



PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PRIMERA ÉPOCA

ISSN: 2683-2410

Publicación semestral de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Julio - Diciembre. 2019

Vol. 1

Número 2

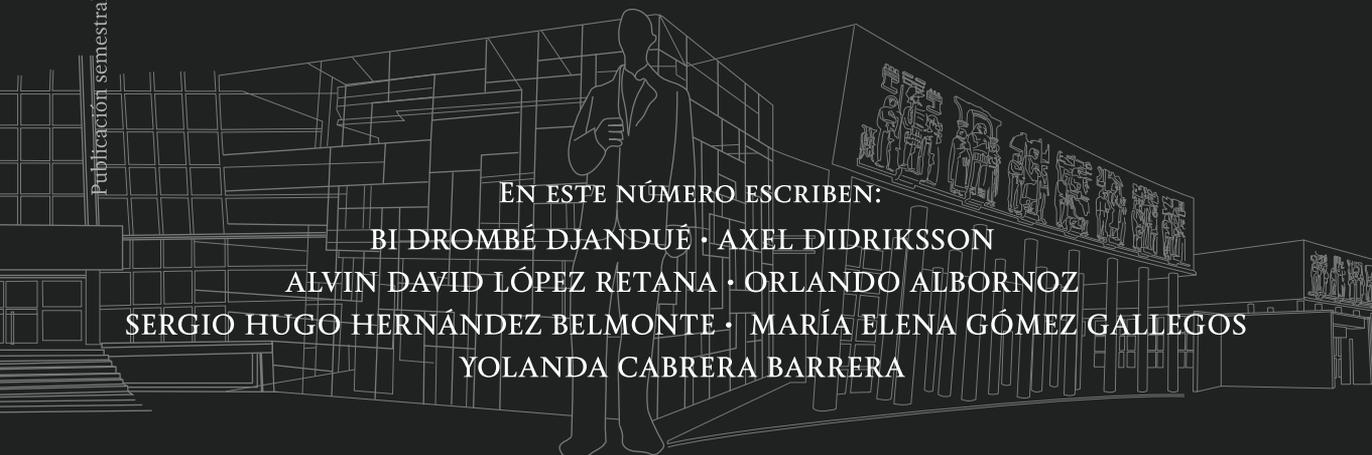
EN ESTE NÚMERO ESCRIBEN:

BI DROMBÉ DJANDUÉ · AXEL DIDRIKSSON

ALVIN DAVID LÓPEZ RETANA · ORLANDO ALBORNOZ

SERGIO HUGO HERNÁNDEZ BELMONTE · MARÍA ELENA GÓMEZ GALLEGOS

YOLANDA CABRERA BARRERA



DP

Directorio Institucional

Esteban Moctezuma Barragán
Secretario de Educación Pública

Luis Humberto Fernández Fuentes
Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México

María Luisa Gordillo Díaz
Directora General de Educación Normal y Actualización del Magisterio

Janine Romero Ávila
Directora de Desarrollo Profesional

Alicia Luna Rodríguez
Directora de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños

María Esther Núñez Cebrero
Directora de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

Gonzalo López Rueda
Director de la Escuela Normal Superior de México

María Esther Basurto López
Directora de la Escuela Normal de Especialización

José Luis Ibarra Mercado
Encargado de la Dirección de la Escuela Superior de Educación Física

María Hortencia Castorena Mora
Directora del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México



Directorio de la Revista

Director

Armando Balcázar Orozco – Escuela Normal Superior de México.

Consejo Asesor

Gustavo Fischman – Arizona State University, USA.

Xicoténcatl Martínez Ruíz – Instituto Politécnico Nacional, México.

Daniel Cassany – University Popeu Fabra, España.

Claudia Beatriz Pontón Ramos – Universidad Nacional Autónoma de México.

Elsa González Paredes – Instituto Politécnico Nacional, México.

Comité Editorial

Bruno Onofre Vázquez – Escuela Normal de Especialización, México.

Efrén Viramontes Anaya – Escuela Normal Rural Flores Magón, Chihuahua, México.

Guillermo Zamora Poblete – Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica, República de Chile.

Miriam Serratos Librado – Escuela Superior de Educación Física, México.

Isidro Barraza Soto – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Jorge Santana Carvajal – Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños, México.

Laurencia Barraza Barraza – Centro de Actualización del Magisterio de Durango, México.

Luis Medina Arteaga – Enlace de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, México.

Martha Areli Ramírez Sánchez – Universidad Iberoamericana, Campus Santa Fe, México.

Tonatiuh René Rivera Jiménez – Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Marisela Ramírez Alonso – Benemérita Escuela Nacional de Maestros, México.

Miguel Ángel Pasillas Valdez – Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México.

Jesús Aguilar Nery – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Miguel Ángel Díaz Delgado – Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, México.

Jesús Miguel Jornet Melía – Universidad de Valencia, España.

Equipo Editorial

Editor: A. Manuel Rodríguez Martínez

Editora asistente: Anaid Vargas Béjar

Investigación documental y enlace: Nadia Quiroz Vique

Revisión técnica y base de datos: Laura Itzel Lozano González

Revisión técnica, derechos de autor y código de Ética: Eleonora Evelin Vargas Béjar

Enlace Informático

Francisco Rojas Robles

Diseño y Formación Editorial

Ulises Ortiz Castillo

PRÁCTICA DOCENTE. REVISTA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, año 1, núm.2, julio-diciembre 2019, es una Publicación semestral editada por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio, Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México, Secretaría de Educación Pública, México, calle Fresno 15, Col. Santa María La Ribera, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06400, Tel. (55)36018400, Ext. 44519, <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx>. Editor responsable: A. Manuel Rodríguez Martínez. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2018-113011042500-203, otorgado por el Instituto Nacional del Derecho de Autor, ISSN: 2683-2410. Responsable de la última actualización de este número, Centro de Desarrollo Informático Dr. Arturo Rosenblueth, Dr. Jorge Antonio Sánchez Galván, Av. Instituto Politécnico Nacional 3600, San Pedro Zacatenco, Alcaldía Gustavo A. Madero, C.P. 07360, Ciudad de México, fecha de última modificación, 19 de noviembre de 2019.

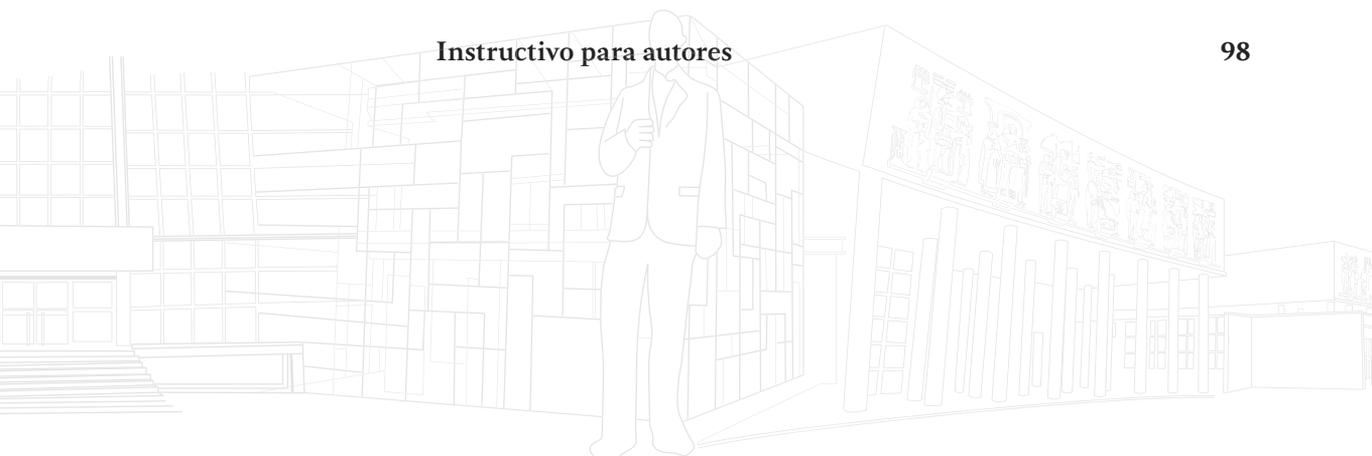
Esta revista es arbitrada por pares. No exige cuotas por el procesamiento de los trabajos publicados en ella. Los textos firmados son responsabilidad exclusiva de sus autores.

Contenido

| | | | |
|-------------------------|---|--|----|
| EDITORIAL |  | Editorial. Armando Balcázar Orozco | 5 |
| HALLAZGOS |  | Evaluación del profesorado marfileño de enseñanza media y secundaria: percepciones y expectativas de los interesados. Bi Drombé DJANDUÉ | 9 |
| SIN FRONTERAS |  | Un futuro recobrado para la Educación en México Axel Didriksson T. | 25 |
| | | La dinámica de las relaciones interpersonales actuales entre adolescentes desde una perspectiva goffmaniana Alvin David López Retana | 45 |
| | | Rumbo y destino de las ciencias sociales en Venezuela Orlando Albornoz | 59 |
| ENTRE AULAS Y PATIOS |  | Reflexiones en torno al proceso de investigación en educación. Sergio Hugo Hernández Belmonte, María Elena Gómez Gallegos y Yolanda Cabrera Barrera | 85 |

Instructivo para autores

98





 EDITORIAL

La diversidad está presente en nuestra Revista. Alteridad que congrega un conjunto de voces, distintas pero predicativas de unidad en el campo de la educación. Pluralidad puesta a prueba con los argumentos que se presentan en cada una de las secciones de nuestra Práctica Docente.

Presentamos ideas, distintas y dinámicas como “método” de coexistencia, a la manera de Popper. En esta sociedad de conocimiento moderna, que es relativa, asumimos una humanidad plural de los “disentimientos”, de acuerdo con Lyotard, porque necesitamos una visión humanista de juicios y raciocinios sólidos en este universo heteróclito y participativo.

Aprehendemos una variedad de ideas como seña de identidad de un conocimiento objetivo, una interpretación del mundo tanto unidad teleológica como condición permanente de nuestra identidad plural, en palabras de Vattimo. La pluralidad es libertad humana en cuanto, anota Berlin, es reconocimiento de objetivos y metas múltiples y conmensurables; en este número de nuestra Revista apuntamos hacia estos propósitos, saturados de esa identidad múltiple y esa coexistencia.

Ante esta perspectiva, la multiplicidad y la diversidad confieren su nota concordante con los autores colaboradores del presente número. En Djandué, las percepciones de la evaluación de docentes marfileños apunta a pensar en los modelos de evaluación en nuestro país. La propuesta de una evaluación entre pares en la educación secundaria es una perspectiva que necesitamos aprovechar en nuestro campo educativo nacional, repensar los modelos vigentes de evaluación en la educación básica para comprometernos con un modelo diferente y eficiente, tal como lo propone nuestro autor marfileño.

La prospectiva de una reforma educativa de Estado está puesta en escena por Didriksson; nuestro autor no se conforma con una simple reforma denominada estructural, sino que las políticas públicas actuales, en torno a la educación, deben dirigirse a una metamorfosis social y política de un modelo educativo nacional que trascienda ideologías y sistemas políticos sexenales; tarea básica y necesaria que debemos asumir, sin filias ni fobias.

La interacción social es necesaria entre las distintas generaciones en el mundo actual. Las relaciones interpersonales entre los adolescentes de la nueva era digital están supeditadas, principalmente, por las redes sociales. López Retana bucea en la mar de estas relaciones interpersonales y señala con inteligencia los efectos nocivos, no en el uso sino en

el abuso, frontera transgredida, de la interacción social moderna entre los adolescentes, protagonistas de una educación que debe promover un desarrollo emocional para fortalecer la personalidad de sus educandos, sin distinciones sociales.

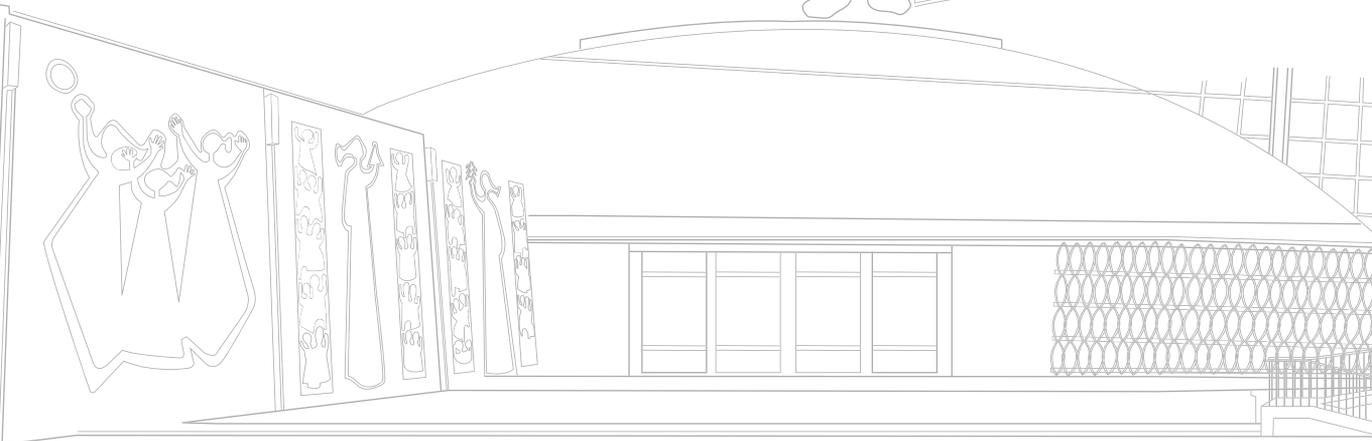
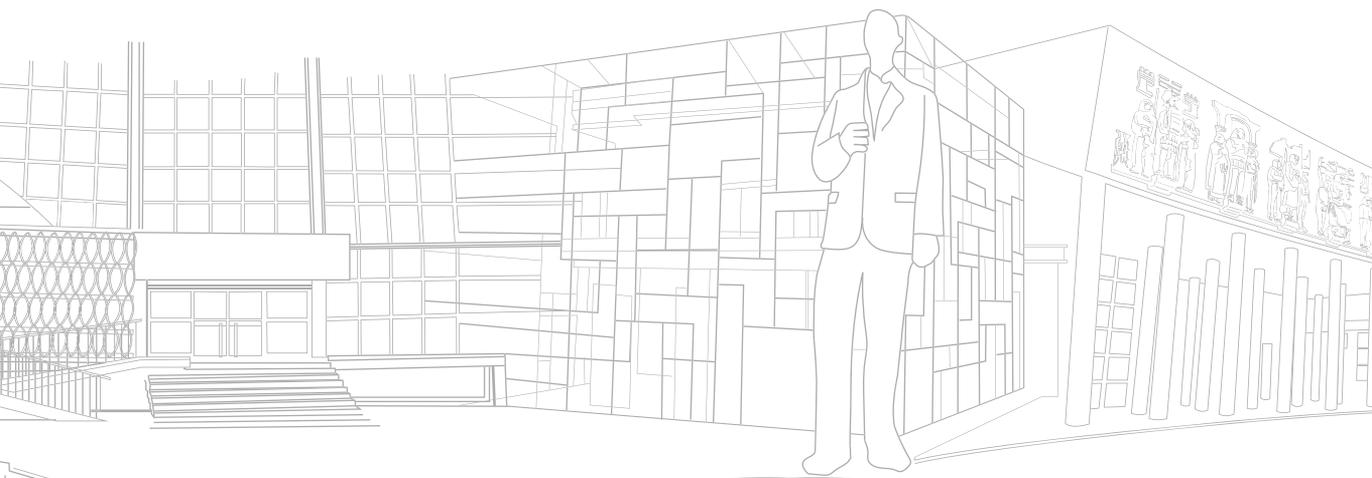
Una Sociología del conocimiento presenta diversas orientaciones y líneas de convergencia y relación con otras ciencias, tal es el caso con la Educación. La necesidad y utilidad de una Sociología de la Educación adquiere un fundamento vital en la mirada venezolana de Albornoz, sin soslayar la presencia política e ideológica del Estado. Nuestro autor propugna por una educación libre, democrática y participativa en las Instituciones de Educación Superior como estatus que debe consolidarse en cualquier nación del mundo. Las Ciencias Sociales instituidas en el Estado necesitan aspirar a esta naturaleza educativa en sus distintos niveles y modalidades, empezando con una política educativa estable, aunada con un desarrollo dinámico y sin trabas.

La investigación, en general, genera cambios en la sociedad. Los paradigmas de la investigación educativa son múltiples y variados y los objetos de estudio asumen esta misma naturaleza diversa; con los conceptos vertidos con anterioridad, Hernández Belmonte, Gómez Gallagos y Cabrera Barrera reflexionan, desde una perspectiva nuestra, que la investigación educativa debe apuntar a transformar una realidad que requiere ser comprendida en sus fenómenos, analizados con criterios de verdad, con la condición humana de entender y tener presente la figura del docente como investigador, quien reconoce su misma profesión y se compromete, en su conciencia individual y colectiva, a cumplir su función social y educativa, eficientemente, en su práctica docente y en su gestión escolar.

Finalmente, la difícil pluralidad que es complejidad de conocimiento y de saber, no es solo un fenómeno científico, aparece también en la vida cotidiana, manifestación social y cultural, por ende, educativa. La diversidad es complejidad en acción, en el concepto del ente educativo como multiplicidad de personalidades, enunciada de tal manera por Morin. Este es nuestro punto de vista, nuestra razón de ser, nuestro quehacer cotidiano en los proyectos educativos y sociales que emprendemos; esta es la existencia natural de nuestra Revista aquí y ahora.

Dr. Armando Balcázar Orozco
Director







HALLAZGOS



Evaluación del profesorado marfileño de enseñanza media y secundaria: percepciones y expectativas de los interesados

Bi Drombé DJANDUÉ*

Fecha de recepción: 09 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 11 de mayo de 2019

RESUMEN

En 2013, a partir de nuestra propia experiencia y de diferentes lecturas, propusimos el documento "Repensar la evaluación de los profesores de secundaria en Costa de Marfil". Después de describir el modelo de evaluación prevaleciente en el país, planteamos pasar del sistema tradicional en el que el profesional es evaluado solo por sus superiores a otro más actual y abierto que también tenga en cuenta la opinión de otros actores. En este artículo se reportan los resultados de un estudio realizado en 2018 sobre las percepciones y expectativas de los profesores marfileños de secundaria con respecto a su evaluación. Más específicamente acerca del nivel de satisfacción de los interesados con respecto al modelo actual de evaluación docente: hasta qué punto se sienten involucrados en su propia evaluación y cómo valoran una eventual participación formal de los alumnos en el proceso. Nos basamos en una muestra de ciento cuarenta y un profesores en activo. Se concluye que los profesores marfileños de educación secundaria están insatisfechos con el modelo actual de evaluación docente y consideran que una participación más formal de los estudiantes puede contribuir a mejorar su práctica docente.

Palabras clave:

Docentes, formación continua, alumnos, evaluación, enseñanza.

ABSTRACT

In 2013, from our own experience and different readings, we proposed "Rethinking the assessment of secondary school teachers in Ivory Coast". After describing the prevailing evaluation model in the country, we proposed to move from the traditional system in which the teaching professional is evaluated only by his hierarchical superiors to a more current and open one that also takes into account the opinion of other actors. The present contribution basically includes these proposals to compare them with the field and, from a practical approach, to account for the perceptions and expectations of Ivorian secondary school teachers regarding their evaluation. More specifically, we intend 1) to know the level of satisfaction of the interested ones with respect to the current model of teacher evaluation, 2) to know to what extent they feel involved in their own evaluation and, 3) how they value an possible formal participation of students in the process. We draw on a sample of one hundred and forty one in-service teachers of both sexes. According to our working hypotheses, Ivorian teachers of general secondary education are dissatisfied with the current model of teacher evaluation and consider that a more formal participation of students can contribute to the improvement of their teaching practice.

Keywords:

Teachers, continuous training, students, evaluation, teaching.

* Profesor Investigador en Université Félix Houphouët Boigny de Abidjan.

Introducción

Costa de Marfil es un país francófono de África del oeste, donde la enseñanza secundaria general, que no incluye la rama técnica y profesional, contaba en el curso 2016-2017, con un total de 58.866 docentes, de los cuales 26.259 laboraban en los centros públicos y 32.607, en los centros privados (Ministerio, 2017). En ese contexto, hace unos años, a partir de la propia experiencia como profesor de secundaria (2007-2014) y de diferentes lecturas sobre el tema, nos habíamos propuesto “Replantear la evaluación de los profesores de enseñanza secundaria en Costa de Marfil” (Djandué, 2013).

Después de describir el modelo evaluativo imperante en el país, se proponía pasar de un sistema tradicional en el cual el profesional es evaluado únicamente por sus superiores a otro más actual y abierto que tenga también en cuenta la opinión de otros actores: el mismo profesor, los pares o los alumnos. Abogábamos entonces por una evaluación continua al servicio de una formación más sistemática, con vistas a alcanzar los objetivos de calidad marcados por las autoridades educativas.

La presente contribución recoge básicamente estas propuestas para confrontarlas con la realidad del terreno y, desde un enfoque más bien práctico, dar cuenta de las percepciones y expectativas del profesorado marfileño de enseñanza media y secundaria en cuanto a su evaluación. De acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo, los profesores marfileños de enseñanza media y secundaria general se muestran insatisfechos con el modelo actual de evaluación docente, entre otras razones por su casi nula implicación en ese proceso; no obstante, aceptan la idea de que una participación más formal de los alumnos puede contribuir en la mejora de su práctica docente. Este estudio sería un buen punto de partida para iniciar la reflexión.

Contextualización

Este estudio tiene en cuenta solo la parte normativa del sistema educativo de Costa de Marfil. En la enseñanza secundaria hay tres niveles de evaluación docente: la evaluación de los postulantes a la profesión bajo un concurso de oposición nacional, la evaluación de la formación inicial mediante un examen final teórico y práctico, y la evaluación de los profesores en activo.

Cada año, según las necesidades del Ministerio de Educación y del presupuesto estatal, la Escuela Normal Superior (ENS) de Abidjan encargada de la formación inicial de los futuros profesores, como parte de



su misión, organiza un concurso de oposición nacional para reforzar la plantilla docente de los centros de enseñanza media y secundaria. Los postulantes son estudiantes de las universidades públicas del país que hayan cursado carreras en las disciplinas interesadas. El examen de oposición para ingresar en la ENS se orienta principalmente a evaluar la competencia académica de los candidatos para elegir a los mejores en cada disciplina, a través de una prueba escrita (primera fase) y una prueba oral (segunda fase).

Los aceptados a ingresar a la ENS siguen una formación inicial de dos años, concluyéndose el primero con una evaluación teórica en las aulas del instituto y el segundo con una evaluación práctica en un centro escolar. Durante la formación del profesorado, el primer año está dedicado a dotar al futuro profesor de conocimientos teóricos y metodológicos sobre la enseñanza en general y de su disciplina en especial; el segundo año se centra en las prácticas. La primera fase de la formación se desarrolla en las aulas de la ENS y buena parte de la segunda en un centro de enseñanza secundaria bajo la doble supervisión de un «profesor tutor», un formador de la ENS y un «profesor consejero»- un docente experimentado del centro de prácticas-. Los dos años de formación profesoral concluyen con una evaluación o «inspección» final durante la cual el futuro profesor imparte una clase ante un tribunal de tres jurados (Djandué, 2015).

En la actualidad, se distingue entre profesores de liceo, titulares del Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Liceo (CAP/PL) y profesores de colegio titulares con Certificado de Aptitud Pedagógica para Profesores de Colegio (CAP/PC). Los primeros están capacitados para impartir clases en la enseñanza media y secundaria (siete cursos), los segundos se limitan a la enseñanza media (cuatro cursos). Pero es frecuente hacer caso omiso de esta repartición de los niveles de intervención marcados para cada título cuando faltan docentes en la primera categoría.

El título universitario requerido para ser profesor de liceo es de licenciatura o el máster (4 a 5 años de estudios universitarios); y para ser profesor de colegio se requiere el diploma o el grado (3 años de estudios) (Djandué, 2015).

Una vez en activo, el profesor marfileño de secundaria, en adelante funcionario, está sometido a una doble evaluación. Por un lado, la que le aplica el director del centro encargado de evaluar la parte administrativa de su trabajo en nombre del Ministerio de la Función Pública; por el otro, la evaluación que llevan a cabo los inspectores encargados de observar el trabajo pedagógico propiamente dicho (Politi, 2011).



En lo que a la parte administrativa corresponde, se contemplan los siguientes criterios:

| Criterio | Descripción | Calificación |
|--|--|--------------|
| Sentido de la responsabilidad y relaciones humanas | Sentido de las responsabilidades | 20 |
| | Sentido del servicio público | |
| | Sentido social y de las relaciones humanas | |
| | Presentación física | |
| Rendimiento y aptitudes profesionales | Espíritu de iniciativa | 15 |
| | Conocimiento y aptitudes profesionales | |
| | Fueza de trabajo y rendimiento | |
| Civismo e integridad | Civismo, integridad y moralidad | 10 |
| | Espíritu de disciplina | |
| Puntualidad y asiduidad | Civismo, integridad y moralidad | 5 |
| | TOTAL | 50 |
| | MEDIA | 5 |

Fuente: Artículo 43 del *Estatuto general de la función pública* (Traducción propia)

De la formación continua de los profesores de secundaria se encargan las Antenas de la Pedagogía y la Formación Continua (APFC), que atienden tanto a los profesores de centros privados como a los de los centros públicos. En principio, cada antena debe contar con expertos en todas las disciplinas escolares, aunque no siempre es el caso. Donde las hay, las APFC trabajan en estrecha colaboración con los Consejos de Enseñanza (CE) y las Unidades Pedagógicas (UP), estructuras oficialmente reconocidas como equipos de trabajo y reflexión en la vida diaria de los centros. El CE es el grupo de profesores de una misma disciplina en un determinado centro escolar; la UP es el conjunto de los profesores de la misma disciplina en una misma localidad. Cada UP se compone entonces de varios CE. En la práctica, las APFC animan seminarios de formación a petición o no de los CE o UP, si es necesario participan en las reuniones de los Consejos y las Unidades y realizan periódicamente observaciones de clase (Djandué, 2015).



Marco teórico

La evaluación no es un concepto ajeno al mundo educativo. Los docentes evalúan constantemente a sus alumnos. Evaluar a un aprendiz parece más «natural» que evaluar a un docente. Ahora bien, la evaluación del docente es necesaria para mejorar la calidad de la acción pedagógica y sus resultados. Además, el profesor trabaja para el Estado que tiene derecho a controlar el trabajo de las personas que emplea (Djandué 2013). Sin duda por ello, Verdière (2001) ve la evaluación bajo el ángulo del control, de la rendición de cuentas o del balance (*apud* Terssac y Jarty, 2011, p.3). Sin embargo, puede ser que semejante planteamiento no sea el mejor camino para obtener el mejor provecho de un proceso de evaluación.

Para Rufin (2004), en cambio, la evaluación abarca y supera el control. Cuando el control consiste en verificar para validar o rechazar, corregir o sancionar, la evaluación se presenta como un proceso que interviene en un sistema abierto y compartido por los actores. De modo que evaluar es juzgar a partir de un instrumento de medida con vistas a tomar una decisión.

De lo anterior, se desprende que la evaluación no es un fin en sí misma. Analizar el trabajo realizado tiene que ser el punto de partida de la toma de decisiones. Cronbach, une su voz a la de Rufin para afirmar que la evaluación es la recolección y análisis de datos con el objetivo de tomar decisiones (*apud* Stegmann, 2002, p.2). Por su parte, Blanco y Di Vora deducen que un sistema de evaluación eficaz no solo debe medir con exactitud la acción presente, sino que también ha de comportar mecanismos para reforzar las capacidades, detectar las debilidades y comunicar dichas informaciones a los evaluados para que mejoren su acción futura (*apud* Schulmeyer, 2002, p.39).

