstos decidan tomar la responsabilidad de su vida y de sus obligaciones. De esa forma los docentes se convierten en derecho humanistas.

El grave problema radica en qué hacer cuando a los menores les son violados sus derechos humanos por particulares o por una burocracia que tradicionalmente fue diseñada para gozar de privilegios e imponerse sobre las personas.

Debido a la ausencia de habilidades o destrezas de algunos maestros para promover, difundir y proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes, los menores suelen adaptarse a cada ambiente para sobrevivir dentro de la injusticia y la violencia, ya sea en su hogar, en la escuela o en su colonia.

Desde luego la obligación de asumir los derechos humanos es una tarea abrumadora, pero es importante subrayar que es tarea de todo el Estado Mexicano, de las autoridades federales, estatales, municipales, de la comunidad escolar y también del director del plantel.

En este sentido, hay que reconocer que ha faltado la suficiente colaboración para que el director auxilie a los maestros en esta difícil tarea. Tampoco los directores han tenido el apoyo requerido de parte de sus superiores dentro del sistema educativo; y de éstos con las diferentes dependencias gubernamentales.

Y es precisamente en este contexto donde el modelo educativo falla, porque no se ofrece a los adolescentes y jóvenes las herramientas necesarias para hacer valer sus derechos humanos. Por el contrario, la respuesta ante la impunidad, es simularla o aceptarla.

En este proceso de acompañamiento, tal vez la pedagogía aprendida en la Escuela Normal no sea suficiente para el docente. Deberá dialogar con los alumnos especialmente adolescentes; y para ello, tendrá que asirse de un marco inter y transdisciplinario más complejo y diverso, si pretende convertirse en un guía, un asesor, y consultor para apoyar a que los menores sean capaces de asumir la responsabilidad de sus actos, a que decidan aprender y actuar con dignidad.

Este privilegio de formar generaciones se concede a muchas personas. Mientras la temática sea los derechos de la niñez, seguramente habrá coincidencias fundamentales entre padres de familia, maestros, investigadores y autoridades, lo cual fortalece a la comunidad escolar, y con ello, a la armonía y el futuro de toda una nación.

Finalmente agregar que desde el enfoque de los derechos humanos de la niñez, la sis-

tematización de las experiencias exitosas y el valor de la investigación educativa, cobran una relevancia especial.

Referencias

- Comisión Nacional contra las Adicciones (2017) *Encuesta Nacional de Consumo de Drogas, Alcohol y Tabaco*, ENCODAT 2016-2017. México, Gobierno de la República. Disponible en: <https://www.gob.mx/salud/conadic/acciones-y-programas/encuesta-nacional-de-consumo-de-drogas-alcohol-y-tabaco-encodat-2016-2017-136758>
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2018) *Capítulo I De las Garantías individuales, Artículo 4º*. (Adicionado mediante decreto publicado el 30 de abril de 2009). Disponible en: <https://mexico.justia.com/federales/constitucion-politica-de-los-estados-unidos-mexicanos/titulo-primer/capitulo-i/#articulo-4>
- Diario Oficial de la Federación (1991) *Decreto promulgatorio de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Secretaría de Gobernación. Gobierno de la República Mexicana. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4701290&fecha=25/01/1991
- Diario Oficial de la Federación (2014) *Decreto por el que se expide la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes*. Secretaría de Gobernación. Gobierno de la República Mexicana. Disponible en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374143&fecha=04/12/2014
- ONU-UNICEF (2006) *La Convención sobre los derechos del niño*. Unicef Comité Español. Imprenta Nuevo Siglo. Madrid. Disponible en: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- SEP (1993) *Ley General de Educación*. Texto vigente. Última reforma publicada DOF 19-01-2018. Disponible en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf
- SEP (2013) *Reforma Educativa. ¿Qué es?. Resumen de la Reforma Educativa*. México, Gobierno de la República. Disponible en: <http://reformas.gob.mx/reforma-educativa/que-es>
- UNICEF (2015) *Los derechos de la infancia y adolescencia en Chihuahua*. Organización para el Desarrollo Social y la Educación para Todos, ODISEA, A.C. UNICEF México. Disponible en: [https://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_chihuahua_web\(1\).pdf](https://www.unicef.org/mexico/spanish/Unicef_chihuahua_web(1).pdf)



SECRETARÍA
**DE EDUCACIÓN
Y DEPORTE**



Revista del Centro de Investigación y Docencia, **Acoyauh** nueva época