La evaluación, puesta al servicio del refuerzo de las capacidades y la mejora de la calidad de la docencia, debe ser parte integrante de la acción pedagógica e intervenir de forma periódica y regular como un sistema formal de revisión del trabajo del profesor en su desempeño profesional (Mondy y Noé, 1997, *apud* Stegmann, 2002, p.3).

Si bien la evaluación docente resulta a veces costosa como piensan algunos, queda demostrado que los profesores bien evaluados consiguen mejores resultados (Bravo, Falck, González, Manzi y Peirano, 2008, p.21). Así que, en vez de renunciar a la evaluación por su costo, lo conveniente es buscar y hallar la fórmula más adecuada a los diferentes contextos, para producir los mejores resultados. Según las normas de la *Joint Committee*, que citan Fuentes y Herrero (1999), un sistema de



evaluación eficaz debería cumplir cuatro requisitos fundamentales: 1) dirigirse a los involucrados directos en la tarea a evaluar y aportar una retroalimentación clara y rápida, 2) emplear procedimientos sencillos, 3) proteger los derechos de las partes y la honestidad de los resultados, y 4) describir con claridad el objeto en su evolución y en su contexto, destacando las virtudes y las debilidades del plan de evaluación, así como de los instrumentos y las conclusiones. (p.354).

Existe una pluralidad de métodos e instrumentos de evaluación. Se distingue entre la evaluación informal y la formal. La primera tiene lugar en la vida cotidiana donde las percepciones subjetivas de las personas bastan para apreciar la calidad del objeto. La segunda se impone en la vida institucional y exige datos para tener una visión integral del objeto evaluado a fin de tomar decisiones. De ahí que requiera más rigor en su planificación, en la elaboración de los instrumentos y en la recolección e interpretación de la información. Naturalmente, la evaluación docente se adecua a esta segunda modalidad y puede aplicarse con distintos fines: administrativos, de promoción, de remuneración o didácticos (Francisco, 1997).

De cara a la evaluación pedagógica, Francisco (1997) enumera cuatro modelos: 1) el centrado en el perfil del profesor ideal, 2) el centrado en los resultados, en el cual la acción del profesor se valora mediante los resultados de los alumnos, 3) el centrado en el comportamiento del profesor en el aula, que combina los modelos anteriores y busca identificar los comportamientos más favorecedores del aprendizaje, y 4) el de la práctica reflexiva, consistente en sesiones de reflexión en interacción con un profesional. Por su parte, en un catálogo de los modelos más utilizados, Jiménez (2008) menciona el modelo basado en la opinión de los alumnos, la evaluación por pares, la autoevaluación y el modelo del portafolio. Se trata de una tipología basada sobre el perfil del evaluador.

Cada modelo tiene sus ventajas y limitaciones. Simard (2011) piensa, por ejemplo, que la evaluación por parte de los alumnos puede convertirse en un concurso de popularidad o complacencia y la evaluación por pares en un campeonato de halagos y celos (*apud* Blanco, 2009, pp.67-68).

En cuanto al profesor de pedagogía, Juan José Ferrero (1998) insiste en que «cualquiera que tenga cierta experiencia docente sabe muy bien que los juicios de los alumnos sobre sus profesores son a menudo certeros» y «no faltan estudios empíricos demostrativos de que las observaciones de los alumnos se diferencian menos de lo que se imagina, de otras en principio más autorizadas» (*apud* Blanco 2009, pp.67-68).



De lo cual concluye Jiménez (2008) que no es recomendable optar por un modelo único: la combinación de varios enfoques permite aprovechar los beneficios de sendos modelos.

A la luz de lo hasta aquí expuesto, es fácil observar que en Costa de Marfil estamos todavía en una evaluación a 90°, realizada únicamente por los superiores jerárquicos, ineficaz para producir efectos visibles sobre las prácticas pedagógicas. Una mirada múltiple sobre la acción docente desembocaría sobre una evaluación a 180° si, además de los superiores, los alumnos participaran en el proceso; una evaluación a 360° si a estos dos actores se añadieran los pares (Gasalla, Burgué, Ficapal y Rimbau, 2007, *apud* Djanué, 2013, pp.28). La necesidad de recurrir a más de un modelo implica también valerse de diferentes instrumentos y estrategias de recolección de la información.

Retengamos de este recorrido teórico que el profesor puede ser evaluado por sí mismo o por otra persona. Alarcón Pérez (2007) distingue, por lo tanto, entre instrumentos de autoevaluación e instrumentos de heteroevaluación. Todos permiten recoger datos cuantitativos o cualitativos sobre la acción pedagógica, información que habrá luego que analizar e interpretar para guiar la toma de decisiones.

Para autoevaluarse, el profesor dispone de una gama de herramientas como el diario, las grabaciones en audio o en vídeo, las listas de control, así como los instrumentos con baremo y los cuestionarios de autoevaluación que se presentan en forma de afirmaciones u objetivos cuya satisfacción se comprueba mediante una escala numérica. En cuanto a la heteroevaluación, se emplea la encuesta, la entrevista, la observación de clase o herramientas integradas al aprendizaje, que permiten evaluar el trabajo del profesor.

Un instrumento de evaluación debe reunir al menos tres cualidades esenciales: la validez (grado de precisión de la medida), la fiabilidad (constancia en la medida) y la objetividad (nivel de concordancia entre los juicios de los evaluadores) (Rufin, 2004).

Objetivos

Con esta investigación perseguíamos principalmente cuatro objetivos: 1) conocer las percepciones que tienen los profesores marfileños del sistema actual de evaluación docente, 2) saber hasta qué punto se sienten implicados en su propia evaluación, 3) cómo valoran una eventual



participación formal de los alumnos en el proceso, y 4) destacar su nivel de satisfacción con respecto al modelo actual de evaluación docente.

Método

El método privilegiado en este estudio es el cuantitativo. Nos basamos en una muestra de 141 profesores en activo. La selección se ha hecho de manera aleatoria. El factor determinante fue la posibilidad de acceder a los informantes. Los profesores encuestados proceden de centros públicos y de diversas disciplinas como las que existen en el currículo de la enseñanza media y secundaria de Costa de Marfil.

Para el logro de los objetivos anteriormente señalados, se aplicó un cuestionario de 10 preguntas que, en su mayor parte, utilizan la escala de Likert con cinco ítems (Véase Anexo): Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indeciso, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo (seis veces) o Muy alto, Alto, Indeciso, Bajo, Muy bajo (una sola vez).

Las preguntas del 4 al 10 se corresponden con los objetivos del estudio:

Objetivo 1: 4) En nuestro sistema, la evaluación docente se utiliza más como instrumento de control y castigo, 5) En nuestro sistema, la evaluación docente se utiliza más como instrumento para mejorar las prácticas.

Objetivo 2: 6) No me siento implicado en mi propia evaluación, 7) Me gustaría estar más asociado a mi evaluación.

Objetivo 3: 8) Los alumnos deberían participar en la evaluación de los docentes, 9) Las opiniones de mis alumnos serían muy útiles a la mejora de mi docencia.

Objetivo 4: 10) ¿Cuál es tu nivel de satisfacción del sistema actual de evaluación?

De los 141 docentes que participaron en la investigación, 108 son hombres y 33, mujeres. Su experiencia docente varía de 1 a 40 años de servicios. 95 profesores imparten materias que en nuestro sistema se clasifican en la categoría de letras (filosofía, lenguas, artes, música, historia y geografía) y 46 enseñan materias científicas (matemáticas, ciencias de la vida y la tierra, ciencias físicas y química y deporte). La gran mayoría, 124 profesores, trabajan en el interior del país; solo 17 ejercen en Abidjan y en una ciudad muy cercana, Azaguíé. En su des-



empeño profesional, son evaluados principalmente por los directores de centros y los inspectores pedagógicos.

La última evaluación realizada por un inspector pedagógico de la disciplina oscila entre 2006 y 2016, según 85 informantes; para 51 de ellos ha sido en los últimos dos años; 3 informantes nunca han sido evaluados por un inspector y 2 no se acuerdan de cuándo fue.

3. Proceso y centros de recolección de los datos

La encuesta se ha aplicado durante el curso 2017-2018, precisamente entre enero y abril de 2018, en 17 centros de 10 ciudades de Costa de Marfil.

| Ciudad | Centro (número de docentes encuestados) | Número de informantes |
|------------|--|-----------------------|
| Abengourou | Lycée Moderne (12) | 12 |
| Abidjan | Lycée Pierre Gadié I Yopougon (1), EMPT Bingerville (1), Collège Moderne Autoroute de Treichville (1) y Lycée Moderne de Cocody (13) | 16 |
| Azagué | Lycée Moderne (1) | 1 |
| Bouaflé | Lycée Moderne I (9) y Lycée Moderne II (15) | 24 |
| Daoukro | Lycée Moderne I (9) y Lycée Moderne II (15) | 1 |
| Dimbokro | Lycée Moderne (4) y Collège Moderne (14) | 18 |
| Issia | Lycée Moderne (27) y Lycée Municipal (7) | 34 |
| Kononfla | Lycée Municipal (2) | 2 |
| Sassandra | Lycée Moderne GKR (1) | 1 |
| Sinfra | Lycée Municipal (21) y Lycée Moderne HKB (11) | 32 |
| TOTAL | | 141 |

Resultados

Los resultados se exponen de acuerdo con los cuatro objetivos marcados:

1. Conocer las percepciones que tienen los profesores marfileños del sistema actual de evaluación docente
2. Saber hasta qué punto se sienten implicados en su propia evaluación
3. Saber cómo valoran una eventual participación formal de los alumnos en el proceso



4. Destacar su nivel de satisfacción con respecto al modelo actual de evaluación docente. Pero, ante todo, ¿cuál es el perfil de los encuestados?

Percepciones que tienen los informantes del sistema actual de evaluación docente

| Opiniones de los encuestados | Instrumento de control y castigo | | Instrumento de mejora de las prácticas | |
|------------------------------|----------------------------------|--------------|--|--------------|
| | N | % | N | % |
| Totalmente de acuerdo | 29 | 20.56 | 54 | 38.29 |
| De acuerdo | 45 | 31.92 | 61 | 43.26 |
| Sin opinión | 27 | 19.14 | 12 | 8.51 |
| En desacuerdo | 31 | 22 | 10 | 7.09 |
| Totalmente en desacuerdo | 9 | 6.38 | 4 | 2.85 |

Se observa por parte de los informantes una mayor inclinación a considerar que el sistema marfileño de evaluación docente se utiliza más para mejorar las prácticas y menos para controlar y castigar. Quizá por esta razón, al responder otra pregunta del cuestionario, 67.39% de los participantes piensa que la evaluación efectuada por los inspectores les ayuda más en su profesión, mientras que el 31.15% percibe que les son útiles tanto la evaluación administrativa como la pedagógica. Solo 1.46% de los encuestados opina que ninguna de las dos evaluaciones les ayuda en su práctica docente.

Opiniones de los informantes acerca de su implicación en su propia evaluación

| Opiniones de los encuestados | No me siento implicado/a en mi evaluación | | Me gustaría estar más implicado/a en mi evaluación. | |
|------------------------------|---|--------------|---|--------------|
| | N | % | N | % |
| Totalmente de acuerdo | 10 | 7.09 | 48 | 34.04 |
| De acuerdo | 21 | 14.89 | 67 | 47.51 |
| Sin opinión | 15 | 10.63 | 22 | 15.60 |
| En desacuerdo | 62 | 43.99 | 4 | 2.85 |
| Totalmente en desacuerdo | 33 | 23.40 | 0 | 0 |

De los datos anteriores, se desprende que al mismo tiempo que un número mayor de informantes se sienten implicados en su evaluación, pero desean una mayor implicación en la misma. Es posible que la redacción en forma negativa del primer enunciado haya creado una confusión en



los encuestados. A no ser que realmente consideren su nivel actual de participación como insuficiente y deseen, por lo tanto, aumentarla.

Opiniones de los informantes acerca de la participación del alumnado en la evaluación docente

| Opiniones de los encuestados | Que los alumnos participen en la evaluación docente. | | Las opiniones del alumnado serían muy benéficas para la mejora de mi práctica. | |
|------------------------------|--|-------|--|-------|
| | N | % | N | % |
| Totalmente de acuerdo | 27 | 19.14 | 38 | 26.97 |
| De acuerdo | 50 | 35.46 | 61 | 43.26 |
| Sin opinión | 18 | 12.78 | 19 | 13.47 |
| En desacuerdo | 29 | 20.57 | 15 | 10.63 |
| Totalmente en desacuerdo | 17 | 12.05 | 8 | 5.67 |

Las cifras demuestran una opinión globalmente positiva acerca de la participación de los alumnos en la evaluación de los docentes. Es así porque un total de 70.23% de los docentes encuestados piensan que las opiniones de los alumnos serían muy benéficas para la mejora de su práctica, en contra 16.3% de informantes que están en desacuerdo o totalmente en desacuerdo.

Nivel de satisfacción de los informantes del sistema actual de evaluación docente

| Niveles | Nivel de satisfacción del sistema actual de evaluación docente | |
|-------------|--|-------|
| | N | % |
| Muy alto | 0 | 0 |
| Alto | 16 | 11.34 |
| Sin opinión | 23 | 16.31 |
| Bajo | 76 | 53.92 |
| Muy bajo | 26 | 18.43 |

De los 141 docentes que han participado en el estudio, un número reducido de profesores (11.34%) se declaran satisfechos con el sistema actual de evaluación docente en Costa de Marfil, por el contrario, 72.35% del total de informantes reportan un nivel de satisfacción bajo o muy bajo respecto de la actual forma de evaluación docente.



Discusión

Ante todo, y confirmando globalmente nuestra hipótesis de partida, se desprende de los resultados expuestos que los profesores marfileños de enseñanza media y secundaria encuestados están mayoritariamente insatisfechos del sistema actual de evaluación docente. Si bien no les parece estar totalmente excluidos del mismo, desean una mayor implicación en él y están abiertos a una eventual participación de los alumnos cuyas opiniones les podrían resultar útiles para mejorar su praxis.

Sobre esta primera observación, no deja de llamar la atención que los profesores que han opinado en su mayoría que el sistema actual de evaluación docente es más útil para mejorar las prácticas y menos para controlar y castigar, afirmen luego no estar satisfechos del mismo. Esta dicotomía quizá sea una expresión de que las intenciones de los evaluadores son buenas, pero los medios empleados y las condiciones no parecen tan adecuados como para producir los mejores resultados.

A este respecto una profesora de español del *Lycée Moderne de Abengourou*, con 8 años de experiencia y visitada para su evaluación por última vez en 2012, señala:

Si bien estoy de acuerdo con que la evaluación a menudo se utiliza como un instrumento para mejorar las prácticas docentes, tengo que mencionar que no siempre se desarrolla en las mejores condiciones, pues tenemos grupos numerosos, aulas mal acondicionadas que afectan el rendimiento de los profesores. Además, las notas de dichas evaluaciones son poco objetivas.

De hecho, entre la parte administrativa de la evaluación efectuada por los directores de los centros y la parte pedagógica de la evaluación de la que se encargan los inspectores, el 67.39% de los participantes piensa que la segunda les ayuda más en su desempeño profesional que la primera. No obstante, es justamente en la dimensión pedagógica donde falla el modelo de evaluación docente imperante en Costa de Marfil.

No sorprende, por lo tanto, que los pocos comentarios escritos por los encuestados remitan casi todos a las deficiencias de la evaluación pedagógica. Como bien lo explican otros profesores, el «déficit de inspectores en las antenas pedagógicas»¹ hace que las observaciones de clase por parte de dichos inspectores no «sean más regulares»² para impactar positivamente en la calidad del sistema educativo marfileño. Además, prosigue este último profesor: «No hay proximidad entre los docentes y los inspectores pedagógicos».



Al proponer que se faciliten «documentos pedagógicos a los docentes»³ o que estos «estén más implicados en la elaboración de las progresiones»⁴, otros encuestados apuntan de alguna forma a una mayor implicación de los profesores marfileños no solo en su evaluación sino también en su formación continua. La clara preocupación de nuestros informantes por una evaluación docente regular como apoyo sostenible a la formación continua sugiere fortalecer la dimensión pedagógica de la evaluación docente.

En el sistema actual, la evaluación administrativa es más sistemática y regular que la pedagógica. Cada año, en un periodo determinado, los directores de los centros públicos, a imagen de los jefes de todos los servicios públicos del país y los docentes, ingresan a una plataforma informática diseñada a tal efecto para llenar una ficha de evaluación. Se trata de una ficha común a todos los funcionarios que no tiene en cuenta, en nuestro caso, la especificidad de la profesión docente. Por esa razón a los encuestados les parece que este tipo de evaluación les ayuda menos a su desempeño profesional que la evaluación pedagógica, lo cual no significa que no les sirva del todo: el comportamiento del docente fuera del aula refleja su comportamiento dentro del salón de clases, de ahí que merezca toda la atención de los evaluadores.

En consecuencia, al no contar con el nivel de sistematicidad de la evaluación administrativa, se hace necesario fortalecer la parte pedagógica de la evaluación docente en Costa de Marfil, mediante la intervención de otros actores. Esto no solo para aportar una solución inicial al problema de déficit de inspectores, sino también y, sobre todo, para asegurar la continuidad y la honestidad de dicha evaluación con la participación de personas que asisten a diario al trabajo pedagógico del docente en el aula: los alumnos y el propio docente. Por muy numerosos que fueran, los inspectores pedagógicos no permitirían aprovechar esta ventaja incomparable: la mirada de quien vive a diario la dinámica realidad entre las cuatro paredes del aula.

¹ Un profesor de física-química del *Lycée Municipal de Sinfra*, con ocho años de experiencia y visitado por última vez en 2014.

² Un profesor de inglés del *Lycée Moderne de Issia*, con diez años de experiencia y visitado por última vez en 2009.

³ Un profesor de artes plásticas del *Lycée Moderne de Abengourou*, con diecinueve años de experiencia y visitado por última vez en 2007.

⁴ Un profesor de español del *Lycée Moderne de Azaquié*, con ocho años de experiencia y visitado por última vez en 2015.



Así las cosas, es destacable que a la mayor parte de los profesores encuestados -que representan el 70.23% de la población meta- les parezca adecuada la participación de los alumnos en la evaluación docente. Hacer esto una realidad, no supondría más que formalizar algo que ya existe de manera empírica en las escuelas: los alumnos siempre evalúan a sus profesores. Además, algunos profesores ocasionalmente piden de manera informal a sus alumnos que estos realicen observaciones sobre el trabajo docente para ver cómo mejorarlo. Sería de mayor utilidad todavía estudiar entre los principales actores la forma de aprovechar esta participación del alumnado en un marco normativo que le dé más crédito e impacto.

Conclusiones

El terreno parece favorable para una mayor participación de los profesores marfileños en su propia evaluación. Un porcentaje de 81.55% de los encuestados les gustaría estar más implicados en ese proceso. Si el objetivo es orientar y fomentar la formación continua, al involucrar al docente en dicha formación quizá pueda resultar de gran utilidad para hacer que tenga un mayor protagonismo en su propia evaluación, esto es, poner a su disposición las herramientas para su autoevaluación.

El reto en Costa de Marfil consiste en pasar del sistema actual de evaluación docente a 90° a una evaluación de 180° que, además de las observaciones de los funcionarios superiores (directores de centros e inspectores pedagógicos), los docentes de la enseñanza media y secundaria puedan beneficiarse igualmente de las opiniones de los alumnos. Serían entonces dos miradas cruzadas sobre el trabajo de los profesores, una desde arriba y otra desde abajo, con el valor añadido de poder contar en adelante con la participación de los propios profesores, quienes son testigos privilegiados de lo que pasa cada día en las aulas.



Referencias

- Alarcón, C. (2007). ¿Cómo puedo mejorar mi labor docente? (I). *DidactiRed*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/05032007a.htm
- Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Bravo, D. Falck, D. González, R. Manzi, J. y Peirano, C. (2008). La relación entre la evaluación docente y el rendimiento de los alumnos: Evidencia para el caso de Chile. Recuperado de: https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi0usL5_bXiAhUQZVAKHVJvBygQFjAAegQIAhAC&url=http%3A%2F%2Ffeopsabi.educa.aragon.es%2Fdescargas%2FH_Recursos%2Fh_1_Psicol_Educacion%2Fh_1.4.Eval_desemp_docente%2F1.5.Relacion_evaluac_doc_rendim.pdf&usg=AOvVaw025OZe_-U60ehTQqiUGFoA (3/6/2018).
- Direction des Stratégies, de la Planification et des Statistiques (2017). *Statistiques Scolaires de Poche 2016-2017*. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Technique et de la Formation Professionnelle/République de Côte d'Ivoire.
- Djandué, B. (2013). Repenser l'évaluation des enseignants du secondaire en Côte d'Ivoire. *Nodus Sciendi*. Volume 1.
- Djandué, B. D. (2015). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. *Revista Electrónica del Lenguaje*. No2. Recuperado de: https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjJl_CB-7XiAhWPL-FAKHeedBRYQFjAAegQIBRAC&url=https%3A%2F%2Fwww.revistaelectronicalenguaje.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2015%2F10%2Fvol-02-08.pdf&usg=AOvVaw2Zyg3q8yYfOm6hhRi0Fmre.
- Francisco, M. (1997) *¿Qué hay que evaluar de los docentes?* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Fuentes, M. y Herrero, J. (1999). Evaluación docente: Hacia una fundamentación de la autoevaluación. *Revista Electrónica Interuniversitario de Formación del Profesorado*, 2 (1), 353-368.
- Jiménez, J. (abril, 2008). Cuatro modelos de evaluación docente, en *Psicopediahoy.com*. Recuperado de: <http://psicopediahoy.com/evaluacion-docente-cuatro-modelos/>
- Politi, C. (2011). ¿Qui doit noter les profs? *L'express*. Recuperado de: https://www.lexpress.fr/education/qui-doit-noter-les-profs_1051945.html.
- Schulmeyer, A. (2002). Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina. Trabajo presentado a la Conferencia Regional *El Desempeño de los Maestros en América Latina y el Caribe: Nuevas Prioridades*. Brasilia: Brasil. Recuperado de: <https://docplayer.es/64098459-Estado-actual-de-la-evaluacion-docente-en-trece-paises...>
- Stegmann, T. (2002). Antecedentes básicos de la evaluación del desempeño docente. *Corporación Educacional Cerro Navia*.
- Terssac, G. y Jarty, J. (2011). Evaluation du cours ou du métier d'enseignant ? Une comparaison France Espagne. *Journée Internationales de Sociologie du travail*.





SIN FRONTERAS

Un futuro recobrado para la Educación en México

Axel Didriksson T.*

Fecha de recepción: 23 de mayo de 2019

Fecha de aceptación: 10 de junio de 2019

RESUMEN

En este artículo se abordan dos periodos de intento de reforma al sistema educativo nacional, el correspondiente a los gobiernos del Partido Acción Nacional (PAN) y del Partido Revolucionario Institucional (PRI) anteriores al actual, y de Andrés Manuel López Obrador (AMLO). Se trata de una visión de análisis retrospectivo, y otro de tipo prospectivo sobre las bases programáticas de la nueva propuesta de reforma educativa. Para ello, se realiza un recorrido alrededor de la propuesta formulada durante el gobierno de Felipe Calderón, la cual fue retomada por el gobierno de Peña Nieto, bajo la condición de una reforma «estructural» no educativa, que buscaba, en lo esencial, controlar los términos de las negociaciones laborales con el magisterio, y solo al final de ese sexenio se propuso un nuevo «modelo educativo», que tampoco resultó ser tan nuevo. Aquí se presentan los términos en los que está impulsándose la nueva reforma educativa del gobierno de AMLO y, en la medida que esta se encuentra en ciernes en sus términos prácticos y de política pública, se formula un conjunto de propuestas relacionadas con lo que el autor considera temas esenciales que deben estar contenidos en una auténtica reforma educativa, no solo de carácter sexenal sino de Estado, esto es, transexenal.

Palabras clave:

Prospectiva, educación, México, sistema educativo, reforma educativa.

ABSTRACT

This article addresses two attempts to reform the national educational system, that is, the corresponding to the two previous government administrations, respectively run by Partido Acción Nacional (PAN) and Partido Revolucionario Institucional (PRI), and the current one Andres Manuel Lopez Obrador (AMLO). This is a retrospective and prospective analysis review, now that the programmatic basis of the new proposal for educational reform has already been established. For this purpose, an overview of the proposal was made during the Felipe Calderón administration, and was then resumed by the Peña Nieto administration, under the condition of a “structural reform”, but it was not genuinely educational, because it sought to control the terms of labour negotiations with the teaching profession and, only at the end of that governmental administration, it put forward another “new educational model”, that didn’t turn out to be new at all. Presented here are the new terms under which the new education reform by the current administration is being driven and, to the extent that it is in the making, I am formulating a set of public policy proposals, that I consider to be essential issues that must be contained in a real educational reform, not only to last for six years, but as a State policy, i.e, long-term.

Keywords:

Access to education, educational reform, equity, teacher formation, central government.

* Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE).

Introducción

Durante lo que va de 2019, se ha logrado suspender la reforma educativa del sexenio anterior, se han propuesto lineamientos de política que han reformulado el contenido de los artículos tercero, treinta y uno y setenta y tres de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), y se han proyectado programas y acciones prioritarias hacia el conjunto del sistema educativo nacional para su transformación, en un horizonte que se plasma en el Plan Nacional de Desarrollo (PND) para los años 2019-2024.

En este trabajo, se abordan estos acontecimientos, desde el análisis de una visión de futuro y de un escenario transexenal, que tiene como punto de partida el análisis crítico de lo que fue una propuesta de reforma educativa del sexenio anterior, inacabada y perniciosa –sobre todo en contra del magisterio nacional disidente–, y de los ejes fundamentales de la actual propuesta programática hacia el sector. Se presentan, además, para lo que será una nueva discusión central, política y legislativa, las líneas de acción sobre lo que el autor considera que deberá plasmarse en una verdadera reforma educativa dirigida hacia las próximas décadas.

Sin futuro no hay presente

Para que una reforma educativa y social, como la que aquí se propone, pueda traducirse en estrategias de transformación adecuadas hacia lo que será el país en los próximos 30 o 35 años, deben considerarse, por lo menos, tres ámbitos de realización:

- a) el grado de aceptación y el contexto político para que la reforma sea comprehensiva, nacional y diversa en la época a la que se hace referencia;
- b) que comprenda acciones que impacten de forma transversal en el conjunto del sistema educativo formal y no formal; y
- c) que –con los actores involucrados, y no solo con una selección de ellos «a modo»– sean consensuados los contenidos del modelo educativo y de país al que se aspira, así como los mecanismos, fases de diseño, planeación e implantación a través de los cuales ocurrirá el escenario deseable de referencia.



Definir una política pública para el futuro que no tome en cuenta estos mínimos requerimientos de un *constructo* socio-político y paradigmático –de organización y gestión de nuevos conocimientos y aprendizajes–, se encontraría ubicada en un contrasentido, porque haría solo referencia al presente y no a lo deseable de obtener en un horizonte futuro.

Una reforma educativa que pretenda postularse como rumbo pertinente hacia los próximos quince o treinta y cinco años, debe contar con capacidad de liderazgo para llevarla a cabo en todos los ámbitos de la educación tanto formal como no formal, y sustentar una visión de largo plazo a través de un conjunto articulado de estrategias, como ha sido profusamente documentado (OEI ,2008, 2015) (UNESCO, 2015).

En un horizonte temporal de mediano y largo plazos, se debe apuntar, por tanto, a la conformación de un *sistema integrado y articulado de lo propiamente educativo –conocimientos y aprendizajes organizados desde plataformas sociales muy amplias y convergentes en el tiempo–*, que comprenda acciones radicales de transformación de los actuales niveles deficitarios de aprendizaje, en correspondencia con los avances previstos del conocimiento, de la ciencia y la tecnología, el tipo, acceso y características que debe alcanzar la infraestructura escolar, la nueva gestión y organización de los sistemas curriculares de formación de maestros, directivos y, sobre todo, de estudiantes, así como de los requerimientos de un nuevo desarrollo y tipo distinto de sociedad.

Los indicadores y resultados sobre la educación dan cuenta de que la trayectoria de una gran mayoría de estudiantes en la escuela no se traduce en una mejora de sus conocimientos y habilidades de aprendizaje, y con ello se reproducen relaciones sociales y económicas difíciles en extremo para la obtención y permanencia en un determinado empleo –a pesar del título o grado educativo alcanzado–. *Sería un verdadero agravio mantener estas condiciones en el futuro. Por lo tanto, sería una irracionalidad reproducir los actuales esquemas de acceso y permanencia, organización de las escuelas y universidades, contenidos de aprendizaje, lenguajes y métodos, como si dentro de treinta años todo fuera a seguir siendo igual.*

Por el contrario, para que una nueva educación sea posible, de aquí a treinta años o más, habrá que comenzar por hacer frente a los problemas de fondo que no fueron atendidos en el último intento de reforma educativa, que se presentó durante el periodo sexenal de 2013-2018, y al mismo tiempo engarzar lo que debe ser re-definido y re-construido desde la perspectiva de los nuevos contextos en los que estarán formándose las nuevas generaciones de mexicanos.



A partir de una perspectiva legislativa, los congresistas, los políticos, los académicos y todos los actores de convicción ciudadana involucrados, deberían de empezar a reflexionar respecto de la garantía de una educación pertinente para mediados del actual siglo. El punto de partida debe ser el sustentar, como principio, una educación de bien público y social y no de una de tipo comercializable, para evitar que esta se convierta en un mero servicio o en una mercancía, y las escuelas, en un espacio para el lucro.

Decidir mantener y reproducir un sistema «mixto» –público y con fines de lucro– como el que existe ahora, en donde la garantía de una educación de «calidad» esté sujeta al cobro de cuotas o pagos por parte de las familias o de los estudiantes, significaría un total retroceso para las nuevas generaciones.

Se trata, por el contrario, de pensar en otro tipo de educación, para sujetos que demandarán un nuevo tipo de educación en otro tipo de sociedad y de Estado. El marco conceptual desde el que deberá regirse el nuevo Artículo Tercero Constitucional y lo que de ello se derive en una nueva política de Estado para el sector referido al derecho a la educación, deberá postular, por lo tanto, una *educación distinta* (Muñoz, 2013).

Innerarity (2009), nos previene respecto de seguir creyendo en los «enemigos del futuro», los que, frente a la presión de los acontecimientos, de la imagen ante los medios de comunicación y del antagonismo político *se prestan siempre a la irresponsabilidad de asumir visiones de corto plazo, la lógica de lo urgente, la decisión de lo fundamental atrapada en los tiempos electorales*. Este autor nos dice: [...] «No es la urgencia la que impide elaborar proyectos a largo plazo, [es] la ausencia de proyecto la que nos somete a la tiranía del presente» (p. 15).

Una dosis de pensamiento de futuro siempre es indispensable, sobre todo cuando lo que se busca, desde la política pública, es un «nuevo modelo» de formación educativa de los ciudadanos del siglo XXI¹.

¹ Por ejemplo, Bell (2002) considera que: «Education (...) is adequate unless it includes some systematic study of the concepts and principles of the future field. One reason is that self-conscious futures thinking helps people become more responsible for their actions. Another reason is that any understanding of contemporary social change, the nature of the modern social world, and key features of the coming future, is dangerously incomplete without the insights provided by future studies» (p. 34).

Por ejemplo, Bell (2002), considera que: «La educación... es adecuada a menos que incluya un estudio sistemático de los conceptos y principios del campo futuro. Una de las razones es que el pensamiento consciente a futuro ayuda a las personas a ser más responsables de sus acciones. Otra razón es que cualquier comprensión del cambio social contemporáneo, la naturaleza del mundo social moderno y las características clave del futuro próximo están incompletas sin las ideas proporcionadas por estudios futuros» (p.34).



La educación del futuro no es ni debe ser solo, por tanto, un tema del sistema escolar, ni de la organización de un determinado sector de algún nivel escolar, porque debe contemplar el conjunto del sistema educativo, de la sociedad, la economía y el Estado. De hecho, lo propiamente educativo debería estar concentrado en un articulado mucho más amplio de elementos referidos al bienestar de la población en general y de sus derechos, en donde el primero de ellos sea el del derecho a aprender –y no sólo «educar»–.

El futuro perdido (2006...2013-2018)

Para justificar las iniciativas y la ulterior aprobación de la reforma a los artículos tercero y setenta y tres constitucionales –entre los meses de enero a mayo de 2013–, se argumentó que se buscaba «recuperar la rectoría del Estado en el sector educativo». No obstante, el argumento central para llevar a cabo las reformas a la CPEUM y a las leyes secundarias que les dieron cuerpo normativo y objetivos, no se aclaró ni explicitó –con todo y que ya era del conocimiento público– cómo y por qué la cúpula del Sindicato Nacional de trabajadores de la Educación (SNTE) llegó a dominar la toma de decisiones en materia de política pública en el sector educativo –por lo menos de forma continua durante los dos sexenios del PAN 2000-2012–, y tampoco se hicieron explícitas las razones por las cuales tal argumento podía justificar la reforma educativa del gobierno del PRI 2013-2018, que sucedió al del PAN y del que retomó, literalmente todas sus iniciativas en materia educativa.

La reforma propuesta y aprobada en 2013 no argumentó de forma clara y concisa el motivo y el interés del gobierno para llevar a cabo una nueva modificación al artículo tercero constitucional al incorporarle el término de *calidad*; sin embargo, la sustancia, la orientación y el contenido de la reforma educativa sin un modelo de aprendizaje distinto, que esgrime un concepto de calidad ambiguo definido por su «multirreferencialidad», quedó plasmada en profusos discursos oficiales donde se mencionaba un proceso de cambio en la educación, sin que se presentaran hechos y acciones concretas para demostrarlo.

Lo que quedó suficientemente claro fue el intento de establecer nuevas reglas de operación de un *servicio profesional docente* dirigidas a recuperar el *control de las plazas* por parte del gobierno federal, a través de la implementación de mecanismos para regular el ingreso, la promoción y la permanencia en el trabajo docente. Esto implicó un cambio de fondo en la organización y funcionamiento del sistema laboral magisterial, pero detonó un mayúsculo conflicto político y social.



Así, las condiciones para que se impulsara una verdadera reforma educativa en el país no se presentaron en ese entonces, y de ese intento, quedó solo un legado de imprecisiones, mentiras, faltas de tino y de operación política, como las siguientes:

a) Ante el desastre de los resultados de las trayectorias escolares, la generalización del acoso escolar junto con la violencia desatada a lo largo y ancho del país, la evidente corrupción de políticos y sus partidos, y el papel desafiante de los medios televisivos sin ningún control sobre sus contenidos y lenguajes, se optó por constreñir todos esos problemas en el maestro al definir a este como ideólogo y mártir entregado a la causa verdadera de la educación, que debería volver a recuperar el aprecio de su comunidad y, junto con ello, colaborar con la familia en la formación de los educandos. Esta idea *redentora* del profesor escondía en el fondo un modelo tradicional de orden, que buscaba imponer el concepto de un docente autoritario en el aula como la mejor opción para la educación, ocultando, por supuesto, una visión conservadora de la educación, y reproduciendo la exclusión y la miseria intelectual del país.

b) Desde ese concepto de maestro, se justificó que *la docencia era el principal factor de deterioro de la calidad de la educación en el país, porque los maestros no trabajaban, eran simples «grillos y alborotadores», y la solución, como por magia, consistía en someterlos a una constante evaluación*. Esta es una de las falsedades del anterior régimen más divulgadas por medios de comunicación, como Televisa y TV Azteca, entre otros, grupos privados como «Mexicanos Primero», y otros *adalides de la pedagogía de la riqueza y la abundancia*, para presentar como el motivo esencial de justificación de la existencia del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y las acciones de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del gobierno federal en contra de los grupos alternativos al magisterio oficial. En contraste, en la puesta en marcha de las medidas definidas en la modificación al artículo 73 constitucional, la reforma no actuaba en contra de maestros con doble o triple salario y cargos sindicales o políticos dependientes de la cúpula del SNTE. Estos maestros como su principal líder, formaban parte del engranaje de corrupción de los sexenios anteriores y gozaban de los privilegios del régimen, cobrando un salario sin impartir clases.

c) La solución propuesta por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (Santiago, P. *et al*, 2012), y que se siguió «a rajatabla», fue que, para elevar la calidad de la educación en el país, se requería garantizar la idoneidad del docente a través de que este pasara tres pruebas para obtener el acceso a una plaza laboral o, en caso contrario, considerarlo como «no apto». Solución tan falsa como



inútil. ¿Cuántas veces se ha señalado, con suficiencia de argumentos, que con pruebas y exámenes se diagnostica y miden las deficiencias, pero que por sí mismas no pueden explicar la complejidad de un proceso cognitivo, ni mucho menos impulsar un aprendizaje significativo o una enseñanza adecuada a las perspectivas y necesidades de los estudiantes? Las pruebas por competencias son incompetentes para mostrar lo que sabe un maestro que labora en contextos desiguales, porque no es posible determinar la calidad de la atención y el trabajo que realiza este docente con exámenes de opción múltiple. Un profesional de la educación no se forma solo en su trayectoria escolar en una Escuela Normal, ni en la de una Universidad, y mucho menos se forma en un examen; se forma en la práctica en grupos multigrado de jóvenes con distintos intereses y motivaciones, en espacios en donde es insuficiente seguir las indicaciones de un solo libro de texto cuando se mezclan valores, emociones, violencia, familias dispares con el hambre, la miseria, la inequidad, mujeres que son excluidas o personas que también lo son porque hablan una lengua distinta, o porque los reactivos de los exámenes no comprenden la riqueza cultural de las diferencias y la intersubjetividad de los saberes ancestrales. Es por ello, que la evaluación docente que se impuso fue una forma de descontextualizar la educación, y se orientó a privilegiar a las escuelas y grupos de estudiantes y maestros que se benefician siempre de su mejor ubicación socio-económica y urbana. *Además, evitaba crear una conciencia crítica respecto de los instrumentos que se aplicaban.*

d) También se enmascaró, como se pudo, la idea de que lo mejor era adecuar las demandas de las escuelas al mercado. La privatización y la mercantilización de la educación se presentaba como la mejor opción para alcanzar la «calidad» de la enseñanza. El movimiento estudiantil chileno (Monckeberg, 2013) y el caso de las deudas impagables en las escuelas y universidades en Estados Unidos (Ravitch, 2014) demuestran que el modelo de calidad y de aparente superioridad de la educación basada en el mercado no ha logrado ser una garantía de elevación de la calidad del servicio, ni en la educación básica, ni en la superior. En México, tampoco. La educación no debe estar determinada por quienes pueden pagarla, porque es un derecho social y humano fundamental. Si este derecho no se traduce en un mejor aprendizaje de los alumnos entonces estamos fallando en todos los sentidos, porque permitimos que el factor de igualdad de oportunidades que puede ofrecer una buena educación pública, se deje en manos de los intereses de quienes egresan de las escuelas privadas. Esta es una tarea del Estado que en México se ha incumplido por décadas y debería de ser un factor de aplicación de la ley, hacia quienes no garanticen el derecho a una educación pública de calidad y pertinencia, gratuita y con equidad e



igualdad para todos². Este proceso que ha estado erosionando la educación pública durante las últimas décadas se tornó más agresivo con la reforma educativa del sexenio anterior, al apuntalar el modelo de privatización, como ocurre en Estados Unidos con las denominadas «*charter schools*», para delegar la responsabilidad del financiamiento público a los particulares y la sociedad.

e) El tema de la evaluación –que se ha transmutado en una «*evaluacioncitis*»–, fue y es otra de las grandes indefiniciones de la idea de reforma que se propuso en 2013. Todas las pruebas refrendan lo que ya se conoce y reconoce desde hace décadas: hay deficiencias educativas en el país. Pero de acuerdo con los *ideólogos dogmáticos de la «evaluacioncitis»*, lo que no se mide no existe, y, por tanto, aseguran que solo si se evalúa entonces podrá mejorarse todo. Al respecto, lo que ocurrió en realidad con la reforma educativa que creó el INEE desde la perspectiva de la SEP, es que ha propiciado una verdadera mitomanía que divulga la verdad a medias de que evaluándolos se podrá saber qué maestros son buenos o malos profesionales, pero, sin tomar en cuenta, volteando la mirada, ante las terribles condiciones de desigualdad, inequidad, miseria e ignorancia que se viven de forma cada vez más aguda en el país y que la escuela reproduce desde la peor manera: por la vía de organizarse para procurar que maestros, alumnos y directores sepan cómo pasar pruebas, en lugar de aprender a comprender los fenómenos de la sociedad y de la naturaleza, desde una visión compleja y holística.

f) Ante la falta de un modelo educativo, se organizaron algunos eventos –como los Foros de Consulta Nacional para la Revisión del Modelo Educativo febrero-junio de 2014– que tenían como objetivo discutir y luego sistematizar un nuevo modelo educativo para el país. Como resultado, la SEP, a través de su secretario en turno, Emilio Chuayffet, informó en 2015 que se tenía el nuevo modelo educativo, el cual pronto sería presentado a la sociedad. Después, en 2016, el secretario sucesor, Aurelio Nuño, dio a conocer un nuevo modelo que se presentaría a la discusión de todos los actores –aunque nunca se precisó en dónde había quedado el anterior–, pero que sería posible ponerlo en marcha... ¡hasta el 2018!

g) El argumento que se sostuvo más insistentemente en la denominada reforma educativa del anterior sexenio fue que: «*Lo que se legisló en el*

² La falta normativa que se comenta está contenida en el artículo tercero constitucional, y en el derecho internacional referido a la educación, en los documentos suscritos por el gobierno mexicano: La Declaración Universal de los Derechos Humanos, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, y la Convención sobre los Derechos del Niño.



2013 es ley suprema, norma general y debe cumplirse a rajatabla», porque con ello se justificaba mantener vivo el conflicto magisterial. Este se vivía con especial nivel de represión en Oaxaca, Chiapas, Guerrero y Michoacán, pero también de forma abierta y descarnada en otros estados de la República, en donde con el argumento de la «legalidad» se pretendía imponer zonas de exclusión en el país, y, sobre todo, con la entrada de Aurelio Nuño a la SEP, se alcanzó un mayor encono entre las partes y condiciones indeseables de ingobernabilidad.

La tiranía de lo inmediato

Dice Daniel Innerarity (2009), que al deshilvanarse nuestra relación con el tiempo existen enormes dificultades para proyectar lo importante hacia el futuro, porque todo lo absorbe la urgencia:

Cuando se habla de proyecto se está pensando más bien en procedimientos para incrementar el rendimiento y la eficacia, no en visiones de futuro o en perspectivas. No conseguimos resistir frente al *power of deadline*; los plazos han subvertido los valores y lo urgente ha sustituido a lo importante; reina la tiranía de lo que hay que quitarse de encima. No somos capaces de proseguir objetivos de largo plazo o desarrollar opciones o proyectos (p. 53).

A mediados del año 2016, fue presentada la propuesta de un nuevo modelo educativo, y una iniciativa de educación para el siglo XXI, que da cuenta de que no se pensó en un proyecto de futuro sino en uno de coyuntura, de inmediatez. Como se verá, esa propuesta vuelve a dejar las anomalías como están, desde un modelo viejo que no tiene la sustancia de trabajar con estrategias de anticipación para el largo plazo. Los problemas que se suscitaban en la misma, se reseñan a continuación:

En términos de materia legislativa, lo que se presentó como un «nuevo modelo educativo» para el siglo XXI (SEP, 2016) no va más allá de lo que aparece en el artículo tercero constitucional actual, y sólo se agregó la enseñanza del inglés y el uso generalizado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) como si esto tuviera algo de novedoso u original.

Los ejes desde los que se sustenta este «nuevo» modelo educativo, no apuntan a cambio alguno ni tiene perspectivas de futuro. De hecho, no se presenta ningún escenario para justificar lo que significará ese currículum en la formación del ciudadano de las próximas décadas.

a) Se mantienen enfoques que han sido muy criticados y están en vías de superación desde hace algunas décadas, como el enfoque por «com-



petencias» –que se presentó desde los años ochenta en la conformación del «espacio común europeo de educación» (Villa y Poblete, 2007)–. La organización de los contenidos por asignaturas, la secuencia de materias y los contenidos temáticos rígidos determinados por el docente; todo esto, cuando el mundo está avanzando en la trans y la interdisciplina, la complejidad, el pensamiento crítico y el aprendizaje para la solución de problemas.³

b) Otro tema recurrente, pero ya viejo y desgastado es el de la educación permanente, un enfoque de «aprender a aprender» que viene de los años setenta, y luego fue actualizado en los noventa (Fauré, 1973; Delors, 1996).

c) La presentación del modelo está lleno de obviedades y explicaciones sin sentido: «Las escuelas están en el sistema educativo» [sic], el maestro es el encargado del grupo, el director tiene que dirigir, el alumno debe estar en el centro del proceso de aprendizaje, las escuelas pasarán a ser el centro de todo el universo escolar y tendrán autonomía. Estas dos últimas referencias son retórica de lo obvio, porque desde su surgimiento la escuela es el centro del sistema escolar, y porque la autonomía de la escuela no se da por decreto: se lleva a cabo, se construye, cambia y se defiende, pero de nada sirve si solo se le pregona –si no, ¿cómo las universidades públicas han defendido el principio de su autonomía?, ¿tan solo por estar contemplada en una fracción del artículo tercero constitucional?–.

d) El grueso de la propuesta está concentrado en el aula, cuando en el futuro esta será solo uno de los espacios sociales de aprendizaje, pero no el único, aun cuando seguirá siendo importante.

e) Lo que se busca ubicar como muy «moderno» es la enseñanza del inglés, el uso de las TIC y el «aprendizaje cooperativo». No obstante, como puede ser comprobado, estos aspectos no tienen nada de nuevos, tampoco de modernos –durante las campañas a la presidencia tanto de Miguel de la Madrid como de Ernesto Zedillo, sus propuestas educativas fueron promover el inglés y el uso de las computadoras, lo cual se ha reiterado en los discursos sexenio tras sexenio hasta el cansancio–. ¿No se han repartido miles de computadoras?, mientras que el apren-

³ Se pueden mencionar destacados autores que han corroborado este cambio, aquí algunas referencias: Edgar Morin, Immanuel Wallerstein, Michael Gibbons, Helga Nowotny, Manuel Castells, entre otros.



dizaje cooperativo se lleva a cabo desde hace décadas en los sistemas escolares comunitarios. De lo que no se dijo nada es respecto al aprendizaje desde el enfoque de la interculturalidad y la ecología de saberes (Santos, 2004), la transformación radical que tendrá la Inteligencia Artificial y la Robótica Pedagógica (Ruiz, 2007) dentro de algunos pocos años, la importancia de la educación «situada» y la responsabilidad social, que son temas sobre los cuales se han construido sistemas nacionales educativos en varios países del mundo.

f) El tema de la «autonomía de las escuelas» se distorsionó al máximo. Este componente natural de la actividad académica y científica –el conocimiento tácito–, y que propagó la experiencia finlandesa (Sahlberg, 2013), aparece en la propuesta de la SEP, dependiente de la «capacidad de los directores de los planteles», es decir, como un problema de tipo administrativo y de recursos, y no de la acción de la sociedad a favor de determinados contenidos y saberes, de redes sociales que se organicen para dar vida a una nueva relación maestro-alumno-sociedad.

g) De igual manera, el tema crucial de la labor docente es abordada de forma muy convencional, con aspectos subsidiarios de la misma, como, por ejemplo, propiciar el «trabajo colaborativo», las tutorías, la observación en el aula o la evaluación de pares académicos, cuando desde hace décadas estas actividades forman parte de las tareas cotidianas de la actividad docente e investigativa.

h) No hay referentes de futuro, ni existe el análisis crítico respecto de una sociedad distinta proyectada hacia las próximas dos o tres décadas.

El futuro recobrado: 2019...

Con el triunfo de Andrés Manuel López Obrador, se ha abierto la posibilidad de emprender una reforma educativa que incida en los principios de educación con equidad, gratuidad, autonomía y calidad con pertinencia social, en un escenario que se ha presentado tanto en el PND 2019-2024 de esta administración, como en los términos del debate legislativo para la correspondiente adecuación de la reforma al artículo tercero constitucional.

En el PND se presenta una visión de futuro que pone énfasis en una visión de país en donde prevalecerá la justicia, la equidad, el bienestar colectivo, la educación y los conocimientos como motores de un nuevo desarrollo: la Cuarta Transformación de la República Mexicana.



En este Plan se articula también el derecho a la educación con el empleo generalizado, la salud y el bienestar de la mayoría de la población. Allí se destaca que la educación superior deberá estar garantizada para todos los jóvenes, y que se revertirán las condiciones que creó la pasada reforma educativa en contra de las niñas, los niños, los jóvenes, las y los profesores, a través de un conjunto de programas regionales y sectoriales, así como acciones coyunturales de desarrollo, entre las que destacan las becas escolares y la creación de universidades, la revalorización del papel del docente, la reforma en los contenidos, lenguajes y métodos en la educación básica y normal, la eliminación de la evaluación docente «punitiva» del sexenio pasado, y subsanar el deterioro de la educación por efecto de su mercantilización. El punto de partida para establecer este nuevo posicionamiento gubernamental en la educación, parte de un diagnóstico que se formula de manera verdaderamente contundente en el PND:

El sistema de educación pública fue devastado[...] Se pretendió acabar con la gratuidad de la educación superior, se sometió a las universidades públicas a un acoso presupuestal sin precedentes, los ciclos básico, medio, medio superior fueron vistos como oportunidades de negocio para venderle al gobierno insumos educativos inservibles y a precios inflados, se emprendió una ofensiva brutal en contra de las escuelas normales rurales y en el sexenio pasado se operó una mal llamada reforma educativa que era en realidad una contrarreforma laboral, contraria a los derechos del magisterio y orientada a crear las condiciones para la privatización generalizada de la enseñanza[...] En el sexenio anterior la alteración del marco legal de la educación derivó en un enconado conflicto social y en acciones represivas injustificables (p. 42-43).

A partir este diagnóstico se presentan los programas fundamentales para el nuevo ejercicio gubernamental en el sector educativo, como los distintos programas de becas, y las *Universidades para el Bienestar Benito Juárez García*. Además, se incluye un breve pero indicativo apartado en materia de desarrollo científico y tecnológico, en donde se propone que el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) coordinará el *Plan Nacional para la Innovación* con «la participación de las universidades, pueblos, científicos y empresas» (p. 58).

El PND apunta a un escenario deseable que, desde la perspectiva del sector educativo, social y de producción de conocimientos tendrá un impacto positivo en la generación de empleos para jóvenes, «una fuerza laboral mejor capacitada y con mayor grado de especialización» y la garantía del acceso a la educación superior de manera universal.



Para definir una trayectoria de superación y logro de este planteamiento prospectivo, durante el presente año 2019 y después de un fuerte y discrepante debate entre los principales actores del sistema educativo, los empresarios que apoyaron la anterior reforma para su beneficio, los representantes de las comunidades académicas, científicas y los del poder legislativo, se ha logrado concretar la reforma al artículo tercero constitucional; con todo continúa en discusión los términos en los que debe aplicarse la reforma laboral en el magisterio.

La actual reforma educativa, que abroga las diversas disposiciones de la anterior reforma de 2013, y sus artículos tercero, treinta y uno y setenta y tres constitucionales, plantea el derecho a la educación en todos sus niveles educativos, incluyendo el superior; este derecho es universal, público, gratuito y laico, garantizado por el Estado mexicano, el que se asume también el control del sistema de formación, actualización y evaluación de la carrera docente en coordinación con las entidades federativas.

Para institucionalizar estas iniciativas de política pública, se propone la creación del «Sistema Nacional de Mejora Continua de la Educación», coordinado por un organismo público descentralizado, con autonomía, recursos propios y no sectorizado. Este sistema nacional estará organizado por una Junta Directiva, un Consejo Técnico de Educación y un Consejo Ciudadano.

De acuerdo con el PND, los principios en los que se sustenta la reforma en la educación son los de inclusión, equidad, género, interculturalidad, «excelencia» y desarrollo –de la ciencia y la innovación tecnológica–. En el artículo tercero constitucional se menciona que serán principios rectores de la educación la formación cívica, la cultura de paz, la conciencia de la solidaridad internacional, la independencia, los valores y la justicia, y la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se garantiza la educación privada, aun cuando no se establece con claridad, que no debe perseguir fines de lucro, ni considerar la educación como una mercancía, como se determina en los resolutivos de algunos organismos internacionales, o en postulados constitucionales de otros países.

El futuro de la educación en una sociedad democrática del conocimiento

Una vez que se ha alcanzado a redefinir el postulado general constitucional que impulsa una visión distinta de la educación nacional, el



debate se concentrará ahora en las leyes secundarias, que deberán establecer los términos concretos respecto de los cuales se operará en la práctica la nueva reforma educativa. Estos términos son claves porque darán cuenta de que no solo se tiene claridad respecto de los principios generales de una educación equitativa y gratuita, inclusiva y de calidad social, sino que se cuenta con una estrategia coherente y progresiva para que ello se realice en el presente sexenio.

A continuación, se presentan los que, a juicio del autor, deben ser los postulados de una estrategia de transformación en el sistema educativo y de sus principales componentes de acción. Son propuestas que tienen una relación estrecha por la oportunidad de poner en marcha una política pública abierta con la llegada de un nuevo gobierno popular y democrático, con la perspectiva de un futuro mejor, desde lo educativo.

Para garantizar la superación de la inequidad y la exclusión educativas, el mandato constitucional debe considerar una estrategia proyectada para sustentar una tasa de crecimiento de un dígito del Producto Interno Bruto (PIB), sostenido a partir del año 2020, y considerando la reproducción con tendencias de una tasa de natalidad baja y un incremento consecutivo de los salarios mínimos reales, en donde el mayor esfuerzo de la política de Estado esté concentrado en la eliminación de la desigualdad entre los ingresos, para alcanzar tasas de mucho mayor equilibrio, y así garantizar el escenario proyectado en este trabajo— el preferible frente al de la insurrección o la ingobernabilidad social generalizada.

La visión que se tiene desde las posibilidades que se han abierto de constituir una política de Estado (no sexenal) para el sector educativo y de conocimientos, es para los años próximos del 2035 al 2050, cuando el aprendizaje no estará concentrado en la escuela ni en un aula, sino en el conjunto de la sociedad. En este escenario, las escuelas como espacios de ubicación territorial para los distintos grupos de edad, de acuerdo con sus contextos regionales o locales, estarán organizadas para ofrecer un curriculum formal y no -formal definido por la fórmula 50/50%, es decir, en donde la mitad de los aprendizajes se orientarán a garantizar los conocimientos «nacionales y básicos» —como la lecto-escritura, la nacionalidad, la historia, la geografía, el pensamiento lógico-matemático, la filosofía, la ética, los derechos humanos, la sustentabilidad y el cambio radical en el cuidado del medio ambiente y la educación para la ciudadanía, entre otros— y el restante 50% estará concentrado en la construcción de habilidades de pensamiento crítico —conocimiento tácito— y la resolución de problemas —habilidades para el desarrollo de proyectos de innovación social—, para lo cual la escuela se verá rebasada, y habrá que organizar múltiples espacios de



aprendizaje desde conceptos como, por ejemplo, los de Ciudad Educativa, Ciudades del Aprendizaje, o espacios abiertos a la construcción de nuevos conocimientos.

En la educación media superior y superior, las antiguas estructuras disciplinares empezaran a ser solo un referente epistémico básico, porque se trabajará sobre todo en áreas y dominios trans e interdisciplinarios, y en objetivos de conocimiento de frontera relacionados con los grandes problemas del país y del mundo, en un entramado de nuevos *constructos*, *teorías*, *métodos* y *praxis* íntimamente relacionados por el contexto de su aplicación. Las fronteras del conocimiento dependerán de estos contextos y no de una serie de materias, asignaturas, ni tendrán la referencia a un solo país o a una lengua —ni necesariamente sólo en el idioma inglés—.

El mundo virtual y las redes de colaboración, serán los nuevos espacios del aprendizaje y no solo la escuela, ni mucho menos el aula. La inteligencia artificial y la «robótica pedagógica» podrán construir espacios múltiples y masivos de aprendizaje, que deberán ser garantizados como un bien público y social, para el desarrollo de todas las posibilidades del pensamiento, del saber y del quehacer académico. No habrá límites para la adquisición, o la sistematización de datos o información con la vigencia de sistemas de Macro Datos (Big Data), respecto de lo que se desea o requiera conocer.

En los niveles medio y superior, lo fundamental será la organización y gestión de objetivos de conocimiento desde su pertinencia en un tiempo y espacio, determinado por las funciones sustantivas esenciales —la docencia, la investigación e innovación social—. Las redes de aprendizaje serán locales y globales, las que harán posible que se diseminen las posibilidades en las que una persona o colectivo de aprendizaje podrá organizarse para conocer lo que hacen otras personas o grupos en cualquier lugar del planeta, y con ello multiplicar las estructuras de conocimiento en referentes que ahora no se conocen, porque algo habrá de indeterminado en la manera como las redes multipliquen sus interacciones, bajo la forma de una macro-inteligencia y una macro-cognición. La venta y compra de conocimientos estará a la orden del día y esto será motivo para la generalización de migraciones de talentos en todo el orbe. El tema aquí es qué se escoge para el modelo de país: el ser un engranaje de la comercialización del saber o ser parte de la imaginación planetaria, para encontrar soluciones a los problemas endógenos y de cada entorno socio-económico y humano.



Con todo y la puesta en marcha de una estrategia que coloca en el centro la garantía de los derechos humanos, en particular los de aprender en condiciones de pertinencia social y el bien común, la desigualdad y la exclusión seguirán estando presentes, por lo que deberá considerarse el impulso a programas afirmativos para la población excluida, sobre todo si se considera, como se ha argumentado con antelación, que aprender de forma integral deberá ser un derecho de todos y no sólo de quienes están incorporados al sistema formal de educación o cuentan con recursos para permanecer en un sistema escolar determinado.

Esta tarea implicará un tremendo esfuerzo, si se considera que, con el crecimiento de la población adulta a partir del año 2020, se tendrá una enorme cantidad de jóvenes en edad escolar: 18 millones más en el 2030 (Cordera y González, 2000), por lo que es de considerar que la demanda socio-educativa se orientará sobre todo a dar cobertura y equidad más amplia en los niveles de educación media superior y superior, en la de adultos y para el trabajo.

El significado y contenido de lo que hoy se considera el sistema nacional de educación habrá cambiado para esos años. El tema esencial no estará concentrado en definiciones legislativas y políticas centradas en la educación –como lo formal de su organización, tal y como se presenta en la actualidad– sino en la construcción de plataformas muy amplias de aprendizaje social, públicas, gratuitas y pertinentes, en donde lo predominante será la articulación de saberes, la inter y multiculturalidad y la sustentabilidad de las mismas. En la mediación de estos aprendizajes operará en sistema complejo de medios y técnicas para aprender sin fronteras, sin idiomas dominantes y sin barreras territoriales, en donde la desigualdad de los espacios deberá ser parte de una política pública por el incremento del uso y manejo de estos a favor del bienestar de la población y de sus aprendizajes colectivos, y no una condición de marginalidad.

Para realizar el tránsito entre el sistema formal y rígido de educación actual a uno de aprendizajes múltiples y para todos, el problema no deberá centrarse, solamente, en la cantidad de recursos materiales y humanos con los que se deberá contar, sino sobre todo en la definición de lo que se quiere y requiere aprender en el entorno de un futuro distinto. Esto directamente estará relacionado con los avances en la organización y gestión del conocimiento, la ciencia y la tecnología, las neurociencias y sus aportes a la comprensión de cómo se aprende, el mejoramiento de la calidad de la vida de las personas, en la manera como se desarrolle el lenguaje y sus extraordinarias relaciones entre la



palabra, el texto y la imaginación en las humanidades, y el entorno de sustentabilidad social y medioambiental que se logre desarrollar.

Elementos fundamentales de garantía del derecho humano a la educación en el siglo XXI

En esta perspectiva, se entiende por educación en ciudadanía a la formación de aprendizajes, valores, lenguajes y actitudes desde los sistemas de educación formales y no formales, bajo el principio del ejercicio pleno de un derecho humano. La educación que forma en ciudadanía, no es compatible con la idea de promoverla como un servicio con fines de lucro que tenga como propósito mercantizarla.

El marco normativo de partida de esta propuesta, es el que se corresponde con los principales instrumentos internacionales de los Derechos Humanos y con la actual reforma al artículo tercero constitucional. La educación en ciudadanía, como proceso formativo, hace referencia a un enfoque donde se considera al Estado como la instancia que debe ofrecer la garantía para el acceso a una escolaridad formal y no-formal a los ciudadanos, y definir la manera en cómo ese derecho se enfoca como máxima prioridad en la vida pública. Es por ello que deberá reconocerse de manera directa en el nuevo articulado de leyes secundarias y en el ejercicio de los programas estratégicos derivados, que este proceso formativo no se reduce a un determinado tiempo de escolarización, sino que se amplía al proceso de vida integral de las personas, esto es, a los procesos y logros para el pleno desarrollo de su personalidad y dignidad humanas.

Así, desde el anterior enfoque, los principios y fundamentos de los programas y estrategias para alcanzar un escenario preferible, tal y como se presenta en el PND, deberán comprender, con una dinámica que trascienda el actual sexenio, los siguientes aspectos y referentes:

- Será responsabilidad del Estado mexicano ejercer la rectoría y el compromiso de garantizar el ejercicio del derecho a la educación de todos los mexicanos. El contenido, los métodos, lenguajes y técnicas de lo educativo está centrado en el aprendizaje sin distinciones de condición económica, lengua, género, preferencial sexual o cultural, desde la universalización de una educación laica, científica, gratuita y de bien público, inclusiva y de calidad con pertinencia social, en donde su comercialización con fines de lucro, sea tanto privada local como internacional, no estará permitida de ninguna manera en todo el ámbito territorial de la República Mexicana.



- El acceso a la escuela es un derecho humano fundamental y se orienta al logro del bienestar y el buen vivir de todos los ciudadanos. Deben abrirse de forma continua y responsable mayores opciones para que toda la población eleve de forma constante su nivel de escolaridad, así como opciones suficientes para garantizar el acceso a la educación de toda la población, con plena accesibilidad, sin discriminación para quién la reclame o este incorporado a la misma, en cualquiera de sus modalidades. Será flexible para adaptarse a los distintos contextos, requerimientos y demandas de las poblaciones y comunidades que la requieran, en correspondencia con sus contextos culturales, lingüísticos y sociales específicos.
- Toda la educación que se imparta será obligatoria y de carácter universal. El financiamiento de toda la educación que se imparta por parte del Estado mexicano no debe entenderse en un sentido económico, sino en uno de responsabilidad social para sustentar la universalización de este derecho humano fundamental, por lo que la educación no podrá estar determinada por el arbitrio de los sucesivos gobiernos, ni los incrementos deberán estar por debajo del ejercicio presupuestal correspondiente al año anterior. El financiamiento público estará orientado, por una parte, a impulsar una educación que responda a los objetivos de una ciudadanía activa, participativa y crítica que demanda un aprendizaje significativo y pertinente para su época, y por otra, a lograr que se aprenda de forma continua y permanente, de manera formal y no formal, en correspondencia con los principios señalados en el artículo tercero constitucional.
- Para todo el sistema educativo, de conocimientos y aprendizajes, las instituciones gozarán de plena autonomía en la gestión y gobierno, en su planeación y autoevaluación, en la construcción de sus planes y programas de estudio, en la formación y actualización de sus cuerpos docentes y de investigadores, y en el ejercicio de sus funciones sociales y públicas. El respeto a esta autonomía será inviolable, y para su plena garantía serán creados e instituidos los Consejos de Participación Ciudadana para el Derecho a la Educación, tanto a nivel nacional como para cada entidad de la República.
- La universidad pública será la entidad responsable de conducir, planificar, evaluar e innovar el sistema nacional de educación formal y no formal del país. Es ella la que tendrá el compromiso de resolver problemas concretos de la sociedad y la naturaleza, desarrollar tecnologías y promover la generación y transferencia de nuevos conocimientos para la innovación social y el desarrollo con bienestar para todos.



La política universitaria debe interrelacionarse con la científico-tecnológica y operar con estructuras horizontales desde el plano de sus particulares dinámicas.

La política de educación superior y la científico-tecnológica deben programar agendas basadas en la concepción de «un desarrollo de prioridades estratégicas de bien público», en una división del trabajo basada en la producción y transferencia de conocimientos, con el fin de que:

a) Se garantice la plena participación de las comunidades académicas, socio-económicas y culturales, para asegurar la calidad de los procesos científicos y tecnológicos, con pertinencia y sustentabilidad.

b) Se lleven a cabo reformas sustanciales en la legislación y las formas de gobierno de las universidades que permitan establecer canales de comunicación e información permanentes para regular el ejercicio del gasto, potenciar y desarrollar la infraestructura y sostener una adecuada transferencia de conocimientos respecto a los requerimientos de la sociedad.

c) Se impulse la cooperación y la movilidad universitaria de carácter horizontal en el país, con el objetivo de posibilitar la creación y potenciación de las capacidades sociales para producir y transferir conocimientos científico-tecnológicos, con fines de bienestar, equidad e igualdad, sustentabilidad y justicia social.

d) Se organice un modelo de educación superior que favorezca el intercambio de experiencias, la articulación de sus funciones y sus interrelaciones, alejado de la competencia interinstitucional y la comercialización de su servicio.

e) En correspondencia con el impacto del nuevo patrón social, tecnológico y productivo endógeno del país, se impulsará la creación de redes, estructuras de cooperación y nuevos marcos de integración a nivel mundial, regional e interinstitucional, que generen una mayor cooperación entre instituciones y sectores, redes y espacios comunitarios, y el trabajo en colaboración.

La educación media superior es considerada como un espacio común de formación hacia el trabajo y la ciudadanía, la alta inteligencia y el desarrollo humanístico-científico-tecnológico. Este nivel es el espacio de formación que conduce a la producción y transferencia de conocimientos y de aprendizajes con un alto nivel de pertinencia y de vinculación con el contexto, y la difusión de la cultura; un espacio en donde se lleve a cabo de forma permanente la organización de la innovación.



Referencias

- Bell, W. (2002). Making People responsible: the Possible, The Probable, and The Preferable. En James A. Dator (editor) *Advancing Futures*. p. 34. Londres: Praeger.
- Cordera, R. y González, E. (2000). *La sociedad mexicana hacia el nuevo milenio: cohesión y divergencia*. En: Julio A. Millán y Antonio Alonso Concheiro (Coords.). (p. 317). México: Ed. Fondo de Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. París: UNESCO.
- Fauré, E. (1973). *Informe Fauré*. Aprender a ser: la educación del futuro. París: UNESCO.
- Innerarity, D. (2009). *El Futuro y sus Enemigos*. Barcelona: Paidós.
- Monckeberg, M. (2013). *Con Fines de Lucro*. Santiago de Chile: Ed. Debate
- Muñoz, V. (2013). *El Derecho a la Educación: una mirada comparativa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO. Santiago de Chile.
- OEI. (2008). *Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. OEI, Madrid, p. 8; Organización de las Naciones Unidas (2015). *Objetivos para un Desarrollo Sostenible*. ONU, Nueva York: UNESCO
- Ravitch, D. (2014). *Reign of Error, the hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. Nueva York: Vintage Books.
- Ruiz, E. (2007). *Educatrónica, innovación en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología*. UNAM-Díaz de Santos.
- Sahlberg, Pasi. (2013). *El Cambio Educativo en Finlandia*. Argentina: Paidós.
- Santiago, P., et. al. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. Mexico. OECD Publishing.
- Santos, Boaventura de Sousa (2004). *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente*. Sao Paulo: Cortez Editora
- SEP. (2016). *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. Mexico.
- Villa, A. y Poblete, M. (directores) (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Ed. Mensajero.



La dinámica de las relaciones interpersonales actuales entre adolescentes desde una perspectiva goffmaniana

Alvin David López Retana*

Fecha de recepción: 18 de enero de 2019

Fecha de aceptación: 14 de junio de 2019

RESUMEN

Las relaciones interpersonales entre los jóvenes mexicanos están experimentando una transformación de valores motivada por el desarrollo de las tecnologías de la información y el uso de las redes sociodigitales. Desde una perspectiva goffmaniana, el presente trabajo aborda la cuestión de los efectos que tiene el abuso en la exposición a las redes sociodigitales sobre la dinámica de las relaciones interpersonales entre adolescentes. Se concluye que la interacción social entre jóvenes se ha estado construyendo en función de prácticas nocivas para su desarrollo emocional y la convivencia escolar, propiciando la banalización del trato social, la desensibilización ante la violencia y la pretensión de adoptar estilos de vida impropios para individuos cuya personalidad se encuentra en formación.

Palabras clave:

Internet, interacción social, violencia, máscara, fachada.

ABSTRACT

The interpersonal relationships among young Mexicans are experiencing a transformation of values motivated by the development of information technologies and the use of socio-digital networks. From a Goffman perspective, the present work addresses the question of the effects that abuse has on exposure to socio-digital networks on the dynamics of interpersonal relationships among adolescents. It is concluded that social interaction among young people has been built according to harmful practices for their emotional development and school coexistence, promoting the trivialization of social treatment, desensitization to violence and the pretense of adopting inappropriate lifestyles for individuals whose Personality is in formation.

Keywords:

internet, social interaction, violence, mask.

* Docente de Asignatura en la Secundaria Federal 327 de la Ciudad de México

Introducción

La adolescencia es una etapa crucial para el desarrollo de la vida emocional de las personas, un periodo definitorio de la personalidad que determinará en gran medida el grado de estabilidad psíquica del individuo y, por lo tanto, también de la salud mental necesaria para desenvolverse eficientemente dentro de la sociedad.

Es por ello necesario que los adolescentes cuenten con una serie de herramientas que, en su conjunto, contribuyan a la construcción de una autopercepción lo suficientemente sólida como para permitirles conocer sus fortalezas, capacidades, intereses y vocaciones, y adquirir así la madurez necesaria para constituirse en individuos productivos en la sociedad, al mismo tiempo, que en seres humanos plenos. De entre estas herramientas se pueden mencionar también como más significativas, el papel que desempeñan el ambiente familiar, la educación y las relaciones con los semejantes, pues son estos espacios los que en mayor grado le permiten al adolescente conocer los procesos sociales de los que inevitablemente forma y formará parte. La construcción de la personalidad dentro de esos espacios es, por tanto, un mecanismo sumamente complejo que requiere de la orientación y el estímulo adecuados para su correcto desarrollo.

Para emprender el análisis de un fenómeno de esa naturaleza, resulta conveniente recurrir a la propuesta teórica de Erving Goffman (1922-1982) quien, como continuador del interaccionismo simbólico, considera que entender la interacción social implica explicar cómo es que esta ocurre por medio del encuentro cara a cara entre los individuos, en un contexto colectivo en el que existen valores, normas y roles que influyen sobre esa interacción y sobre la manera en que las personas conciben las relaciones interpersonales.

Goffman propuso entender la dinámica de la interacción como una escenificación teatral en la que las personas son actores que desempeñan diferentes roles en distintos ambientes con el objetivo de conseguir sus propósitos, de tal manera que el sentido de la acción debe entenderse en relación con la situación en la cual se produce. Cada acción tiene que ver con el contexto particular de la escena y, por ello, los individuos presentan variantes de su *self*, o sea, de la imagen que pretenden proyectar hacia los demás. Así, al ser la interacción social un proceso de comunicación, el individuo gestiona un conjunto de factores que le permiten tener control del *self* que está presentando, dependiendo de los objetivos que persiga en un contexto determinado, es decir, a partir de la experiencia acumulada y de rasgos propios de la personalidad, el



individuo hace acopio de una serie de recursos particulares y culturales que le permitirían convencer a su interlocutor o al público de que la presentación que está mostrando es auténtica y, de este modo, alcanzar sus metas (Goffman, 2012, p. 36).

Con ese sentido, el individuo aparenta actuar de acuerdo con ciertos valores, pero en realidad está mostrando solo la parte de su *self* que le conviene para lidiar con una situación particular. Además, siguiendo con esta analogía de la escenificación teatral, el individuo cuenta con una utilería y «técnicas histriónicas», dentro de las cuales están el empleo de fachadas y máscaras que le ayudarán a que su presentación sea verificada, ya sea para proyectar algo deseado o bien para ocultarlo. Toda presentación es planificada y puede servirse de ambientaciones, apariencias y modales, así como de símbolos culturales para efectivamente insertar en la audiencia la imagen deseada (Goffman, 2006, p. 140).

De acuerdo con la línea goffmaniana, los individuos actores son capaces de «moldear y modificar una actuación para adecuarla a la comprensión y expectativas de la sociedad en la cual se presenta» (Goffman, 2012, p. 49). Lo anterior, con el propósito de socializar, lo cual implica una idealización en el sentido de presentar una imagen lo mejor posible de sí mismo para tratar de asegurar la veracidad de la actuación. Es decir, el individuo recurre a la ejemplificación de valores reconocidos y aceptados por el grupo social para apoyar su presentación, proyectando una imagen de confianza que le permita alcanzar la verificación en el público. En ese orden de ideas, la interacción con la familia, las amistades y los medios de comunicación, se vuelve un referente para la construcción de valores y pautas de comportamiento que influyen en esa imagen que se desea presentar, pero si dicho referente es inadecuado o nocivo, puede convertirse en una fuente de inspiración de conductas agresivas o violentas. Para ello, es importante tener en consideración tales interacciones para comprender de mejor manera el comportamiento de los adolescentes (Gamerós Esponda, 2017, p. 167).

A partir de la perspectiva goffmaniana puede verse que la interacción cara a cara es un proceso sumamente complejo, que requiere de habilidades y recursos para poder alcanzar el propósito de la verificación. El hecho de que un adolescente tenga que desenvolverse en una dinámica semejante representa para él un gran esfuerzo que a veces tiene consecuencias nocivas sobre su desarrollo emocional y que, sin duda, influyen sobre su presentación, puesto que no siempre es posible mostrar solo lo que se desea, sino que suele ocurrir que rasgos de la personalidad “tras bambalinas” delaten al individuo y, ello lo presente en una situación de fragilidad, al revelar debilidades que pueden afectar su



equilibrio emocional y conducir a problemáticas como las que han sido citadas en párrafos previos.

Ante las ideas anteriores, el objetivo de este trabajo es emplear el modelo goffmaniano para entender los procesos de interacción entre adolescentes y así cobrar conciencia de la problemática social que representa el que la dinámica de las relaciones interpersonales entre jóvenes mexicanos se desarrolle a partir de prácticas banales, desensibilizantes, cosificantes y violentas.

La construcción de personalidades en adolescentes en la era sociodigital

Si Goffman pudiera revivir hoy, seguramente estaría maravillado de cómo la sociedad ha perfeccionado el uso de fachadas y máscaras para realizar presentaciones del *self* cada vez más sofisticadas, dentro de marcos construidos no solamente a partir de los valores y referencias culturales propios de la sociedad en la que el individuo ha nacido, sino importando otros de sociedades de diferentes partes del mundo para producir una especie de mono cultura global que favorece la extensión del abanico de elementos identitarios desde los cuales, los individuos, y en particular los jóvenes, pueden construir una personalidad más acorde con sus propias percepciones e intereses, más allá de lo que la cultura a la cual pertenecen les pueda proveer. Esta ampliación cultural se debe al desarrollo de las tecnologías de la información, en especial, a las redes sociodigitales¹, a partir de las cuales los jóvenes pueden literalmente fabricar una personalidad e identidad en función de aquello que desean presentar, gozando de la protección de la barrera que representan los avatares informáticos conocidos como «perfiles», y que son una armadura ante el mundo real.

No obstante, al ser las redes sociodigitales un producto más del capitalismo, llevan consigo de forma inherente la necesidad de consumir más y más, lo cual se ve reflejado en el tiempo que los jóvenes pasan conectados a ellas, con el único objetivo de alcanzar popularidad a través del número de personas que siguen el perfil y aprueban el contenido que cada cibernauta «sube» mediante «likes». También, el conteni-

¹ Existe una gran variedad de ellas, pero las más empleadas son Facebook, Twitter, WhatsApp e Instagram.



do y prácticas que son compartidos en las redes sociodigitales sale del espacio informático y se incorpora a la interacción cara a cara en forma de comportamientos, modos de expresión y lenguajes cotidianos como una especie de prolongación de los perfiles, de tal manera que los procesos de comunicación entre los jóvenes giran en torno a lo que absorben de esas redes, generando a su vez mecanismos de inclusión – exclusión, puesto que aquellos que por alguna razón particular no conocen los contenidos, son excluidos de los círculos sociales y considerados “raros” o retrógrados por no estar al día en los avances de las nuevas tendencias en las redes sociodigitales (Ons, 2009, p. 94).

Ahora bien, esa necesidad de una persona de estar actualizada constantemente y de atraer seguidores que aprueben y compartan los contenidos del perfil, conduce a los jóvenes a exagerar cualidades de sí mismos que cuando son contrastadas con la realidad producen desconfianza entre la audiencia y se traduce en una pérdida de credibilidad que puede afectar el equilibrio emocional del individuo, pues al momento de interactuar cara a cara se le puede increpar por las incongruencias entre lo que presenta en su perfil y lo que él es físicamente en realidad, debilitando con ello su autoestima, lo cual podría reflejarse en bajos desempeños escolares y problemáticas psicológicas (Osorio, 2014, p. 174).

En términos de Goffman, la exageración de cualidades para ganar la aprobación del público, corresponde a los elementos de la fachada, puesto que la ambientación del perfil, la apariencia que se presenta en las fotos «subidas» y los modales que se traducen en los «estados» en los que el individuo expresa oralmente su manera de pensar, son los recursos por medio de los que los jóvenes pretenden ganarse la veracidad del público. Como se dijo anteriormente, las representaciones se manifiestan en modo de carrera, por lo cual es posible observar en las redes un *continuum* en la actuación que, sin embargo, está sujeto a la posibilidad de ruptura de los marcos de interacción y, por consiguiente, de modificar nuevamente la utilería, apariencia y modales para cumplir con las expectativas normativas que los marcos conllevan (Goffman, 2006b, p. 359). La interacción cara a cara tiene así una vertiente cibernética que en la actualidad es tan importante como el propio encuentro físico.

Banalidad, violencia y desensibilización en el *self*

Goffman, como ya se señaló, considera la existencia de marcos que proveen de patrones y contextos culturales a la interacción, además de establecer referencias para la acción expresiva, simbólica y normativa. No obstante, debido a que los individuos no tienen siempre las mismas motivaciones como consecuencia del desenvolvimiento dentro de los



diferentes marcos, las construcciones mentales que elabora se dinamizan de una manera influenciada por la articulación de dichos espacios entre sí, estableciéndose un contexto multidimensional. Esta estrategia de actuar en función del marco en el cual se conviva es efectiva para alcanzar los objetivos inherentes a la situación que se devela en cada momento particular, por lo que el individuo puede intercambiar sus máscaras y fachadas para cada ocasión, aprovechando la percepción común de la realidad que los marcos fomentan; pero al interactuar así en las redes sociodigitales esa estrategia puede resultar contraproducente: al formar parte de la red de un mismo individuo, la variedad de personas frente a las cuales presenta diferentes máscaras en la interacción cara a cara, al observar un mismo contenido en el perfil del sujeto, pueden sentirse contrariadas al encontrar en él información que desconocían por no haber sido mostrada durante el encuentro personal, de tal suerte que la veracidad vaya perdiéndose o sea cuestionada, y la percepción hacia el individuo cambie drásticamente, de tal manera que la presentación del *self* ya no logre su objetivo de convencer con su actuación y, por ello, se provoque un distanciamiento con el sujeto, ocasionando en este sentimientos de derrota, debidos a que la meta de conseguir la aprobación se ha visto en cierta manera truncada.

La necesidad de aprobación ha conducido a los jóvenes a la banalización de las relaciones sociales, al ponderar esa necesidad sobre la autenticidad de la personalidad, el adolescente dirige sus esfuerzos a conseguirla sin importar el modo en que lo realice; ello ha originado fenómenos como el «sexting²», «los juegos de la muerte»³, o los retos de internet⁴; en todos los casos, en estas prácticas no importa ofrendar la dignidad e incluso la propia seguridad personal o la vida, con tal de ganar popularidad (Adame, 2014, p. 46). Además, la tecnología provee de una gama amplia de artilugios y utilería para construir un *self* más atractivo, pero también más falaz: existen aplicaciones que permiten “maquillar” las imágenes que se comparten en los perfiles, de manera que el usua-

² Esta práctica consiste en enviar a través de las redes sociodigitales imágenes del usuario desnudo, en ropa interior o incluso teniendo relaciones sexuales, con el riesgo de que esas fotografías sean difundidas y expuestas por toda la red, lacerando gravemente la autoestima de quien así es exhibido.

³ Este otro tipo de prácticas consiste en inducir a los jóvenes a realizar actos que ponen en riesgo su vida o la de los demás, con el objetivo de ser aceptados por una comunidad virtual. Como ejemplo puede citarse el juego suicida de «la ballena azul», que provocó la muerte de varios niños, ante la creencia de que, si no se suicidaban, sus padres serían asesinados por los instigadores del desafío.

⁴ Consisten en desafiar al cibernauta a que haga ciertas cosas y suba al perfil evidencia de ello, como fotos en lugares peligrosos (azoteas o autopistas), juegos violentos o peleas.



rio puede aparentar ser más esbelto, con un tono de piel distinto al que posee, más atlético o en general, más fotogénico; también puede presentarse como una persona con un nivel socioeconómico distinto, todo esto con el propósito de encubrir lo más posible la verdadera personalidad, sin tomar en cuenta que este perfil eventualmente colapsará, cuando de nuevo, la realidad sea contrastada con esa escenificación.

Al mismo tiempo, el distanciamiento de los eventos de violencia que se observan en los contenidos de las redes, ha provocado poco a poco una desensibilización sobre videos o imágenes donde aparecen personas accidentadas, golpeadas, asesinadas o violentadas, eventos que de forma alguna no son vistos ya con compasión o empatía, sino como motivo de burla y diversión. El constante bombardeo con este tipo de contenidos ha llegado a estar tan normalizado, que los jóvenes no muestran sentimientos ni emociones al presenciarlos e incluso existen grupos de Facebook dedicados exclusivamente a su promoción, acompañados normalmente de comentarios sarcásticos o bufonescos de situaciones que tendrían que ser tratadas de una manera más sensible, madura y empática. Se trata de una industria de la necrofilia que cada vez gana más terreno y es fomentada y *apologetizada* por los propios jóvenes, quienes pueden observar esos contenidos y compartirlos con sus compañeros en la escuela a través de sus teléfonos celulares (Sustaita *et al*, 2017, p. 77).

El empleo de fachadas y máscaras para representar escenificaciones dentro de marcos con patrones culturales que fomentan y apologetizan la violencia, ha ido transformando la autopercepción de los jóvenes en el sentido de que para poder sentirse conformes consigo mismos, necesitan de la aprobación y la popularidad de las redes sociodigitales; quienes no las consiguen son de alguna manera marginados y estigmatizados como «perdedores» por no ser aceptados dentro de círculos sociales que comparten el conocimiento de los contenidos del ciber espacio. Por supuesto, toda esta escenificación tiene consecuencias, como el mismo Goffman señala: el objetivo del actor es lograr la veracidad en el público, pero el problema viene cuando esta no se consigue y el individuo siente el estigma del rechazo (2006b, p. 56).

Las consecuencias de la falacia del *self* sociodigital

En el modelo de Goffman, los individuos son actores inteligentes, manipuladores, planificadores e incluso cínicos al momento de elaborar sus presentaciones. Consciente y calculadoramente eligen las máscaras y fachadas más apropiadas para la situación en cuestión con el propósito de alcanzar sus metas. En ese sentido, los individuos de la época actual



cuentan con más recursos para elaborar esas presentaciones, dado que se valen de la tecnología para ello. Las redes sociodigitales son una herramienta inagotable para construir no solamente máscaras y fachadas, sino también personalidades completas que se proyectan hacia los espectadores, pero el problema se presenta cuando el individuo se desconecta de ellas y se enfrenta al mundo real, de tal manera que aquel que en las redes presenta un comportamiento agresivo y bravucón, fuera de ellas es pusilánime y sumiso, o quien presenta apariencias gallardas y atléticas, en realidad está muy fuera de forma. Esta contradicción entre los avatares y la realidad puede resultar insoportable para algunos adolescentes con autoestima frágil, puesto que su estabilidad depende de la consecución del reconocimiento y del aplauso, es decir, de la conquista de la veracidad en el público. Aun cuando esto no es consecuencia de la contrastación entre el *self* real y el que se presenta en las redes, los efectos adversos pueden ser bastante graves y manifestarse no solo en el desempeño académico, sino también en la vida personal.

En ese orden de ideas enmarcadas en el pensamiento de Goffman, un efecto común del fracaso en la búsqueda de veracidad hacia el *self*, es la depresión, pues como ya se señaló, la adolescencia es una etapa de definición de la personalidad, en la que los estados emocionales son vulnerables y volátiles. En México, en el año 2011, se calculaba que entre 15 y 20% de jóvenes sufrían de depresión, y a nivel mundial se espera que para el 2030, este padecimiento será la primera causa de incapacidad⁵. Particularmente, en 2016, la tasa específica de depresión a nivel nacional en adolescentes de entre 10 y 14 años fue de 26.8% de casos por cada 100 mil habitantes⁶, mientras que para las edades de entre 15 y 19 años, la tasa media en el país fue de 40 casos por cada 100 mil habitantes; y si bien se trata de un fenómeno multifactorial, las relaciones interpersonales en la escuela son un elemento importante que contribuye a esa condición, dado que los jóvenes se encuentran atravesando procesos de construcción de identidades y, por tanto, los éxitos y fracasos durante esta etapa de desarrollo son maximizados e influyen sustancialmente en los estados de ánimo. Asimismo, cuando la depresión se agrava, pueden presentarse eventos más dramáticos como la autolesión o incluso el suicidio, por ejemplo, en 2015 en México ocurrieron 2,599 decesos por lesiones autoinfligidas en jóvenes de entre 15 y 29 años de edad⁷, lo cual es un indicador alarmante.

⁵ www.jornada.com.mx/2011/08/10sociedad/044n2soc

⁶ <https://www.google.com/amp/s/m.excelsior.com.mx/nacional/2016/10/04/1120468/amp>

⁷ http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2017/suicidios2017_Nal.pdf



De tal manera, la excesiva preocupación que los jóvenes tienen por elaborar presentaciones cada vez más sofisticadas y llamativas de sus *self* por medio de las redes sociodigitales los ha conducido a desatender otros aspectos fundamentales de su desarrollo emocional, como la confianza en sí mismos y la búsqueda de identidades auténticas, en contraste, basan sus relaciones interpersonales en el éxito y la aceptación de sus presentaciones, llevando el empleo de máscaras y fachadas a niveles de histrionismo que podrían ser considerados inverosímiles si no se insertaran en los marcos culturales actuales, que promueven un hedonismo más individualista, razón por lo que no podría achacarse ese comportamiento superficial solo de los adolescentes, sino que es un padecimiento social casi generalizado, pero que resulta más preocupante cuando afecta a los más jóvenes, dado que serán ellos quienes heredarán el mundo.

¿Qué puede hacerse al respecto? La depresión en adolescentes es un problema multifactorial, así que debe abordarse en ese mismo tenor, con estrategias que abarquen la escuela, el hogar, los medios de comunicación y el gobierno, pues como muestran los indicadores, si la situación continúa como hasta ahora, la depresión se convertirá en un problema de salud pública. Las redes sociodigitales, sin duda, son una herramienta poderosa para construir relaciones interpersonales y estrechar vínculos que la distancia debilitaría, pero la situación parece estar saliéndose de control, ya que el grado de enajenación de los adolescentes es tan profundo que sería para ellos inconcebible una vida sin redes sociodigitales, a la vez que, intentar impedirles el acceso a ellas, provocaría el aislamiento social en el ámbito de las amistades, por lo que esta no sería una táctica eficiente. Por supuesto, debe ser labor de los padres el orientar y crear en sus hijos la conciencia de que la vida real se encuentra fuera de las redes y que la personalidad se construye en el cara a cara y no por medio de avatares y perfiles con máscaras y fachadas sofisticadas plenas de falacia.

En ese sentido, la labor de los docentes y del personal escolar debería ser un complemento de la de los padres, puesto que la detección temprana de actitudes nocivas entre los estudiantes es crucial para evitar que avancen hasta etapas en las que el daño pudiera ser irreversible. En muchas ocasiones, la escuela es un reflejo de las experiencias vividas en la sociedad, es decir, si el estudiante vive en una comunidad violenta, es muy factible que traslade esta condición al ambiente escolar y la escuela se transforme en un micro universo que reproduce prácticas perjudiciales del exterior, de tal manera que no sería suficiente el trabajo en la escuela para prevenir y frenar actitudes peligrosas, sino que además, se requiere del refuerzo en el ámbito familiar.



Así, los docentes, y en particular los tutores, deberán trabajar en las aulas cuestiones fundamentales como el rechazo a las prácticas violentas observadas en las redes sociodigitales, incluyendo el acoso cibernético entre compañeros, la discriminación y la enajenación, es decir, el tomar como una especie de sacralidad la búsqueda del reconocimiento de los demás por medio del cumplimiento de actividades surgidas en la red. Además, deberá fomentarse el cultivo de lo sustancial en lugar de lo superficial, dado que una de las causas que han dado origen a la banalización de las relaciones interpersonales es el pretender convencer a los espectadores de que viven una realidad que no solo es impropia de adolescentes, sino que además propicia el desprecio hacia sí mismos: si el individuo se esmera tanto en presentar una fachada, es porque en parte no se siente a gusto con lo que es en verdad.

La adolescencia es una etapa de formación en la que la cuestión de la autoestima y el manejo de emociones desempeña un rol significativo que debe ser atendido por los docentes en el sentido de inculcar en los estudiantes la conciencia y el respeto de la diversidad, para que se reconozca su individualidad y aprendan a vivir con ella, sin la necesidad de adoptar actitudes ajenas a ellos solo para ganar el reconocimiento de los demás. Complementariamente, deberá instarse a los padres de familia a que estén al pendiente de los contenidos que sus hijos observan en internet, para evitar que se expongan a imágenes agresivas que alteren el desarrollo normal de la mente del adolescente (Coronel, 2011, p. 91).

De igual importancia es el detectar en la escuela las señales que se presentan en los adolescentes, en especial cuando el comportamiento de algún estudiante comienza a cambiar o si disminuye su desempeño académico, ya que ningún indicio debe ser considerado una nimiedad. La supervisión de las relaciones de los estudiantes con el resto de los compañeros puede aportar información relevante acerca de patrones de conducta que pudieran ser, en un momento determinado, un factor de riesgo para la estabilidad emocional del adolescente, puesto que, como ya se ha mencionado aquí, en esta etapa del desarrollo existe una marcada necesidad de ser incluido en un grupo social, y el rechazo podría conducir a conductas riesgosas.

La importancia de la vinculación entre la vida escolar y la vida cibernética que se presenta en las redes sociodigitales ha quedado demostrada mediante los esfuerzos de las instituciones educativas por crear conciencia acerca de la influencia que el medio informático tiene sobre la autopercepción de los adolescentes y las consecuencias de ello. Por ejemplo, en publicaciones como *Los «likes» de Soledad* (Gómez, 2018), donde se toca la temática de las relaciones amorosas tóxicas



que comienzan por medio de una red sociodigital y, posteriormente, se trasladan a la vida real, afectando el desempeño escolar y el desarrollo emocional de los adolescentes, se ha abordado la cuestión de una manera accesible para los estudiantes, y si bien se trata de un empeño loable, la realidad es que ese esfuerzo tendría que estar acompañado de la vigilancia constante por parte de los docentes y padres de familia para monitorear las actividades de los adolescentes en la red, pues al no poder vigilarlos todo el tiempo, una medida factible es hablar con ellos para evidenciar los peligros que implica prestarle una importancia indebida a la vida cibernética.

No obstante, en la escuela debe considerarse que cada caso conlleva rasgos particulares que es necesario entender para diseñar la mejor estrategia que permita a los docentes y padres reivindicar a los estudiantes con problemas de depresión derivados de su actividad en las redes sociodigitales. En algunos casos la influencia de estas redes se traduce en agresividad y, en otros, en aislamiento y rechazo a los otros y a sí mismos, de modo que la intervención informada es fundamental. No debe desestimarse la importancia que los adolescentes confieren a sus vidas cibernéticas, puesto que para ellos son tan reales como la vida material. Comprender lo anterior permitirá abordar la cuestión desde una perspectiva más cercana a la percepción del estudiante y, por tanto, ganar la empatía necesaria para lograr soluciones efectivas.

El docente ha dejado de ser mero transmisor de conocimientos, y su labor incluye ahora velar por el correcto desarrollo emocional de sus estudiantes, en el entendido de que una persona afectivamente sana será también una persona con mayores posibilidades de potenciar sus capacidades académicas e intelectuales. Por ello, el docente no puede permanecer ajeno a la influencia de la tecnología, requiere mantenerse informado acerca del mundo virtual en el que sus estudiantes viven, para poder detectar focos y factores de riesgo que pudieran convertirse en una amenaza para la convivencia escolar y el desenvolvimiento social.

La dinámica actual de las relaciones interpersonales no se cumple únicamente de forma presencial, sino que ha sido exportada al mundo de las redes sociodigitales, por lo que los docentes y padres de familia deben involucrarse también en este mundo para estar al tanto de lo que los jóvenes observan y descubren mientras navegan. La prevención es la mejor arma para combatir problemáticas como las que se han abordado en este trabajo. En esta tarea, la información es esencial, por lo que crear con los estudiantes espacios y vínculos que favorezcan la expresión de sentimientos resultará de gran valía para evitar que pierdan la senda del desarrollo emocional y comunitario sanos.



El internet es una herramienta de información muy poderosa, pero también es una caja de Pandora que debe ser tratada con cuidado y con la supervisión suficiente. El estrechamiento del trabajo entre los docentes y los padres de familia aumentará las probabilidades de que los estudiantes sean bien encaminados y así se mitiguen los efectos nocivos derivados de la exposición de los adolescentes a los contenidos hallados en el mundo cibernético.

Conclusiones

Las relaciones interpersonales entre jóvenes mexicanos están experimentando una transformación motivada por el desarrollo de las tecnologías de la información y el uso de las redes sociodigitales. Sin embargo, esta transformación, lejos de fomentar el crecimiento personal e intelectual de los adolescentes, está conduciéndolos a procesos de banalización, desensibilización y cosificación de la vida, debidos a que la sobreexposición a contenidos superficiales y violentos ha estado propiciando la normalización de conductas apáticas y contrarias a los valores familiares tradicionales. Esta situación es preocupante: la adolescencia es una etapa de formación de la personalidad que puede verse afectada cuando el joven se distancia del mundo real para sumergirse en los avatares de las redes sociodigitales, y solo cuenta con una débil formación de vínculos afectivos en un periodo de estados emocionales inestables, las consecuencias de esto pueden ser tan graves como el padecimiento de depresión o el suicidio.

Esa dinámica se explica a partir del modelo propuesto por Erving Goffman, en el cual la sociedad se asemeja a una escenificación teatral donde los individuos son actores que se valen de máscaras, ambientaciones, apariencias y modales para elaborar una presentación con la intención de convencer a los demás de la veracidad de la misma y, de esa manera, conseguir sus objetivos dependientes de situaciones particulares. Como parte de esa escenificación, se presentan cambios de encuadre derivados de la situación, propiciando que los individuos cambien igualmente sus máscaras, fachadas y «libretos» para adaptarse a ella. Así, por medio de la interacción cara a cara, surgida en esos encuadres, es que se construye el orden social, a la vez que se extraen de ellos un conjunto de valores y referencias culturales que apoyan una presentación.

Ante esta perspectiva, los recursos cibernéticos que aportan las redes sociodigitales han maximizado la capacidad de crear máscaras y fachadas para construir personalidades falaces que no soportan la contrastación con la realidad y despiertan una sensación de fracaso en los jóvenes que poco a poco los aísla y conduce a estados emocionales vulnerables,



afectando su desempeño académico y su vida personal. Este escenario es un factor de riesgo para la sociedad, pues como lo verificaron los datos cuantitativos presentados en este trabajo, el problema podría convertirse en el mediano plazo en un asunto de salud pública, por lo cual es indispensable tomar cartas en el asunto mediante estrategias integrales que involucren a los padres de familia, la escuela y el gobierno.

La vida, desde la perspectiva goffmaniana, es una obra teatral en la que todos los individuos desempeñan diferentes papeles en función del encuadre al que se enfrenten, y si de por sí eso conlleva el riesgo de tender hacia la superficialidad —en el sentido de pretender ser alguien idealizado por sus máscaras—, el enajenarse con una vida cibernética es más riesgoso aún, porque implica abstraerse de la realidad y volverse antisociable, lo cual no es de ninguna forma sano para un adolescente; la situación es más grave si se presenta como un fenómeno generacional, por lo que es de suma importancia atenderla familiar y educativamente antes de que se salga de control.



Referencias

- Adame, M. (2014). *Violencias, bullying y juegos de la muerte. Una visión socio- psico antropológica e histórica en el capitalismo mundial y mexicano*. México: Navarra.
- Coronel, C. (2011). Proceso de constitución de la intersubjetividad a partir de la propia subjetividad: una mirada psicoanalítica, en Rodelo Pérez, Jesús Manuel y Cristina Ávila Valdez, Escuela, comunicación y violencia. *Ocho miradas en contexto*. México: Universidad de Occidente.
- Gameros, M. (2017). Las violencias en los medios de comunicación, en Herrera – Lasso M. *Fenomenología de la violencia. Una perspectiva desde México*. México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (2006). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006b). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- (2012). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, N. (2018). *Los «likes» de Soledad*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Osorio, M. (2014). *Hablemos de violencia. Un monstruo de mil cabezas*. México: Vergara.
- Ons, S. (2009). *Violencia/s*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodelo, J. y Valdez, C. (Eds.) (2011). *Escuela, comunicación y violencia. Ocho miradas en contexto*. México. Universidad de Occidente.
- Sustaita, A. et al (2017). *Al límite. Estética y ética de la violencia*. México: Fontamara.



Rumbo y destino de las ciencias sociales en Venezuela

Orlando Albornoz*

Fecha de recepción: 07 de abril de 2019
Fecha de aceptación: 21 de mayo de 2019

RESUMEN

El ensayo que se ofrece a los lectores es el texto original e inédito que prologa mi libro —en espera de publicación por la Universidad Central de Venezuela (abril, 2020)—. *Rumbo y destino de las ciencias sociales en Venezuela. Un ejercicio en sociología del conocimiento*. Este trabajo se refiere a dos cuestiones básicas: el comportamiento de las ciencias sociales y la situación política e ideológica de Venezuela. El análisis se hace en función de telón de fondo de la organización de la sociología, en el marco internacional. El ensayo se orienta como un estado del arte. Se procura mantener neutralidad en el análisis sin caer en asepsia intelectual. Se hacen comentarios acerca de la institucionalización de las ciencias sociales y alguna breve referencia a la baja producción y productividad de la región y en especial de Venezuela. El núcleo del análisis entra a discutir la utilidad de las ciencias sociales y menciona la relación entre ciencia pura y aplicada. Se establece la diferencia conceptual entre sociología de la ciencia, de la educación, del conocimiento y la propia sociología de la sociología.

Palabras clave:

*Universidad producti-
vidad, ciencias sociales
democracia, docencia.*

ABSTRACT

This essay is offered to the readers as an introduction to the book *Rumbo y destino de las ciencias sociales en Venezuela. Un ejercicio en sociología del conocimiento*. This essay refers to two basic questions: the behavior of the social sciences and the political and ideological situation of Venezuela. The analysis is done according to the backdrop of the organization of sociology, in the international context. The text is oriented as a state of art. It seeks to maintain neutrality in the analysis without falling into intellectual asepsis. Comments are made about the institutionalization of social sciences and some brief reference to the low production and productivity of the region and especially in Venezuela. The core of the analysis goes on to discuss the usefulness of the social sciences and mentions the relationship between pure and applied science. It establishes the conceptual difference between sociology of science, sociology of education, sociology of knowledge and the very sociology of sociology.

Keywords:

*Educational research,
subjectivity, training,
educational actor,
socialization.*

* Profesor titular en la Universidad Central de Venezuela.

La investigación como tarea social

La premisa de este ensayo envuelve unas interrogantes: ¿Por qué las sociedades humanas, ellas y cada una de las mismas, por fuerza de necesidad, construyen un depositario de conocimientos que les permite tomar decisiones, disfrutar la estética del placer y obedecer la ética del mundo de las ideas, en cada caso de los acuerdos que se elaboran en cada sociedad? Pienso que el saber, el conocimiento, carece de valor como tal excepto si como una unidad potencial se transmuta en producto, como el dinero en capital, según Marx. El conocimiento, de este modo, carece de valor, es neutro y al mismo tiempo se expone más allá de sí mismo con su consabida carga ideológica. En ese sentido en 1939 un sociólogo norteamericano, en un año crítico para la historia mundial contemporánea, publicó un libro, pequeño en volumen y rico en ideas: *¿Knowledge for what?* ¿Creía acaso Robert S. Lynd (1939) que el conocimiento era una función de su utilidad? ¿Tiene el conocimiento un valor de uso -a la Bentham y además un valor de cambio -a la Smith?

Preguntas tan profundas se escapan de objetivos muy simples y sencillos, pues mi proyecto de libro *Rumbo y destino de las ciencias sociales en Venezuela* se dedica solamente a elaborar un discurso que explica el quien, en una sociedad dada, la venezolana, está en condiciones de transformar ideas en productos –repitiendo la diferenciación que ocurre en cada sociedad, entre quienes no tienen ni idea –es una manera de decirlo, puesto que toda sociedad, cada individuo, genera ideas ya que las mismas son una reacción a la vida cotidiana- y otros que las acaparan. No es otro el objetivo de la sociología del conocimiento. *Quién* es el análisis del origen socio económico de las personas que logran acumular productos, yendo más allá de las ideas.

Quién es la etnia, *quién* es el género, *quién* es la edad del productor, *quién* es el que hace una liturgia de la taumaturgia de convertir ideas en productos, ese pequeño porcentaje de quienes son la élite intelectual, profesional y académica en esta y en cada sociedad. Son quienes logran operar la magia del saber y del conocimiento, que siguen los ritos de innovar para atender la demanda, social, porque las necesidades individuales se satisfacen con la poesía, mientras que otros inventores crean productos para satisfacen la vida cotidiana, indiferentes a si la poesía es o no un bálsamo para las angustias que demanda una respuesta lírica, que no es ni real ni fáctica.

No puedo enfatizar más el objetivo, entonces, limitado, pedestre, una vulgata, si se quiere, de mi libro, pues no hay en el mismo ningún signo dramático sino más bien uno de género cotidiano en las observaciones



que paso a ofrecer a los lectores.¹ Lynd decía en su libro que «*A marked characteristic of our culture is its emphasis upon de acquisition of knowledge*». [Trad. Una marcada característica de nuestra cultura es su énfasis sobre la adquisición del conocimiento]. Lo es, efectivamente, en una sociedad y una cultura que ha sido capaz de construir los tesoros de la humanidad que son sus universidades y centros de investigación, tanto así que son, quiérase o no, líderes en la producción mundial de conocimientos, hasta el punto de que no hay disciplina ni actividad de las ciencias ni de las artes en las cuáles no sean líderes.

También, debe ser dicho, la sociedad norteamericana tiene un destino manifiesto, la adquisición del poder y para ello asume posturas propias de los imperios, convirtiéndose a menudo en un juez y parte de los asuntos mundiales. Una y otra vertiente definen a los Estados Unidos de América, como de hecho del mismo modo a toda sociedad. Lo que distingue una u otra en la materia es el equilibrio entre las actividades dedicadas a la manufactura de productos intelectuales, profesionales, académicos y aquellos de las armas y del poder, destinados a crear la muerte y desolación que son la obvia consecuencia de la parte destructiva de la cultura humana, capaz de alcanzar las cotas sublimes de la excelencia como de aquellas simas de destrucción que alimentan pobreza y miseria humana, en función de las ambiciones de poder.²

¹ A menudo abordo cuestiones de simple sentido común, que no son cosas de análisis científico, como, por ejemplo: ¿Cómo y por qué una sociedad con aspiraciones de sociedad moderna carece de bibliotecas públicas y como de hecho las mismas bibliotecas universitarias han sido prácticamente abandonadas y hasta las propias bibliotecas de los programas de doctorado carecen de bibliotecas, en todos los casos promoviendo una sociedad oral que no escrita? La Biblioteca Nacional, sita en Caracas, es técnicamente inservible y cabe reseñar que el gobierno venezolano adquiere armas y equipos militares a Rusia y a China, mientras estos últimos han abierto recientemente un portento de biblioteca pública, la Tianjin Binhai Library. Por ello ¿de qué hablamos, acaso de la sociología del conocimiento o de la sociología del desconocimiento? Más aun ¿hablamos de la gerencia del conocimiento o de la ignorancia, como planteaba Fred Inglis en su importante libro (1985) *The management of ignorance. A political theory of the curriculum?* El capítulo final de este libro analiza “The language of politics in the conversation of classrooms”. Un tema esencial en un sistema escolar sometido a la férula de una doctrina, el chavismo.

² Cabe señalar que Cuba logró armar un imperio, político y militar, con impacto en América Latina y el Caribe y en África. Consiguió un hecho inédito, contener militarmente a los Estados Unidos y si bien se sometió a la Cortina de Hierro ha logrado mantenerse en el poder por más de medio siglo, al costo elevado de unas políticas represivas, en un gobierno militar y por ende una sociedad militarizada, habiendo exportado el llamado modelo cubano, a países como Venezuela, a través de una política exterior de extraordinaria calidad, a juzgar por los logros obtenidos. Al mismo tiempo cabe señalar que Cuba vive bajo el gobierno de un poder político represor que coarta las más elementales libertades públicas.



En esa dialéctica nos ubicamos en este ejercicio de la sociología del conocimiento, de la actividad individual y colectiva que acumula ideas y productos en una sociedad, pero también del entramado de la actividad social del pensamiento, examinando las organizaciones que se elaboran alrededor del núcleo de los productos y manufacturas que hacemos los hombres y mujeres que, de una u otra manera, formamos parte de la élite planetaria que maneja el mundo de las ideas y sus productos. Tránsito este de la idea al producto que es, en esencia, un proceso *social*.³ Esa es la definición que podemos ofrecer, de la sociología del conocimiento, un área especializada de la sociología que se ocupa de identificar y problematizar a quienes y en qué condiciones transitan entre la idea y el producto, produciendo estos de forma tal que más allá de su razón ética y estética son el resultado de los esfuerzos que hacen hombres y mujeres por interpretar adecuadamente qué y para qué somos recolectores y productores de ideas y productos, que explican, en una sola pendiente, que incluye por igual al *homo faber* y al *homo academicus*.

³ Véase, por ejemplo, sobre este tema, el libro editado por Everett Mendelsohn (1977) *The Social production of scientific knowledge*, editado por D. Reidel Publishing Company. También véase un enfoque social de la historia de la ciencia en John D. Bernal (1960). *La ciencia en nuestro tiempo y La ciencia en la historia* (1959). Es una edición, de ambos volúmenes, bajo la responsabilidad de la UNAM y traducción de Elí de Gortari. En 1939 publicó un volumen de impacto, en su momento: *The Social Function of Science*. Lamentablemente fue Bernal un panegirista de líderes como Stalin, sobre quien escribió que «Stalin as Scientist», en: *Modern Quarterly* Vol. 8. No. 3, Summer, 1953. «In thinking of Stalin as the greatest figure of contemporary history we should not overlook the fact that he was at the same time a great scientist, not only in his direct contribution to social science, but, even more, in the impetus and the opportunity he gave to every branch of science and technique and in the creation of the new, expanding and popular science of the Soviet Union. Stalin's contribution to the development of science cannot be separated from his great work as the builder and preserver of socialism. He combined, as no man had before his time, a deep theoretical understanding with unflinching mastery of practice. And this was no accident. The success of Stalin both in his creative role and in his many battles against apparently overwhelming forces was due precisely to his grasp of the science of Marxism as a living force. In learning from Marxism and in using Marxism he developed it still further. He will stand now and for all time beside Marx, Engels and Lenin, as one of the great formulators of the transforming of thought and society in the most critical stage of human evolution [Trad. «Al pensar en Stalin como la figura más grande de la historia contemporánea, no debemos pasar por alto el hecho de que fue al mismo tiempo un gran científico, no solamente por su contribución directa a la ciencia social, sino, incluso más, por el impulso y la oportunidad que dio a cada rama de la ciencia y la técnica y por la creación de la nueva ciencia popular y en expansión de la Unión Soviética. La contribución de Stalin al desarrollo de la ciencia no puede separarse de su gran obra como el constructor y redentor del socialismo. Combinó, como ningún otro hombre anterior a su tiempo, una profunda comprensión teórica con infalible maestría de la práctica. Y esto no fue ningún accidente. El éxito de Stalin tanto en su papel creativo como en sus múltiples batallas contra fuerzas aparentemente aplastantes se debió precisamente a su entendimiento de la ciencia del marxismo como una fuerza viva. Al aprender del marxismo y al usar el marxismo lo desarrolló aún más. Él permanecerá siempre al lado de Engels y Lenin, como uno de los grandes formadores de la transformación del pensamiento y la sociedad en la etapa más crucial de la evolución humana»]. Se cae a menudo en creer que solo las ciencias naturales pueden causar daños masivos, testimonio de ello que «In the fall of 1947, J. Robert Oppenheimer, the man who directed the U. S. project that made the atomic bomb, delivered the Arthur D. Little Memorial Lecture at the Massachusetts Institute of Technology. In the lecture, he said: «Despite the vision and far-seeing wisdom of our war-time heads of State, the physicists felt a peculiarly intimate responsibility for suggesting, for supporting, and in the end in large measure for achieving the realization of atomic weapons. Nor can we forget that these weapons, as they were in fact used, dramatized so mercilessly the inhumanity and evil of modern war. In some



En todo caso la investigación científica en las ciencias sociales ha de poseer significado, pues de otra manera es un decir propio de la superficial retórica que a menudo alimenta el morral intelectual, profesional y académico. Por ello hago propia la sentencia de Lynd:

Una buena formación científica sensibiliza a los problemas importantes; se establece deliberadamente ante la imaginación del científico una pantalla que permite a través de un tipo de datos y barras de otro -en resumen, le da al científico un punto de vista selectivo. La investigación sin un punto de vista activamente selectivo se convierte en la bolsa de un idiota, llena de trozos de guijarros, pajitas, plumas y otros acaparamientos aleatorios. Si nadie va a contar sin fin a lo largo de un tiempo de vida el número de partículas de arena a lo largo de infinitas millas de orilla del mar sobre todas las costas del mundo, ¿por qué esto ocurre? Porque ello carece de sentido, ya que no hay necesidad de completar este aspecto particular del rompecabezas de lo desconocido (p. 183).

Mientras tanto, obvio de suyo que me ocupo de temas esotéricos como este de la investigación científica en ciencias sociales, en una sociedad bajo el yugo de la irracionalidad y con fantasías acerca de las posibilidades de generar un equilibrio social, político e ideológico en esta vulnerada sociedad, en medio del caos y el eventual colapso, llena de contradicciones generadas por un gobierno en condiciones de precariedad y una oposición de mentalidad burguesa que todavía no penetra los vastos sectores populares y cuya esperanza radica en la eventual intervención de las fuerzas armadas venezolanas que aún apoyan al gobierno de Maduro Moros o una intervención directa de las fuerzas armadas norteamericanas, con el desastre que ello representaría.⁴

sort of crude sense which no vulgarity, no humor, no over-statement can quite extinguish, the physicists have known sin, and this is a knowledge which they cannot lose". [Trad. «Pese a la visión y previsoría sabiduría de nuestros jefes de Estado, los físicos sintieron una responsabilidad singularmente íntima para sugerir, para apoyar y finalmente en gran medida para lograr la realización de armas atómicas. Tampoco podemos olvidar que estas armas, como de hecho fueron usadas, dramatizaron muy despiadadamente la inhumanidad y maldad de la guerra moderna. En una especie de sentido grosero que ninguna vulgaridad, ningún humor, ninguna exageración puede totalmente anular, los físicos han conocido el pecado, y este es un conocimiento que no pueden perder»]. Mi idea es la siguiente, sobre esta cuestión: ¿Acaso las ideas transformadas en productos en el área de lo social, como lo que ha aplicado líderes políticos que durante décadas han sometido a sus pueblos a muerte y penuria no son equivalentes a una bomba atómica? ¿No es ese el caso de Hitler y el de Stalin, el de Mao y el de Pol Pot?

⁴ Es la venezolana una sociedad en deterioro y sobre ello me limito a sugerir la lectura del Informe oral de actualización sobre la situación de derechos humanos en la República Bolivariana de Venezuela. Declaración de la Alta Comisionada de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, Michelle Bachelet. 40º periodo de sesiones del Consejo de Derechos Humanos, 20 de marzo de 2019. Debe observarse que, técnicamente hablando, las mismas carencias que tiene la sociedad venezolana en el siglo XXI no son distintas de las que tiene una sociedad como la mexicana o la colombiana, en donde en efecto hay abundancia de productos en los anaqueles, pero la mayor parte de la población no puede adquirirlos



Termino este *introito*: Mientras menos posibilidades existan para hacer ciencia social en el país, sea más urgente plantear la necesidad de esta actividad, ya que sin investigación científica se tomarán una y otra vez decisiones basadas en la irracionalidad y en el enfoque personal y caprichoso para la solución de los problemas de esta sociedad, como han hecho en dos décadas tanto Chávez como Maduro, uno más irresponsable que otro, y así, al parecer, se proponen actuar los herederos políticos del chavismo, que con mucha buena voluntad tienen, hasta adonde se sabe, un discurso delgado y sorprendentemente débil, apoyado en la búsqueda del Demiurgo que al mejor estilo del héroe del cine, el inefable Superman, resuelva, instantáneamente, todos los problemas de esta sociedad. Pero ello será motivo del inasible futuro, ante el cual debemos, simplemente, esperar.⁵

Cabe reseñar que, como suele ocurrir en todas las sociedades, los venezolanos piensan que son un gran país, una nación que ha aportado líderes políticos sobresalientes, como el Libertador Simón Bolívar y

Sugiero, por supuesto, que el ‘problema’ venezolano ha sido inflado por el apoyo norteamericano, que al parecer quiere triangular su política exterior afectando a Venezuela y, por ende, a Cuba y a Nicaragua. La verdad objetiva es que la intervención del presidente Trump, quien dicta quehacer a los oficiales de la fuerza armada venezolana es poco usual, pues las amenazas que he señalado escapan al principio de la no intervención. Es fascinante el caso venezolano, siempre -al menos en el caso cubano y ahora en el norteamericano- invitando al neocolonizador. La oposición radical al gobierno de Maduro ha conducido a una postura igualmente extrema, la de discutir públicamente si los Estados Unidos pueden invadir a Venezuela para cambiar al gobierno y cederles el poder nacional. La verdad es que los norteamericanos no han requerido invitación formal para invadir militarmente a uno u otro país, sobre todo en América Central y el Caribe.

⁵ Es oportuno recordar como la universidad venezolana y la docencia e investigación que allí se hace está extremadamente politizada. En lo personal he mantenido, durante mi carrera intelectual, profesional y académica que la universidad debe negociar, siempre, sin asumir posturas radicales, sobre todo porque en universidades como la UCV, hay quienes prefieren al gobierno y otros a la oposición, de modo que si la institución se politiza afecta de manera injusta a la comunidad. Coincido con el exrector Luis Fuenmayor cuando declaró lo siguiente, en una entrevista dada a Clodovaldo Hernández / *Supuesto Negado*. Como académico, ¿qué opina del rol que han tenido en estos meses las universidades y los intelectuales en general? «Las universidades han caído en la trampa de participar en la lucha por la toma del poder político, cuando esa no es su función. La universidad está para formar profesionales e investigadores de elevado nivel, para generar conocimiento científico y para entregar ese conocimiento a la sociedad, de manera que esta lo utilice para su bienestar e independencia. La universidad está para estudiar la realidad, descubrirla, evaluarla, valorarla y proponer las acciones y los correctivos a que haya lugar, para mejorar el desempeño social. La universidad está para decirle al Gobierno qué está haciendo mal, para alertarlo, para reclamarle sus inconsecuencias, para darle luces de cómo actuar, incluso para juzgarlo. Pero no está para participar en la diatriba política. Debe estar en “lo político”, no en “la política”. Sus autoridades pueden tener, como venezolanos que son, posiciones políticas, pero estas no pueden arropar a la universidad, cuya pluralidad e independencia son vitales».

<https://supuestonegado.com/fuenmayor-toro-oposicion-liderada-guaido-desgasta-forma-indetenible/> 20 de marzo de 2019.



ahora, por qué no y sin que se oculte sentido de las proporciones, Chávez y Maduro; que tenemos reservas naturales de todo tipo, lo cual nos coloca, supuestamente, a la vanguardia del mundo. La realidad es otra, que Venezuela es una sociedad pobre y atrasada, mucho más después de dos décadas de gobierno dirigido por quienes han pensado más en sí mismos que en el progreso de la sociedad. Quizás sea aún demasiado cercano, históricamente hablando, para evaluar a la dupla Chávez-Maduro, pero hay ya rasgos tales que nos permiten hablar de líderes que no tenían la preparación suficiente como para dirigir una nación –Chávez no tenía otra experiencia que su carrera militar, aderezada la misma con un comportamiento dedicado a la conspiración política y de Maduro sólo puede decirse que su única experiencia fue la escuela Chávez. Es mi percepción incluso que el estado nacional ha desaparecido y que las pugnas por el poder nos colocan víctimas de la geopolítica Ruso-norteamericana. Una referencia de interés la hallo en el libro *Hitler*, por Ian Kershaw (2000), cuando el Führer discutía con su *petit committee* en Múnich acerca del destino de los judíos, ya trágicamente maltratados en la terrible noche de los “cristales rotos” y los líderes alemanes buscaban un destino para que estos fuesen deportados:

Hitler también favoreció a Palestina como un territorio oportuno. A principios de 1938, reafirmó la política destinada a promover con todos los medios disponibles la emigración de los judíos a cualquier país dispuesto a tomarlos, pero mirando a Palestina en primera instancia. "Pero estaba alerta a los peligros percibidos de crear un estado judío para amenazar a Alemania en una fecha futura. En cualquier caso, otras nociones estaban siendo consideradas. Ya en 1937 había habido sugerencias de deportar a los judíos a sitios estériles y poco acogedoras del mundo, difícilmente capaces de sostener la vida humana sin duda [...] incompatible con un renovado florecimiento de la Judería y el potencial revitalizado de 'Conspiración mundial'. Además de Palestina, Ecuador, Colombia y Venezuela se mencionaron como posibilidades. (p. 134)

Cabe preguntar: (En este caso Venezuela) ¿[...] sitios estériles y poco acogedoras del mundo, difícilmente capaces de sostener la vida humana, sin duda? La era del petróleo fue también la era de la modernización, de la prosperidad y del bienestar, no obstante, quédase desatendida la mayor parte de la población, ensartando una urbanización que reproducía en las ciudades la profunda desigualdad que acogía a los barrios de las ciudades la población más pobre del país. Al final del siglo del petróleo las expectativas son muchas, las posibilidades escasas y así esta sociedad anda por los caminos de la miseria y el desamparo, con una clase media que desaparece con la misma rapidez con la cual



fue creada y las clases populares regresaran a su realidad, ante el hecho de que las promesas de la revolución resultaron fallidas.

Tomo nota con tristeza de una carta que envió a su madre, el diplomático mexicano y distinguido poeta Carlos Pellicer, datada el 29 de mayo de 1920, hace exactamente un siglo:

Acabo de regresar del Palacio Presidencial. Cometí el crimen de conversar con el más canalla y vil de los hombres. Estuve con ese infame cerca de diez minutos que me parecieron siglos. Este hombre hace 12 años que esta desgobernando a Venezuela. Es un soldadote asesino como Huerta. Cuando yo regrese a México, te haré la historia de este malhechor que derrumbado el bandido de Estrada Cabrera es este ladrón la única gran vergüenza de despotismo y sangre que queda en nuestra adorada América latina. Este monstruo vive en público concubinato. Todo lo que yo te diga es poco. El aire de Caracas me parece de plomo. En las cárceles los pobres venezolanos mueren condenados a mil palos. El Dr. Guzmán me contaba que cuando han recibido trescientos (300) garrotazos, se mueren y aunque el reo ya sea cadáver, deben cumplirse los mil palos. Ya puedes imaginarte: acostumbrado a la vida de inmensa libertad que reina en mi querida Colombia, me siento horrorosamente aplastado en este ambiente de infamia donde sacan a los extranjeros porque dicen que el Presidente debe casarse (p. 220)

El abordaje comparativista y relativo permite mantener que cualquier sociedad muestra desequilibrios e injusticias, porque esa es la propia naturaleza de los hombres y mujeres que componen toda sociedad. Mi interés, en este momento, es señalar al lector cómo y en qué ubicación institucional se halla la investigación científica social en la academia venezolana y cómo, así pienso, se ha impuesto siempre lo político, por encima de lo académico. Quiere decir ello que la vida académica en Venezuela ha sufrido los permanentes vaivenes de los desequilibrios e inestabilidad de la sociedad. El hombre aludido por Pellicer era Juan Vicente Gómez, un semianalfabeto juzgado como un líder astuto que durante casi tres décadas omitió a las universidades de su mapa mental, al igual que en esta dos décadas del chavismo la universidad y el talento ha sido desvalorizado y diría menospreciado, tanto desde el externo, por un gobierno populista que ha perseguido el poder por encima de cualquier otra consideración, como el interno de las mismas, porque infortunadamente las universidades, en general, han sido gobernadas, también, por criterios políticos que no por estándares académicos. Según mi radar acerca de la gerencia de las universidades a nivel internacional, Venezuela en la actualidad, debe estar entre los pocos países gobernados por un líder que no ha tenido escuela superior, como es



Nicolás Maduro y el cual tiene su equivalencia en aquel líder que hace un siglo cerraba las universidades; sobre todo porque Maduro no parece entender las diferencias, cosa elemental, entre los distintos niveles de la escolaridad y cree que la universidad es aula, docente y credencial profesional.⁶ Quienes se le oponen tampoco permiten mayores esperanzas, pues parecen orientados a mantener la inercia del *statu quo* que no a proceder a las reformas necesarias que demanda el sistema nacional de universidades. El caso que este país tiene, para los inicios de 2019, dos presidentes y mientras ambos pugnan por desplazar al otro, la academia languidece y se nutre de nostalgia, no del pasado que fue sino aquel que hubiésemos querido que fuese.

Mientras tanto ocurre la paradoja heredera de la ineptitud e ineficiencia en la formulación de políticas públicas: crecimiento sin desarrollo. La universidad crece en el número de instituciones y en la cobertura de la matrícula, pero pierde calidad en la misma proporción en la cual es obligante respetar el indicador del tamaño óptimo en el sistema nacional de universidades. En Venezuela no se dispone de un sistema

⁶ En Venezuela no hacemos investigación en las universidades ni formamos parte del entramado industria-gobierno-universidad, sino que todo el sistema está dirigido hacia el modelo docente que entrena a profesionales, dentro de la mayor mediocridad, en muchos casos, lamentablemente. Sobre el tema debe leerse a Randall Collins (1979). *The credential society. An historical sociology of education and stratification*. Collins usa como epígrafe una frase de Weber: «The role played in former days by the “proof of ancestry” as prerequisite for equality of birth, access to noble prebends and endowments, and wherever the nobility retained social power, for the qualification to state offices, is nowadays taken by the patent of education. The elaboration of the diplomas from universities, business and engineering colleges and the universal clamor for the creation of further educational certificates in all fields serve the formation of the privileged stratum in bureaus and in offices. Such certificates support their holders’ claims for connubium with the notables (in business offices too they raise hopes for preferment with the boss’s daughter), claims to be admitted into the circles that adhere to “codes of honor”, claims for a “status-appropriate” salary instead of a wage according to performance, claims for assured advancement and old age insurance, and above all, claims to the monopolization of socially and economically advantageous positions (p.vi).» [Trad. «El papel desempeñado en días pasados por la “prueba de ascendencia” como prerequisite de igualdad de nacimiento, acceso a prebendas y legados de nobleza, y dondequiera que la nobleza ha retenido poder social, para los requisitos a puestos en el gobierno es remplazado hoy en día por la patente de educación. La elaboración de los títulos de universidades, colegios de negocios e ingeniería y el clamor universal por la creación de más certificados educativos en todos los campos sirve a la formación del estrato privilegiado en agencias y puestos. Tales certificados apoyan los reclamos de sus tenedores por el connubio con los notables (en las oficinas comerciales también alimentan las esperanzas de ascenso o promoción con la hija del jefe), reclamos para ser admitidos a los círculos que se adhieren a “códigos de honor”, reclamos por un salario “adecuado-al-estatus” en vez de un sueldo de acuerdo al desempeño, reclamos de ascenso y seguro para la vejez, y sobre todo, reclamos a la monopolización de posiciones social y económicamente ventajosas».]. Claro está, en nuestro sistema nacional de universidades no existe evaluación integral de quienes egresan con una credencial profesional y una vez obtenida la legitimación de la carrera los profesionales nunca son evaluados. El poder de los profesionales en Venezuela ha disminuido, porque el gobierno del chavismo intervino, prácticamente, a las organizaciones profesionales del país, como que abrió instituciones, por ejemplo, en las carreras de medicina aplican criterios de evaluación oficiales, que no de la comunidad profesional.



nacional de universidades, como tal, sino un sistema incoherente que se observa solo a través de observaciones cuidadosas.⁷ Al igual de lo que acontece en la escala de la sociedad, la universidad pierde cohesión, funcionalidad y, de hecho, utilidad social y académica. Los docentes migran a otras latitudes, en busca de mejores oportunidades, los estudiantes buscan otras alternativas y la institución se organiza en cotas de bajo prestigio, en el espacio internacional. ¿La búsqueda y preservación del conocimiento? No existe en esta sociedad otra búsqueda y preservación que el poder y ello ocupa todo el tiempo disponible, de los gobernantes y de los gobernados. La sociedad mira y observa impasible, quizás indiferente, la tragedia intelectual, profesional y académica de unas instituciones, las casas del saber y del conocimiento, que tenían, históricamente, al parecer, un mejor destino.

El filósofo norteamericano, John Dewey (1957) mantenía que la democracia era esencial para el buen desempeño del sistema escolar, en todos los niveles.⁸ Como mi interés es el de abordar el tema propuesto en sentido macro he dirigido buena parte de mi análisis a las relaciones

⁷ Prueba de esa incoherencia inducida es el hecho de que en Venezuela existen dos asociaciones de rectores, la *Asociación Venezolana de Rectores* (AVERU) y la oficial *Asociación de Rectores Bolivarianos* (ARBOL). Cada una de estas asociaciones navega en sus propias aguas y no se observan normas y procedimientos comunes, según la Ley de Universidades, cuya doctrina fue elaborada en la Reforma de 1958, sustituida en donde haya sido posible por la interpretación socialista de universidad, que puede leerse en el Plan de la Patria. Para el concepto de sistema en educación véase el libro editado por Earl Hopper (1971) *Readings in the theory of educational systems London* (3 Fitzroy Sq., W. 1) Hutchinson and Co. (Publishers) Ltd. El capítulo 6 de Ioan Davies es importante para nuestro tema abordado en el libro: “The management of knowledge: a critique of the use of typologies in educational sociology” en *Sociology* (vol. 2, núm.1, 1968).

⁸ Véase por Dewey su libro publicado en el original en inglés en 1899 como *The School and Society* en el original y como *La ciencia de la educación*, en español en 1951, con impecable traducción del educador argentino Lorenzo Luzuriaga. Véase También (1916) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. Sobre Dewey véase la bibliografía definitiva por George Dykuizen (1973). *The life and mind of John Dewey*. Tiene este libro un capítulo excelente, núm. 10, dedicado a la experiencia de su tiempo en China, 1919-1921. El entonces joven Mao estuvo presente en algunas de las actividades de Dewey, en Beijing; la actividad de Dewey en China coincidió con la de Bertrand Russell, por cierto. Mao, a su vez, era egresado en educación y fue por un corto periodo rector de una universidad pedagógica. Véase la detallada biografía de Mao, por Philip Short (1999). Habitados como estamos con el análisis de los líderes cuya acción política ha causado daño a la humanidad, se suele olvidar, sean líderes como Hitler, Mussolini, Stalin y, en nuestra sociedad, líderes como Chávez y Maduro, que cada uno de ellos ha llegado a las posiciones de poder que han alcanzado gracias a una ambición, quizás perversa, pero han sido competentes en su ejercicio de la misma, alcanzando cimas de poder inimaginables. Curiosamente tienen rasgos comunes que permiten establecer analogías y diferencias. El caso de Mao es sumamente interesante, pues el líder chino fue egresado de un Pedagógico y fue hombre cultivado intelectualmente hablando, que abrió instituciones educativas, como es el caso de la ‘Self-study University’ (1922) y la ‘Red Army University’ (1936). Añado que Hitler fue un hombre sin escuela, excepto por unos cursos de doctrina “antibolchevique” tomados en la Universidad de Múnich. Lo que no recibió Hitler en la escuela lo reemplazó con audacia, creatividad, inteligencia e intuición, como ocurre en el caso de Maduro, con esas cualidades, pero habiendo seguido solo cursos de marxismo y anticapitalismo en una escuela para cuadros, en La Habana.



entre la escolaridad universitaria y la variable de lo político e ideológico, pues estimo que más que lo académico priva en nuestras universidades es el factor del poder. La investigación científica en el área de las ciencias sociales se halla impedida en su desempeño por cuestiones que examinemos de índole epistemológica y pedagógica y, por supuesto, de la sociología del conocimiento y de la propia sociedad del conocimiento.⁹ Nuestra historia revela las debilidades de las propuestas democráticas y la profunda presencia ante la dinámica cotidiana de las tendencias autocráticas. ¿Ha muerto la democracia en Venezuela?, según plantea Levitsky (2018)¹⁰. ¿Acaso tendremos que admitir que en Venezuela ya se produjo el breakdown que discutía Valenzuela (1978)?¹¹ ¿Será que Naím se ha equivocado y que en vez hablarse del *the end of power* esta variable se comporta de tal manera que deberíamos hablar es de la inacabable como intensa lucha por el poder, visto ello en los estudios de analistas como Prins (2018)¹²

⁹ Por supuesto, toda sociedad es del conocimiento y se la denomina así porque es una sociedad en donde el conocimiento como tal es decisivo en los asuntos del día. Cuando hacemos sociología del conocimiento hablamos de un enfoque analítico, mientras que cuando decimos sociedad del conocimiento hablamos de la evolución histórica del papel del conocimiento en la sociedad.

¹⁰ Véase por Steven Levitsky (2018) *How democracies die*. Cabe apuntar, en el caso venezolano, que se dio por descontado, en la oportunidad del derrocamiento de la dictadura militar que gobernó al país entre 1948-1958, que esta sociedad había entrado, honorablemente, a la democracia liberal, pero tal expectativa nunca emergió como una democracia social sino como un planteamiento democrático del poder, que se fracturó inmediatamente que fue instalada, el 23 de enero de 1958, en el ámbito de la sociedad, y el 5 de diciembre del mismo año para el ámbito de las universidades, pues entonces fue recuperada la autonomía, pero, del mismo modo, el día siguiente tal hermoso precepto fue vulnerado y desde entonces, ambas fechas, son de implantación de la autocracia y de las prácticas autoritarias, en lo político y en lo ideológico. Dos obras de aquellos años muestran cómo se hablaba de la democracia venezolana, algo que era solamente superficial, pues la sociedad seguía como sigue siendo una sociedad atada a procedimientos ajenos a la democracia. Véase el libro editado por John D. Martz y David J. Myers (1977) *Venezuela; the democratic experience* y por Robert J. Alexander (1964) *The Venezuelan democratic revolution, a profile of the regime of Romulo Betancourt*. Intercalo que Kershaw (2000) dice sobre Hitler, por cierto, una frase que podríamos extrapolar para el caso del líder venezolano Hugo Chávez, autócrata y autoritario: «The first part of this study, Hitler, 1889-1936: Hubris, tried to show how the people of a highly cultured, economically advanced, modern state could allow into power and entrust their fate to a political outsider with few, if any, special talents beyond undoubted skills as a demagogue and propagandist». [Trad. «La primera parte de este estudio, Hitler, 1889-1936: *Hubris*, trató de demostrar cómo el pueblo de un estado moderno altamente refinado, económicamente superior podía permitirle el acceso al poder y confiarle su destino a un extranjero político con pocos, si alguno, talentos especiales por encima de indudables habilidades como demagogo y propagandista». En el caso venezolano no cabe sorpresa alguna, pues Chávez fue un *outsider* que calzó como un guante en una sociedad de bajo promedio escolar, económicamente atrasado y un estado cuya tradición es la del personalismo y la consiguiente ruinoso corrupción, administrativa y moral.

¹¹ Véase por Arturo Valenzuela (1978) “The breakdown of democratic regimes: Chile”, en: *The breakdown of democratic regimes*, editado por Juan J. Linz y Alfred Stepan.

¹² Véase por Moises Naim (2013) *The End of Power: From Boardrooms to Battlefields and Churches to States, Why Being In Charge Isn't What It Used to Be* [El fin del poder: De las salas de conferencias a los campos de batalla y de



Mi percepción es que, en la sociedad venezolana, la democracia ha estado y sigue estando acosada, en las primeras etapas de su gestión como forma de organización política e ideológica, cediendo el espacio a quienes tengan el poder, de ordinario, desde sus orígenes republicanos, en manos de las fuerzas armadas y un escaso aprecio por los hombres y mujeres que manejan las ideas elaboradas, que acceden al mundo de las mismas aportando conocimiento al conocimiento y creyendo con fe en la sociedad del conocimiento y en el cajón del mundo de las ideas, en aquello que concierne a la sociedad del conocimiento y en la propia sociología del conocimiento. Ese mundo de las ideas no es inerte, sino que sigue una dinámica que las coloca en estos lugares según la perspectiva que se emplee. Lo fascinante de todo este tema es cómo cada ciencia social mira ese profundo ignoto mundo según esa perspectiva dada y la gracia está en ver cómo el prisma de la ciencia sociales torna colores y matices únicos, según la disciplina que se emplee o los intentos de miradas múltiples a ese mundo de las ideas desde el ángulo del enfoque integrado.

Dejo este ensayo «en manos de los lectores, si bien dicha expresión sea ya una metáfora alusiva a una manera distinta de examinar este complejo, pero atractivo mundo de las ideas y de los productos que cada sociedad elabora y transforma de ideas en productos, según sus necesidades. Mientras tanto, si bien las ideas son imposibles de mensurar y de evaluar, por las subjetividades del caso, los productos, todo lo contrario, son fácilmente sometidos a cuantificación, evaluación, a supervisión, la inversión, bien sean tangibles o intangibles. Del mismo modo la pro-

Iglesias a Estados, por qué estar al mando no es lo que solía ser]. Por su parte, los interesados en los asuntos financieros que por supuesto afectan las investigaciones del caso, pueden ver los libros de la analista norteamericana Nomi Prins (2018) *Collusion: How Central Bankers Rigged the World* [Colusión: Cómo los banqueros centrales amañaron al mundo], en donde arguye que los banqueros centrales controlan los mercados globales y dictan la política económica. Prins es conocida por su libro (2014) *All the Presidents' Bankers: The Hidden Alliances that Drive American Power* [Todos los Banqueros del Presidente: la Alianzas Ocultas que Impulsan el Poder Estadounidense], en el cual explora más de un siglo de relaciones cercanas entre los 19 presidentes desde Teddy Roosevelt hasta Barack Obama y los banqueros claves en su día basado en documentos originales de archivo. Prins también recibió reconocimiento por su libro de denuncia (2009) *It Takes a Pillage: Behind the Bonuses, Bailouts and Backroom Deals from Washington to Wall Street* [Hace Falta un Saqueo: Detrás de los Bonos, Rescates Financieros y Acuerdos Secretos de Washington a Wall Street], por sus perspectivas sobre la economía de los EE.UU., por sus cifras publicadas sobre el gasto en programas federales y las iniciativas relacionadas con el rescate financiero de 2008, y por su defensa para el restablecimiento de la Ley Glass-Steagall, así como la reforma regulatoria de la industria financiera. Ella también fue integrante del panel del Senador Bernie Sanders integrado por los principales expertos en economía, para asesorar acerca de la reforma de la Reserva Federal. Juzgo de interés observar esa línea de pensamiento, de Naím y de Prins. Véase el libro de Naim Illicit (2006): *How Smugglers, Traffickers, and Copycats are Hijacking the Global Economy* (Ilícito: Cómo los Contrabandistas, Traficantes, e Imitadores están Secuestrando la Economía Global).



ducción de productos según el efecto Mateo, como lo elabora Merton: Mateo 25:29: «Porque al que tiene, le será dado, y tendrá más; y al que no tiene, aun lo que tiene le será quitado»¹³. La producción mundial en materia de la elaboración de la materia prima de las ideas se genera en puntos estratégicos del planeta, que acumulan productos gracias a la innovación, que va generando nuevos productos según las necesidades, individuales y sociales, reales o artificiales, esto es, inducidas. El mecanismo se reproduce a nivel mundial, continental, regional y nacional.

El *entender* cómo opera este mecanismo es oportuno para *comprender*, a su vez, la dinámica del mundo de las ideas y de los procesos de manufactura. Falta solo intentar *explicar*, entonces, este tránsito delicado y complejo entre la idea y el producto. La función de producción es compleja, y de hecho hay diferencias notables entre lo que hacen quienes escriben cuando se dirigen a la opinión pública o a la academia. Los periodistas, por ejemplo, acuden a la opinión pública como audiencia genérica, mientras que los académicos escriben para sus colegas, al menos en primera instancia. Ese es el papel de las ciencias sociales, estudiar esos procesos que nos enriquecen en cuanto aportan nuevas ideas al mundo de las mismas y generan productos que nos ayudan al bien vivir, más allá de las barbaridades de quienes en su ambición por el poder castigan y defenestran la vida ciudadana. Por ello, la carrera que debemos asumir como productores de conocimientos, a través de la investigación científica social; esto es, el ser capaces, en Venezuela, de generar los productos que enriquezcan nuestro mundo de las ideas, patrocinando la vida intelectual, la calidad de nuestros profesionales y alcanzar las cotas de excelencia de nuestros académicos. De lo contrario, habremos perdido el rumbo y destino del quehacer criollo de las ciencias sociales.

Finalizo con un párrafo del antropólogo Ashley Montagu (1968) en la misma línea de mi propio pensamiento, referido a la educación y a la escolaridad:

Lo que la educación es o debería ser, se esclarecerá con las ciencias antropológicas. Dentro de las próximas dos décadas, podremos quizá presenciar el comienzo de la revalorización de algunos de nuestros valores más profundamente atrincherados con respecto al significado, las metas y los propósitos de la educación. Habrá un aumento en la difusión del conocimiento de la evolución de la naturaleza humana, y,

¹³ Véase el artículo de Robert K. Merton “The Matthew effect in science”, en: Science 159 (1968) 56-63.



por lo tanto, por primera vez, un mayor número de personas empezaran a entender tanto el cómo ha nacido el ser humano, como el para qué ha nacido. Las ciencias sociales y del comportamiento continuarán haciendo contribuciones fundamentales importantes, y como consecuencia, presenciaremos la disolución continua de los mitos anticuados sobre la naturaleza humana y sobre el cómo han nacido los seres humanos. En breve, la imagen del hombre que tenemos sufrirá cambios radicales, y esto tendrá consecuencias positivas en todas las relaciones humanas (p. 167).¹⁴

En efecto, he aquí el reto y dilema para la investigación científica en el área de las ciencias sociales, la de ser capaces de montar en el país una maquinaria de producción de conocimiento para alimentar las necesidades curriculares de los docentes del nivel básico, pues sin esa conexión las ciencias se vuelven inútiles, encerradas en sus cubículos universitarios repitiendo hasta el infinito lo que otros han hecho por nosotros. La investigación científica, entonces, no es un deporte ni una distracción casual, sino una responsabilidad y una obligación de las instituciones universitarias. Debemos comenzar, entonces, por *inventar* el cómo establecemos esa *conexión* y que el docente venezolano que labore en la escuela básica y la secundaria reciba el apoyo de las universidades y de los centros de investigación, afanados como deben estar en hurgar en el mundo de las ideas y generar conocimiento útil, que desmitifique el mito y las leyendas y nos enseñe la naturaleza de nuestra realidad como sociedad.¹⁵

¹⁴ Véase este libro por Ashley Montagu (1968) *El hombre observado*, especialmente el Capítulo 13: El papel de las ciencias sociales. Este libro, cabe acotarlo, fue impreso en español por una editorial venezolana, Monte Ávila Editores, que entonces estaba en condiciones de satisfacer necesidades de la población, en el área de la difusión de las ideas. Esa es la concepción que propongo, entre las universidades y la escuela básica, con el telón de fondo de realizar investigación en ciencia social y así alimentar la necesidad perentoria de la escuela básica y, por ende, de la sociedad venezolana. Ashley Montagu nació en Londres bajo el nombre de Israel Ehrenberg y estudió en el LSE bajo la dirección de Bronisław Malinowski. Possibly one of Montagu's least significant works was the most famous one. His biography of a deformed 19th century British man, Joseph Merrick, dubbed The Elephant Man, was published in 1971 and formed the basis of the 1980 movie directed by David Lynch. [Trad. Posiblemente uno de los trabajos menos significativos de Montagu fue el más famoso. Su biografía de un hombre británico deformado del siglo XIX. Joseph Merrick, apodado 'El Hombre Elefante' fue publicado en 1971 y fue la base de la película de 1980 dirigida por David Lynch].

¹⁵ No existe en el país un centro de investigaciones en el área de las ciencias sociales, excepto en las universidades, como el Instituto de Investigaciones Sociales que lleva el nombre de Rodolfo Quintero, en la Facultad de Economía de la UCV. Alguna vez, en la década de los sesenta del siglo XX, se pensó que el CENDES podría haber ocupado ese espacio, equivalente al del IVIC. Pero no fue así y poco a poco aquella idea se desechó y el CENDES prácticamente desapareció, al mismo tiempo que el IVIC ha ido perdiendo categoría académica, pues ha sido prácticamente desmantelado. Debe



Cómo se produce conocimiento en esta sociedad, es un fenómeno social que me interesa y preocupa desde que se publicó mi libro *La mecánica del saber* (1990). En tanto sociología es una especialización de la misma, aquella del conocimiento y correlativamente la de la educación –que es, en verdad de la escolaridad, porque la educación es una actividad privada, que se desarrolla en el espacio hogar mientras que la escolaridad lo hace en el espacio público que es el aula, en ambos casos dicho, en forma genérica. Esta especie de Epílogo del Introito, entonces, tiene que calificar como un texto sociológico y para ubicar mis ideas sobre el tema elijo dos sociólogos que me han ilustrado durante años: Neil J. Smelser, en su artículo «*Sociological theories, en el International Social Science Journal (1994)*»¹⁶ y por Edward Shils en su ensayo “The calling of sociology”, publicado en el libro editado por Talcott Parsons et al (1961) sobre *Theories of society*.

La gama intelectual, profesional y académica que cubre la sociología es monumental. Señalo como ejemplo que en la reunión anual de la American Sociological Association se presentarán en la reunión de 2019 unas 3.000 papers en unas 600 sesiones y participan unos cinco mil profesionales, de la sociología y de las ciencias sociales.¹⁷ El título de la reunión de 2019 es *Engaging social justice for a better world*. Estas reuniones son fiestas del pensamiento y las editoriales norteamericanas, en este caso, exhiben su producción y hay estrellas del pensamiento dictando conferencias magistrales. ¿Es que acaso hay una manera de hacer sociología estándar y por extensión en ciencia social? No puedo

recordarse que el entonces presidente Chávez enunció públicamente al IVIC, pidiendo que sus investigadores abandonaran sus laboratorios. Dijo Chávez palabras celebres, impresas en la memoria científica del país: El 3 de mayo del 2009, Chávez dijo, en el *Aló presidente* 329, que en el IVIC había «un bojote de escualidos». Y agregó: «Que se vayan con su *escualidismo* para otro lado. No vamos a dar dinero para que Ciro Peraloca investigue la vida en Venus. Señores científicos: méntanse en los barrios, salgan de su encapsulamiento y hagan ciencia útil para elevar el nivel de vida del pueblo. Jesse, aprieta las tuercas y el que no le guste que se rasque». Casi inmediatamente las autoridades del Instituto iniciaron acciones para cumplir el vil mandato. En agosto, el entonces ministro de Ciencia y Tecnología, Jesse Chacón, habló de una «investigación pertinente». Véase el artículo de Milagros Socorro *Un impertinente en el IVIC*, *El Nacional*, 28 de marzo de 2010. Lo que Chávez dijo en esa ocasión es exactamente lo que Mao hizo en China con su revolución cultural.

¹⁶ February 1994, N° 139: Sociology: State of the Art. Fundamentals, institutional and cultural processes.

¹⁷ Venezuela, como sociedad moderna, debería, como hacen países como Japón, Israel y Suiza, enviar a un contingente, bien organizado, compuesto con al menos unos 6 participantes. A título individual es poco probable que alguien puede pagar entre 226 y 276 dólares por el costo de participación y pagar el hotel de unos 289 dólares por noche, sin desayuno. Cada participante tendría acceso a una cantidad de, por lo menos, unos mil dólares para adquirir libros para su universidad, con un participante de cada una de las tres escuelas de sociología que laboran en el país y dos adicionales entre la comunidad abierta, alguien del CENDES, otro de la AsoVAC. Un hecho de interés, por cierto, es el que Venezuela no está solvente en la dinámica de la presencia en la vida científica a nivel mundial. Venezuela ha desaparecido, lentamente, de su membresía en la vida académica internacional.



presumir sino por comparación de los resultados: hay sociedades en donde se produce mucho y hay otras en donde la noción de producción no existe. Puedo hacer un ejercicio y tomar algunos sitios de excelencia y otras de mediocridad: por ejemplo, la Universidad de Chicago, en Estados Unidos (EU) y la de Oxford en Gran Bretaña (GB). Un sitio de producción elevada, de conectividad y competitividad internacional, otros en donde, reitero, no existe la noción de producción, sino que academia equivale a la docencia y esta una actividad que se desempeña sin entrenamiento previo y que es más bien repetitiva, pues depende de la retórica de los “pensadores” que no de los investigadores. En estos sitios de excelencia, el instrumento para el aparato de producción son los estudios de doctorado y el sistema del laboratorio. De acuerdo con este criterio veamos lo que dicen Smelser y Shils. No puedo proseguir sin comentar que en los Estados Unidos y, en ese caso del mundo la sociología, no es una actividad profesional del llamado, en Venezuela, el pregrado, sino que son estudios ya avanzados, posteriores al College, como los estudios de Doctorado, que ya los de Master han ido quedando en el olvido.¹⁸

Elijo para este estado del arte a sociólogos como Neil Smelser (1930-2017) y Edward Shils (1910-1995), porque igual pudiera hacerlo con sociólogos como Seymour Martin Lipset, con quien trabajé durante dos años, o el propio Alex Inkeles, o bien Charles Wright Mills o de Donald Black o el mismo Pierre Bourdieu o Ronald Barnett, con quienes fui tejiendo alguna destreza en este complejo campo del pensamiento sociológico.¹⁹

¹⁸ La noción de *state of the art*, añadido, es un procedimiento estándar en las distintas disciplinas científicas. En el caso de la sociología, el escenario es la Asociación Internacional de Sociología (AIS). Las actividades de la Asociación se centran en los Comités de Investigación, que es el núcleo académico. Actualmente laboran unos 60 Comités, cada uno de cuales tiene un presidente y un representante en el Comité de Investigación de la propia Asociación. La Asociación agrupa a las asociaciones nacionales, de unos 167 países. La AIS se reúne cada cuatro años y cada Congreso es, por definición, el estado del arte de la disciplina. En alguna ocasión tuve el honor de ser el presidente del RC-04, dedicado a la sociología de la educación y Presidente del Comité de Investigación de la Asociación.

¹⁹ El pensamiento de Shils puede verse en un libro dedicado a su pensamiento. En efecto, véase (1997) Edward Shils. *The order of learning. Essays on the contemporary university* (El orden del aprendizaje. Ensayos sobre la Universidad contemporánea). Editado y con una Introducción por Philip G. Altbach. Éste, en su Introducción, señala que «This book argues that the traditional research university performs a central role in modern society, that science and scholarship must be valued for their own sake, that governments should not interfere in the affairs of the universities, and that both students and faculty owe loyalty and commitment to their universities—and to the ideals of scientific inquiry. These are points that are frequently lost in this era of reengineering, downsizing, and university-industry collaboration. Edward Shils argues that we are losing the ethos of the modern university. The institution that emerged from von Humboldt’s vision of a research university in Germany, devoted to the advancement of science, the teaching of advanced knowledge to



Smelser y Shils me permiten elaborar una especie de breve material acerca del estado del arte en la sociología actual, admitiendo que tanto Smelser como Shils son sociólogos que pudieran llamarse “funcionalistas” y dejo de lado, de momento, el pensamiento marxista, de mucha importancia en la academia actual como puede verse, entre otros sitios en el programa de la reunión de ASA que hemos citado en este *Introito*, abonando el hecho de que el marxismo es de antigua data en los Estados Unidos, incluso desde que el propio Marx –con la inefable colaboración de Engels en la traducción al inglés y en la corrección de lo que enviaba Marx a periódicos de Nueva York - colaboraba en periódicos norteamericanos. En América Latina y el Caribe hay mucho pensamiento apoyado en el marxismo, tanto a nivel individual, como es el caso del portugués Boaventura de Souza Santos o a nivel colectivo leyendo acerca de las actividades en organizaciones como Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Quizás la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la Ciudad de México sean, junto con la Universidad de Buenos Aires (UBA), centros activos en el estudio y evolución de esta perspectiva teórica, el marxismo. Veamos, entonces, a Shils y a Smelser. No sin antes comentar que la propia noción de *state of the art* es una imposibilidad en sí misma. Ello porque la sociología no es una ciencia unificada, que siga un solo patrón teórico-epistemológico, sino que es ciencia diversificada en la dos grandes tradiciones de la sociología como ciencia: Europa, desde sus orígenes hasta que la misma viaja hasta territorio de las universidades ubicadas en los Estados Unidos, en los primeros años el siglo XX, hasta el final de la II Guerra Mundial cuando el eje de esta disciplina ha pasado ya de Europa a EU. En el año 1900, la sociología era ciencia europea, en el año 2000 era, definitivamente, una ciencia norteamericana. Un *state of the art* debe incluir el hecho observable de cómo el tercer mundo, por así decirlo, se halla lejos de los dos epicentros de la disciplina: los Estados Unidos y Europa. En los países emergentes, los BRICS –mecanismos de cooperación en el mundo planetario académico–en disciplinas como la sociología y en general las ciencias sociales son también emergentes.

students, and service to society provides Edward Shils with a powerful lodestone for his writings on higher education». [Trad.«Este libro argumenta que la tradicional universidad de investigación desempeña un papel central en la sociedad moderna, que la ciencia y la escolaridad deben ser valoradas por su propio beneficio, que los gobiernos no deberían de interferir en los asuntos de las universidades, y que tanto los estudiantes como la facultad deben lealtad y compromiso a sus universidades y a los ideales de la investigación científica. Estos son puntos que se pierden frecuentemente en esta era de reingeniería, recortes y colaboración universidad-industria. Edward Shils argumenta que estamos perdiendo los valores de la universidad moderna. La institución que surgió de la visión de von Humboldt de una universidad de investigación en Alemania, dedicada al avance de la ciencia, la enseñanza de conocimientos avanzados a los estudiantes y servicio a la sociedad, proporciona a Edward Shils un poderoso imán para sus escritos sobre la educación superior».



Según Shils (1961) la sociología se comporta al otro lado de los físicos, quienes aseguran, según Hans Reichenbach (1929 que «la física se ocupa de objetos que tienen su existencia particular con independencia de los hombres que los conocen» mientras que las ciencias sociales, inevitablemente, son sujeto y objeto de las cosas que estudian y con probabilidad de que las ciencias sociales ni ahora ni nunca podrán alcanzar «una existencia particular con independencia de los hombres que las conocen».²⁰

Anota Shils que la sociología es una ciencia propia de los países desarrollados/avanzados.²¹ Dicho esto ya que los países pobres no pueden abordar investigaciones de costo elevado, como tampoco mantener los vínculos que le permiten a un país circular por los pasillos de la ciencia internacional. La sociología es una fuerza en la academia norteamericana, como nunca antes, no obstante que luzca a menudo una aproximación teocéntrica. Es cada vez más una disciplina equilibrada entre su fundamentación teórica y el empirismo que la caracteriza, en tanto que la sociología en los Estados Unidos es ciencia de número, según su base metodológica. No es ciencia normativa, pero, sin duda, tiene una obligación moral, que se resuelve en la enorme importancia del enfoque del problem-solving. Su fortaleza teórica es amplia y acoge por igual al pensamiento liberal como al pensamiento originado en el marxismo, porque si bien las ideas socialistas tienen escaso eco en la arena política no hay duda de que, en la academia, el marxismo tiene obligada presencia. La sociología en los Estados Unidos mantiene una viva responsabilidad originada en la obra de Weber; esto es, una inquebrantable vocación política y prueba de ello es la raigambre social de la sociología en ese país, que se manifiesta entre otras instancias en el abordaje de problemas vitales de la dinámica social, como el tema de las migraciones, el estudio de la pobreza, las relaciones raciales y la propia geopolítica norteamericana.

²⁰ 1929 es, también, el año en que Karl Mannheim publica su *Ideología y Utopía*.

²¹ Es el argumento ya explorado en una monografía editada por Robert Bierstedt en 1969: *A design for sociology: scope, objectives, and methods*. Publicada por *The American Academy of Political and Social Science*. Tiene esta monografía un ensayo de profundo alcance teórico, por Neil J. Smelser *The optimum scope of sociology*, comentado por Robins M. William, Robert A. Nisbet y Donald G. MacRae. La actividad contó con la presencia de 27 sociólogos y ha sido probablemente, una de las reuniones de mayor importancia que he conocido, pues incluía, ciertamente, el who is who de la sociología hecha en USA. Entre ellos Merton, Parsons, Peter Blau, Alvin W. Gouldner, Paul F. Lazarfeld, Robert A. Nisbet, entre otros. Tuvo lugar la misma los días 27 y 28 de diciembre de 1967. Robert Nisbet (con) Gertrude Himmelfarb (1996) es autor de un libro esencial acerca de la universidad: *The Degradation of the Academic Dogma (Foundations of Higher Education)*.



En Smelser (1994, *Sociology: State of the Art*)²² una fuente interesante de su ejercicio como profesional de la sociología. En una entrevista-documento Smelser declara que la sociología, no ha cambiado mucho en el sentido de que se trata de dos primarias y abrumadoras preocupaciones que son: primero, el desarrollo de algún tipo de punto de vista científico y el método científico sobre el estudio de la sociedad, y segundo, un impulso reformista que encuentra en sus inicios, en el período progresivo en los Estados Unidos. Forman no sólo los elementos clave de la investigación sociológica, sino los puntos clave de la tensión en este campo de trabajo académico. En cierto modo, una gran parte de la historia del terreno sociológico ha estado luchando entre estos dos impulsos, el reformista y el científico, que, de nuevo, exige mucha más objetividad y distancia de la materia. El campo, como lo he experimentado, a partir de la década de 1950, fue en un periodo de fuerte y alto optimismo sobre la promesa de la ciencia social.²³ En otro momento de esta entrevista Harry Kreisler del Institute of International Studies, Universidad de California en Berkeley, le pregunta: «En realidad

²² Smelser fue un sociólogo que a temprana edad alcanzó posiciones académicas sobresalientes. Tenía menos de 30 años cuando publicó con Parsons su libro de 1956 *Economy and society. A study in the integration of economic and social theory*. London: Routledge and Kegan Paul. En el capítulo 1 los autores plantean un tema importante en el caso de un gobierno como el venezolano, sobre el Welfare state (p. 30-33) en donde el gobierno parece no tener límite para el gasto público, analizando el hecho de que el estado del bienestar es más un problema político que uno económico, con efectos psicológicos apreciables. Lamentablemente el volumen de Parsons-Smelser no ha tenido acogida en América Latina y el Caribe, en parte porque son funcionalistas y eso es, al parecer, un defecto congénito y luego son norteamericanos y como tales responsables de las barbaridades de los mismos en la región. Lo mismo ha ocurrido con el formidable volumen sobre las universidades en su país (1973) esta vez por Talcott Parsons y Gerald M. Platt, con la colaboración de Neil J. Smelser. Por cierto, una reseña de *The American University*, por Joseph R. Gusfield (1974), vol. 3, núm. 4, jul. American Sociological Association. «What is troublesome about The American University is not the vision that the theory supports. The book presents a humane, liberal, and aristocratic civilization that I like the civilization of academic seminars, committees, and social parties, the discipline and thrill of research and discovery. But it does so with a language and tone that implies the public interest has been discovered. Science has become the language of our age and we tend to shift responsibility from ourselves and our own moral judgment to the forces and imperatives of systems. Like that janitor in *New Pins and Needles* We ignore the very real character of human conflict and choice by imputing to our destiny an outsider influence—a modern substitute for the stars». [Trad. «Lo problemático sobre La Universidad Americana no es la visión que la teoría apoya. El libro presenta una civilización humana, liberal y aristocrática que me gusta, la civilización de académicos, seminarios, comités y partidos sociales, la disciplina y la emoción de la investigación y el descubrimiento. Pero lo hace con un lenguaje y tono que implica que el interés público ha sido descubierto. La ciencia se ha convertido en el lenguaje de nuestra época y nosotros tendemos a cambiar la responsabilidad desde nosotros mismos y nuestro propio juicio moral a las fuerzas e imperativos de los sistemas. Como el conserje en *New Pins and Needles*, ignoramos el verdadero carácter real del conflicto humano y la elección atribuyéndole a nuestro destino una influencia ajena —un sustituto moderno de las estrellas.】 Subrayo mi solidaridad con esa aristocracia civilizatoria y estoy seguro de la compañía de Darcy Ribeiro, por aquello del proceso civilizatorio: *El Proceso Civilizatorio. Etapas de la evolución sociocultural* (1970). Caracas: Ediciones de la Biblioteca Central.

²³ Neil Smelser Interview: Being a Sociologist. *Conversations with History*; Institute of International Studies, UC Berkeley. <http://globetrotter.berkeley.edu/people5/Smelser/smelser-con2.html>



se refiere a—debería haber dado esta definición— situaciones en las que la fuerza, la violencia y otras formas de coerción superan los límites institucionales o morales.» [...] la belleza de esa definición —responde Smelser, por supuesto, es que nos ayuda a entender las formas en que de nuestra parte es violar algunas de las normas institucionales que hemos establecido a lo largo del tiempo en términos de lidiar con los adversarios. Smelser destaca que una de las bendiciones de la democracia es que tenemos suficientes personas en nuestra propia sociedad que ven esas cosas y llaman la atención, y se convierten en parte del proceso partidista en lugar de algo que es completamente doctrinario o de hecho, totalitario.²⁴ Debo llamar la atención acerca del hecho de cómo el gobierno venezolano, el chavismo, ha tomado la deriva totalitaria, elaborando un discurso que divide a la sociedad en ‘nosotros’ y ‘ellos’, violentando así las normas elementales del equilibrio político de la democracia. Es de hecho un gobierno que se acoge al texto sobre el miedo a la libertad, tanto en Erich Fromm (1941) *El miedo a la libertad como por Hannah Arendt (1951) Los orígenes del totalitarismo*.²⁵

Smelser mantiene, en el artículo suyo citado anteriormente, que la sociología es ya una ciencia madura, porque acoge tanto la vertiente teórica (ciencia pura) como a la ciencia aplicada, según las distintas metodologías. Del mismo modo que acoge tanto el análisis macro como el micro y acepta la diversidad teórica y metodológica, en tanto que esa diversidad puede aproximarse con éxito al análisis de cualquier problema de la sociedad. Tanto Smelser como Shils mencionan un ángulo tal

²⁴ Esta expresión es de mi interés personal, porque uno de los obstáculos para la investigación científica social en Venezuela tiene que ver con el hecho que la universidad es cada vez más doctrinaria y cada vez menos un ámbito de la razón. Cuando digo creencia no me refiero solo a la creencia política e ideológica, sino también creencia empresarial y religiosa.

²⁵ Analíticamente hablando es un privilegio desde la perspectiva histórica del caso el haber podido ver emerger, en estas dos décadas, cuestiones que son improbables de observar. Venezuela ha sufrido una transformación radical y examinar lo constante y lo variable es un ejercicio fascinante, porque la sociedad venezolana ha dado un salto de la falsa abundancia a la muy real escasez. Hemos visto emerger un mito —el mito Chávez, como hemos visto también nacer un caudillo, tipo Gómez (1907-1935) y en general una sociedad con pretensiones democráticas cede el lugar al totalitarismo y un país que se creía soberano importa el colonizador y promueve que una persona sin escuela pero con entrenamiento militar cubano accediese al poder y verlo transformarse de humilde chofer de autobús a líder indiscutido de una nación, un estadista convencido de su propia capacidad para gobernar a esta sociedad de manera indefinida, exhibiendo logros que le ha permitido unir en una persona todos los poderes públicos y quizás pueda decir, en algún momento aquella célebre frase atribuida a quien no la pronunció, Luis XIV: *L'État, c'est moi*. Cabe mencionar que los venezolanos hemos visto la transformación de la abundancia en escasez y, en efecto, tal como expresa un organismo competente en la materia. Según DW “El Banco Mundial afirma que Venezuela atraviesa “la peor crisis de la historia moderna de Latinoamérica”.



que permite hablar de la sociología como críticos de la sociedad y, en el lado opuesto, pensamiento conservados, pero en ambos casos parece inescapable que la sociología es ciencia cargada con posturas políticas e ideológicas a veces radicales. Para concluir este breve comentario, acerca de la sociología de la sociología, cabe señalar cómo la misma es ya pensamiento asentado, y consecuencia es ciencia que tiene historia, que ya no teme acercarse al pensamiento de los clásicos, que le dieron origen y si bien tendrá alzas y bajas en su dinámica, es poco probable que alguien pueda anticipar su desaparición.²⁶

Conclusión: de las ideas a los productos en sociedades como Venezuela

«Thou shalt not sit/With statisticians nor commit/A social science»

W.H. Auden (1939)

Henry Poincaré decía que «...la sociología era una ciencia que producía una nueva metodología cada año pero que no producía resultados». Lo mismo dije cuando el fallecido sociólogo venezolano, Rigoberto Lanz, ofrecía lo epistemológico como el preámbulo necesario de cada investigación, de la cual nunca se conocían resultados. Hoy en día no cabe duda de la fortaleza de la sociología, como ciencia, no obstante, la explicación anterior sobre en dónde y bajo qué condiciones se hace sociología. La sociología es más que epistemología y más que metodología e incluso más que una teoría. Es decir, hablar de sociología, ya en Venezuela, me señala que debo ser sumamente cuidadoso, al argumentar el caso de Venezuela en el mapa mundial de la ciencia. Es una ubicación periférica, marginal y en declive, ya que el hacer y quehacer científicos en este país decrece, en vez de que aumente. Los niveles de producción y de productividad son los más bajos de un continente que representa solo el 4 por ciento de la producción mundial (2015) y los datos arrojan el hecho de que Venezuela se encuentra entre los países menos productivos de la región —en un tercer segmento entre alta, media y baja producción y productividad, al nivel de países análogos, co-

²⁶ Debe recordarse que una ciencia social, la economía, es galardonada con el Premio Nobel, la máxima distinción de la academia. En 1997 el Premio Nobel de Economía fue para Robert C. Merton y Myron S. Scholes. Merton es hijo de Merton y en aquella oportunidad, en broma, se decía que el padre Merton también merecía tal galardón pero que el hijo Merton se había montado sobre los hombros del padre Merton y había visto más lejos.



mo Cuba y Nicaragua.⁻²⁷ Pero ya no tienen importancia los números, si bien hay que volver a ellos una y otra vez, porque es difícil comprender cómo este país ha perdido un tercio de su producción académica en la última década, entre 2005 y 2015, que el gobierno ha abandonado cualquier pretensión de sostener un sistema nacional de producción de ideas ya manufacturadas y que en el área de ciencias sociales el abandono sea casi universal, sobre todo porque el discurso político e ideológico nacional se apoya en una propuesta doctrinaria, el *Plan de la Patria*, un letárgico conjunto de lugares comunes y de las galimatías que suelen cargar estos pronunciamientos políticos de obligada pero indiferente aplicación. Más aun, más que la disminución del volumen de producción es el examinar como hay una discrepancia entre el crecimiento del número de universidades y la disminución en el interés del estado por el desarrollo en ciencia y tecnología. Las universidades venezolanas han entrado en estado de letargo, y el mundo de las ideas disminuye su volumen y pertinencia en términos de su longevidad y el rechazo a las innovaciones. El colapso de la sociedad revela el estado de una economía postrada, de unas finanzas que revelan que esta sociedad tiene la mayor inflación del mundo, con las consecuencias desastrosas para la salud económica, política y social de la nación. En la misma, se ha montado un aparato de discriminación, de las etnias, de las clases sociales y ha aumentado la desigualdad y una porción cada vez mayor de personas dependen de la ayuda social del Estado, un mecanismo perverso de control social con objetivos políticos, más que ideológicos y operan bajo el control del mismo, anticipando o expandiendo el tamaño de una instancia policial, que ha logrado expulsar a

²⁷ El Plan País -según un promotor de esta tesis, el Dr. Luis Bravo. Véase memoria.educativa@gmail.com [noticias-universitarias] noticias-universitarias@yahoogroups.com - es una buena opción para el cambio necesario, mucho más si se concentran las energías en desatar política y pedagógicamente los siguientes nudos críticos (entre otros): 1. La exclusión educativa-escolar, social, cultural y científica tecnológica en alza. 2. Un Sistema Educativo Escolar en fuga y en modo de atraso, profundamente afectado por la emigración del personal y el abandono (matricular y funcional) que vacía las instituciones, de gente y valores. 3. El sectarismo político e ideológico que obstaculiza el desarrollo de las instituciones y lesiona su desarrollo curricular. 4. La Institucionalidad está en modo de colapso, en retirada de sus compromisos históricos más elementales. 5. Las instituciones padecen el deterioro galopante de la infraestructura y el clima organizacional. 6. Crece el acoso y la discriminación oficial a la iniciativa no centralizada y la privada. 7 El financiamiento de la educación, la cultura y la ciencia-tecnología depende cada día más del capricho corruptor de la alta burocracia. 8. El gobierno de facto atenta contra las instituciones y mecanismos constitucionales y legales de formación y empleo. 9. La teoría y práctica oficial asociada a los factores que influyen en la calidad de la Educación se aleja cada vez más de la racionalidad que requiere el desarrollo cultural, científico y tecnológico del país. 10. Un sistema educativo escolar hiper centralizado, desorganizado, atrasado, arruinado y desintegrado en sus dos subsistemas: Básico y Universitario. Tal como está es una propuesta retórica, sin números, subjetiva, pero ciertamente ilustra la situación venezolana, aunque es pensamiento genérico, que puede decirse de casi cualquier sistema escolar de la región.



cerca de cuatro millones de venezolanos al exterior –la casi mayoría de personas provenientes de las clases populares– y ha organizado una milicia de dos millones de personas –también personas reclutadas en las clases populares depauperadas– caso en el cual se ejerce un meticoloso control de la población que se ejerce con mayor énfasis, especialmente mediante el cuasi monopolio que tiene el gobierno de los medios de comunicación social. No tengo nada que añadir al contenido del *UNESCO Science Report (2015) Towards 2030. Global overview* y del *UNESCO (2016) Informe mundial sobre ciencias sociales*. El país ha disminuido su proyección hacia el progreso y la eficiencia social y vive peligrosamente en el abismo de una lucha fratricida por el control del poder. Una grave escasez de alimentos de precio asequible a la población afecta a la sociedad, incluyendo energía y agua, el país ha entrado en una pendiente que plantea desesperanza, con millones de venezolanos emigrando, a países de escasa posibilidad de acogida y junto a la situación de la América Central y aquella del Mediterráneo y los propios grupos de cubanos que hacen presión para poder ingresar a la base militar de los Estados Unidos en Guantánamo, a ese pedazo de territorio de la Isla. La población venezolana solo piensa, al parecer, en un objetivo: emigrar a sitios más amistosos y evitar la más que evidente situación que, a corto plazo, parece improbable de superar. En Venezuela hay muchas ideas, pero pocos productos y la necesaria originalidad para hallar mecanismos viables para facilitar los avances que presten bienestar a la población aparecen obstáculos, muros de contingencia que como el infame muro del presidente norteamericano amenazan la estabilidad de la propia viabilidad de esta sociedad, que, en la sociedad de otrora, como dicen los venezolanos en el lenguaje coloquial: ‘éramos felices y no lo sabíamos’. Naturalmente, se trata de un autoengaño, porque la Venezuela de hoy, no puede ser de otra manera, dialécticamente hablando, es la consecuencia de los excesos y la corrupción propias del *nuevorriquismo* y de la ausencia de una ética y moral social, de las ineficiencias y de la ineptitud del pasado inmediato, años en los cuales la sociedad venezolana vivió un bienestar artificial que, entre otras cosas, no logró construir un sistema nacional del conocimiento, sino que, como ha hecho el gobierno actual, con la misma incapacidad institucional ha multiplicado el acceso y el número de universidades, pero no ha entrenado y formado la necesaria masa crítica correspondiente.²⁸

²⁸ Como me señala un colega, los gobiernos venezolanos “compraron los motores, pero se olvidaron del combustible” entendiéndolo por ello que los gobiernos abrieron universidades y aumentaron la matrícula estudiantil, pero olvidaron la formación de la planta intelectual, profesional y académica de las universidades y del propio país. Incluso, lo bueno se desmanteló, como ha ocurrido con espléndidas instituciones como el IVIC y el CENDES, editoriales como Monte Ávila, el generoso financiamiento de la participación académica en los centros neurálgicos de la misma, en el plano



No es solo, entonces, la producción de *papers* y de libros, o de ser citado por la comunidad un mayor número de veces. Lo que se requiere para mantener el proceso civilizatorio es una sociedad que pueda mantener constante el aumento, diversidad y accesibilidad democrática del mundo de las ideas. Precisamente, mantenía Mannheim (1944) en su *Diagnóstico* que el mundo de 1940, metido en aquel desvarío destructivo, en Europa, solicitaba con urgencia una *democracia militante*.

internacional, los estímulos al talento, como fue el PPI, lugar este último en donde un bárbaro decapitó *la creme de la creme* del talento académico venezolano. En verdad esta sociedad, más bien, patrocina el mundo cenagoso de líderes del gobierno, entre ellos el strongman de turno, quien tiene un programa semanal de televisión, que dura horas interminables, en donde un émulo de Lacerda denuncia a la oposición democrática, insulta a sus líderes, resuelve agravios y de hecho es el símbolo del pensamiento chavista, de reto personal, callejero. Carlos Lacerda (1914-1977) fue un periodista, escritor y político brasileño recordado como un símbolo del uso de los medios para ataques personales. Pude citarse otro ejemplo de este tipo del uso de los medios, un caso más dramático, por su suicidio en su propio programa de radio, del cubano Eduardo Chibás (1907-1951).



Referencias

- Albornoz, O. (1990). *La mecánica del saber*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Arendt, H. (1951). *Los orígenes del totalitarismo*. España: Taurus. [1998].
- Dewey, J. (1951). *La ciencia de la educación*. Trad. Luziriega, L. Buenos Aires: Losada.
- Fromm, E. (1941) *El miedo a la libertad*. Trad. Gino Germani. España: Paidós. [2006].
- Levinsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *Cómo mueren las democracias*. Trad. Gemma Deza. España: Ariel.
- Lynd, R. (1939). *Knowledge for what?* Nueva Jersey, Princeton: University of Princeton.
- Mannheim, K. (1929). *Ideología y Utopía*. Madrid: Aguilar.
- _____ (1944). *Diagnóstico de nuestro tiempo*. México: Fondo de Cultura Económica
- Montagu, A. (1968). *El hombre observado*. Caracas: Monte Ávila
- Naim, M. (2013). *El fin del poder. Empresas que se hunden, militares derrotados, papas que renuncian, y gobiernos impotentes: cómo el poder ya no es lo que era*. Trad. María Luisa Rodríguez. España: Prh Grupo Editorial. [2014].
- Reichenbach, H. (1929). *Objetivos y métodos del conocimiento físico, en Reichenbach Escritos seleccionados 1909-1953*. vol.4b. Holanda: Colección Vienna Circle.
- Shils, E. (1961) The calling of sociology, en Talcott Parsons et. al. *Theories of society*. Nueva York: Prensa libre de Glencoe.
- _____ (1997). *The order of learning. Essays on the contemporary University*. Nueva York: Routledge.
- Smelser, N. (1994). *Sociology: State of the Art I*. International Social Science Journal, núm. 139. Cambridge: MA.
- UNESCO (2015). *Science Report: Towards 2030. Global overview*. París, Francia: Ediciones UNESCO.
- _____ (2016). *Informe mundial sobre ciencias sociales 2016. Afrontar el reto de las desigualdades y trazar vías hacia un mundo justo*. París, Francia: Ediciones UNESCO.





ENTRE AULAS Y PATIOS

Reflexiones en torno al proceso de investigación en educación

Sergio Hugo Hernández Belmonte*
María Elena Gómez Gallegos*
Yolanda Cabrera Barrera*

Fecha de recepción: 20 de enero de 2019
Fecha de aceptación: 09 de mayo de 2019

RESUMEN

El presente texto es una reflexión acerca del proceso de investigación como un espacio en el que participan distintos actores y que requiere de habilidades de análisis e interpretación. Se divide en tres apartados: el primero, aborda la investigación como una acción social que busca generar cambios, independientemente de las intenciones que la motiven; el segundo focaliza la investigación en el campo educativo, la cual puede desarrollarse con base en distintos paradigmas con un distinto abordaje; por último, el tercero, trata de la figura del maestro como investigador y de la narrativa como alternativa para reconocer su práctica. Se concluye que el docente de educación básica carece de una formación para la investigación. La toma de conciencia, en este contexto, puede conducir al docente a entender su quehacer profesional, de otro modo, se requerirá de un investigador profesional que comunique lo que el docente ejecuta de primera mano en el aula.

Palabras clave:

Investigación educativa, subjetividad, formación, actor educativo, socialización.

ABSTRACT

This text is a reflection on the research process as a space in which different actors participate and which requires analysis and interpretation skills. It is divided into three sections: the first addresses research as a social action seeking to generate changes, regardless of the intentions that motivate it; the second focuses on research in the field of education, which can develop based on different paradigms with a different approach; finally, the third one deals with the figure of the teacher as a researcher and the narrative as an alternative to recognize his practice. The conclusion reached is that the teacher in basic education historically lacks a formation for doing research. Nonetheless, without the individual's reflection, without the awareness that will take the teacher to understand why or how he/does it, it will require a translator of his knowledge, who will communicate what the firsthand teacher produces in the classroom.

Keywords:

Educational research, subjectivity, training, educational actor, socialization.

* Profesores investigadores de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros

La investigación como tarea social

La investigación es un proceso de indagación que requiere de curiosidad, insistencia, paciencia, pensamiento lateral, reflexión, lectura y demás habilidades que sólo se aprenden cuando se lleva a la práctica, dicho de otra manera, se aprende a investigar, investigando. Por esta razón los manuales que prometen llevar por tan arduo camino, generan confusión entre los investigadores noveles. Hasta ahora, no existe una forma lineal que conduzca al tortuoso mundo de la investigación. Cada sujeto o institución tiene que ir encontrándose con un objeto de estudio, el cual construirá y reconstruirá en un vaivén de formulaciones dirigidas a la comprensión e interpretación de la realidad¹.

Cuando el hombre se detiene a pensar el porqué de lo que pasa a su alrededor, cuando no se encuentra conforme con su manera de existir, y le parece que hay algo más allá de lo evidente, surge en él la necesidad de entender y buscar las razones de la comprensión humana que lo lleven a un estado de inteligibilidad hasta entonces negado. Es la investigación la que le da otro panorama de su existencia, lo lleva a explicarse el mundo y a comprenderse a sí mismo.

No se duda que existan individuos que jamás se pregunten por lo que acontece a su alrededor, porque sus intereses son distintos, porque no tienen la necesidad de hacerlo y sus preocupaciones son otras. Pero existe otro sector de inconformes con lo vano y sencillo, que están siempre en búsqueda de otras respuestas, que aspiran a develar el conocimiento para los otros, pues es algo muy cierto que los resultados de cualquier investigación requieren compartirse socialmente, aquel hallazgo que se queda en el sujeto como si fuera un objeto valioso de difícil acceso, porque un conocimiento que no se difunde, no existe.

Es en la infancia el momento preciso en el que el sujeto comienza a investigar, cuando el niño empieza a cuestionarse el porqué de las cosas: ¿por qué el cielo es azul?, ¿por qué llueve?, ¿por qué los árboles no hablan?, ¿por qué el hombre no vuela?, ¿por qué tengo un hermano?, ¿por qué vemos?, ¿por qué escuchamos? En fin, el por qué es una forma

¹ Este texto comprende la realidad tal cual la proponen Berger y Luckmann (2001), quienes desde su posicionamiento intentan comprender los fenómenos sociales a partir de la perspectiva del actor como generador de significados. Es el actor el que percibe la realidad de primera mano y quien considera las cosas como importantes. La realidad en la vida cotidiana es producto de la construcción social, la cual se compone por una dualidad inseparable: la objetividad y la subjetividad. La dupla anterior permite que el hombre construya una intersubjetividad al encontrarse en sociedad, es su participación con los otros lo que lo lleva a desarrollar el sentido común y a reconocer los escenarios de la realidad que existen.



de tener contacto con su entorno. Pero ese momento de lucidez se desvanece en la familia, la sociedad y en la escuela, instituciones donde al parecer se le traduce al niño la realidad de tal suerte que debe esperar a consumirla como información a cuenta gotas y, por ello, ya no existe más el por qué, ahora el niño solo requiere digerir lo que los demás ya se encargaron de heredar y transmitir.

Al pasar del tiempo son menos las personas que se dedican a investigar, lo que lleva a cuestionarse si la tarea de investigar es para todos o para algunos. La respuesta cierta, es que la investigación se acota a un pequeño sector de la población, que posee el interés y los medios para ejercerla. Si bien existe apertura para que todos los sujetos con ciertas habilidades puedan desarrollar tareas investigativas, en ocasiones solo se hace como parte de un requisito normativo. Las herramientas que les brindan a los estudiantes en las distintas instituciones de educación superior son mínimas, pues uno de los mayores problemas educativos es que los encargados de enseñarlas no desarrollaron investigación propia, más allá de la que realizaron en algún momento como requisito para la obtención de un grado.

Aunado a lo anterior, desde los años 80, se percibía la precaria cultura de formación de investigadores educativos, por lo menos en algunas instituciones de educación superior, como las escuelas normales en México:

Las necesidades inmediatas del sistema educativo no han creado las condiciones para el desarrollo de una investigación que, teórica y metodológicamente, se vincule con la especificidad de los problemas de la realidad educativa mexicana. Por eso, es necesario impulsar una investigación de índole científica, abocada a la explicación e interpretación de los procesos y prácticas educativas y a la propuesta de soluciones de carácter más estructural y a largo plazo (Arredondo, *et al*, 1984, p. 19).

Aunque esta referencia es de los 80, las condiciones en el ámbito de la investigación educativa parecen ser las mismas después de más de 30 años. No obstante, algunos docentes-investigadores han logrado insertarse en programas de posgrado, donde las condiciones para desarrollar indagaciones de carácter formal se tornan más propicias, pero no más fáciles. El camino para integrarse a un grupo de investigación es largo y estrecho, lo que parece indicar que dicha tarea sólo pertenece a gente ilustrada con dominio de un cierto tipo de conocimientos y lenguaje. Por supuesto, no es un problema de clases sociales, sino de acceso a la cultura de la investigación; como afirma Cajiao (2011), el desarrollo de las habilidades de indagación tendrían que formar parte del currículo, verse como un medio para que el alumno aprenda situaciones reales



y comprenda su medio; al crear una escuela reproductora se limita el potencial que el sujeto posee por naturaleza y se restringe el acceso a unos cuantos haciendo de la investigación un proceso elitista.

Para qué investigar, si el camino es estrecho, de élite, si se requieren medios de financiamiento y tiempo suficiente para interpretar y reportar hallazgos. Para qué hacerlo si los resultados no se utilizan debido a que los intereses políticos, económicos y sociales, marcan directrices a seguir en cualquier ámbito de la realidad. ¿Qué los lleva a tomar el camino de la investigación? Resolver esta duda puede ser motivo de una indagación interminable, en el sentido de que las razones para investigar son diversas, ejemplo por encargo institucional, como parte de un proyecto de trabajo, para satisfacer un deseo personal, cubrir un requisito escolar, determinar el grado de factibilidad de un proceso productivo, guiar la toma de decisiones o reconocer los resultados de un suceso, entre otras. Todo esto nos lleva a pensar que investigar transforma la realidad.

Si la multiplicidad de razones no lleva a establecer una lógica de para qué investigar, entonces resulta más relevante pensar en lo que se hará con los resultados de una investigación, independientemente de su motivación para llevarla a cabo y del tipo de que se trate, porque a pesar de que las intenciones sean personales, los significados² que de ella se desprendan serán sociales (Blumer 1969). La interdependencia que existe entre los sujetos lleva a movilizar acciones para un beneficio común, de tal suerte que si una acción modifica la vida de uno de ellos de forma positiva o negativa también lo hará con los que se encuentran a su alrededor (Elías, 1990). De esta manera, el hombre se beneficia del trabajo de otros, haciendo suyo el conocimiento y transmitiéndolo de generación en generación para asegurar su supervivencia.

Investigar es andar por donde alguien más lo hizo

Los temas que se investigan no son nuevos en ninguna ciencia. La humanidad parece no haber avanzado mucho, las dudas de los ancestros se parecen mucho a las de nuestros contemporáneos, que se adaptan al espacio y momento histórico del hombre actual, por esta razón una

² Los significados según Blumer se forman a través de la interacción social que genera un conjunto de símbolos para los actores involucrados: procesos humanos esenciales originados en la vida cotidiana del sujeto, de sentido común y la razón de existir de la sociedad.



investigación nunca parte de cero, siempre habrá alguien con la misma curiosidad que otro y de forma incipiente comenzará el camino para hacer menos árido el paso de los investigadores en ciernes. Hoy es posible leer a algunos autores que desde tiempos remotos hablaban ya de temas de preocupación social como la educación, la medicina, el derecho, la filosofía, entre otros. Esos escritores son clásicos que se necesitan retomar al introducirse en la investigación.

Al abordar un tema educativo, no es posible pensar que alguien más no lo haya estudiado antes. Por ejemplo, aquel investigador que desee considerar la evolución cognitiva del niño tendrá que remitirse necesariamente a autores como Piaget, Skinner o Makarenko; cuando quiera abordar el tema de las interacciones sociales será imprescindible que retome a Durkheim, Berger, Luckmann y Vigotsky, entre otros. Al hablar de la apropiación del aprendizaje aparecerán en algún momento las ideas de Bruner, Ausubel, Palamidessi, Cohen o Gardner. Sin duda alguna existirán ocasiones en las que el fruto de las investigaciones tenderá a reforzar, comprobar o discutir lo que ya se discutió con anterioridad; seguro es que en casos excepcionales se emitirán aportaciones que servirán para un avance social del conocimiento. Se podría seguir ejemplificando otros temas para investigar en educación, y siempre se caerá en la cuenta de sus cimientos teóricos.

Ahora es necesario preguntarse ¿qué se puede investigar en educación? Según Amaya (2007), existen diversos tópicos para desarrollar una investigación educativa, los sujetos, métodos, programas, recursos, instituciones, contextos educativos y cambios observados. De estos tópicos se desprenden líneas específicas, en el caso de la investigación de los actores educativos: alumno, docente y director, entre otros.

Cada objeto de estudio en educación y en cualquier otra disciplina, requiere ser abordado de una forma distinta, no hay uno idéntico a otro. Puede haber dos investigadores interesados en el mismo tema, pero cada uno realiza una interpretación diferente de la realidad, que surge de la forma en la cual decide adentrarse y de cómo se construye el propio objeto; los paradigmas en la investigación³ según Flick, (2004), determinan la manera de enfocar la situación a investigar de cada paradigma, cualitativo, cuantitativo o mixto, se desprenden los dispositivos⁴ de

³ Los paradigmas representan las diferentes perspectivas en la investigación y sus puntos de partida.

⁴ Al hablar de dispositivos de investigación en lugar de instrumentos, se intenta deslindar de cualquier mecanicismo a la forma en la que se acerca el investigador a su objeto de estudio. En ocasiones cuando se habla de instrumentos se hace alusión a tareas que se realizan de forma inmediata y sin previa reflexión, sin embargo, el desarrollo de instrumentos requiere una tarea reflexiva para definir los medios necesarios para reconocer las interpretaciones que los sujetos realizan de su realidad.



investigación más *ad hoc*. Por ejemplo, no puede pensarse una investigación con carácter etnográfico en donde el investigador decida no realizar observaciones directas o participantes de su objeto, porque no las considera pertinentes o no las requiere; como dice Geertz (1973), al momento de realizar un reporte, el etnógrafo debe dejar claro a cualquier lector lo que sucede en un espacio físico y temporal determinado, como si aquel hubiera estado allí. Imaginar un estudio ligado al interaccionismo simbólico sin realizar entrevistas a los sujetos, sería una pérdida de tiempo, en el entendido de que la interacción sujeto a sujeto o cara a cara es la que lleva a la comprensión de cómo cada persona entiende su realidad (Blumer, 1969). Existen otras visiones para abordar la investigación como la hermenéutica, la teoría crítica, la teoría fundamentada, la investigación acción o la perspectiva biográfica.

La metodología de estudio no es predeterminada por el investigador, cada objeto demanda una visión distinta por lo que es importante establecer un distanciamiento, no en un sentido positivista en el que se asume que el sujeto que investiga debe estar separado de su objeto por completo o debe ser ajeno para no interferir en los resultados, sino distinto: en la actualidad no es posible mirar la investigación de esa manera, porque al entenderla así se alude a la desaparición de los deseos, motivaciones y pasiones del sujeto, y esto nunca es posible, porque siempre está presente su subjetividad, tanto que desde la elección del tema de estudio se hacen presentes sus preferencias y supuestos, se trata más bien de que el investigador sea consciente de las manifestaciones subjetivas que surgen desde el inicio de su estudio.

El proceso de investigación inicia con la delimitación de un objeto de estudio y el establecimiento de objetivos, para ello es imprescindible desarrollar un estado del arte o estado de la cuestión, cuya finalidad es responder a diferentes preguntas, por ejemplo: ¿qué enfoques se han utilizado para abordar el objeto de estudio?, ¿qué metodología ha sido empleada?, y ¿qué conocimientos se han generado? Esto quiere decir que la elaboración de un estado del arte se trata de evocar lo ya dicho en el campo de la investigación acerca del objeto elegido, para dilucidar qué hace falta por investigar, qué no se ha abordado por los demás o qué no se ha hecho desde otros enfoques y dispositivos.



Al desarrollar un trabajo de indagación y revisar lo que ya está hecho, obliga a llevar una vigilancia epistemológica durante el proceso, esto quiere decir, que la teoría para emprender la investigación necesita seguir una lógica, de alguna manera una linealidad en torno al discurso que se adquiera⁵; esta vigilancia permite tener coherencia a la hora de establecer las reflexiones sobre cualquier estudio, dar una pauta que lleve a la comprensión. Por ejemplo, el proceso de adquisición del aprendizaje no lo presentan de la misma manera Piaget o Vygotsky; uno se refiere a la individualidad del sujeto, y el otro, a la posición social del conocimiento. Este trabajo implica dos posturas epistemológicas distintas.

El investigador con su trabajo busca transformar la realidad. Nadie investiga para guardar sus resultados; se investiga para comprender un fenómeno de la realidad, se interpreta con otros quienes se encuentran ligados con el objeto de estudio, en este sentido, la interpretación de un investigador es de segundo orden, pues la de primer orden, pertenece a los investigadores, dejando una tercera para el lector quien le otorgará un criterio de verosimilitud (Coffey y Atkinson, 1994; Flick, 2004, Schutz, 1970).

El maestro como investigador

La realidad y la sociedad están antes que el individuo quien es un producto social; el sujeto que interesa a este texto es el maestro que forma parte de la sociedad al ocupar un lugar y tiempo determinados. El docente en la vida cotidiana construye significados impregnados por la convivencia con los demás actores educativos: alumnos, autoridades, padres de familia, otros pares y la comunidad; él es tal gracias a que la sociedad le permite ocupar esa posición, esta es una cuestión de alteridad.

En la vida cotidiana se encuentra inmersa la realidad del maestro como individuo, la cual tiene sentido a partir de que este la interpreta y le da coherencia, porque es allí donde desarrolla sus pensamientos y acciones. La conciencia del hombre aparece en lo que ha realizado en su vida (Berger y Luckmann, 1969). Siempre en contacto con los demás, no puede existir si no es por la presencia de los otros. La interacción del individuo con la sociedad está mediatizada por las instituciones que al igual que el lenguaje permiten conservar un orden social. A través

⁵ La linealidad se plantea en el discurso, no en la ejecución de la investigación; pues, al realizar cualquier búsqueda es preferible que el investigador proponga alternativas de interpretación que rebasen las lógicas establecidas, combinando dispositivos o posturas de inteligibilidad.



de la participación en las instituciones existe la asunción de roles que desarrollan la experiencia del sujeto, en cuanto, «todo comportamiento institucionalizado involucra roles y estos se comparten» (Berger y Luckmann, 1969, p. 99).

El docente posee un rol determinado en la sociedad y está inmerso en el Estado para el cual trabaja, esto quiere decir que existen regulaciones que reconoce y adquiere incluso antes de entrar a la profesión docente: «las instituciones se encarnan en la conciencia individual por medio de los roles [...] al desempeñar los roles, los individuos participan en un mundo social; al internalizar dichos roles, ese mismo mundo cobra realidad para ellos subjetivamente» (Berger y Luckmann, 1969, p. 98).

Lo anteriormente expuesto es para comprender que el maestro es partícipe de la sociedad en donde se encuentra integrado al formar parte de instituciones y que es el lenguaje el mejor medio por el cual puede hacerse presente a otros. El individuo-hombre-maestro realiza una internalización de la realidad en el proceso de interacción en el aula, y desarrolla una formación e identidad que son objeto de estudio de especialistas en formación docente.

El maestro no es especialista en investigación -no porque no desee serlo- sino porque la formación tanto inicial como continua que recibe es insuficiente para esa tarea. Al no desarrollar investigación, los docentes se ven obligados a que los *ilustrados* desarrollen interpretaciones de sus vivencias, experiencias y significados⁶; es incalculable la cantidad de conocimiento que se pierde en esas traducciones. Cuando el sujeto-maestro se decide a desarrollar procesos de investigación por su propia cuenta, la comprensión de la tarea educativa será más clara.

La reforma del Plan de estudios de 1984 para la licenciatura en Educación Primaria introdujo la noción de docente- investigador para la formación inicial en las Escuelas Normales. Así, con el carácter de educación superior y con el enfoque centrado en la investigación, el maestro podría asumir su tarea educativa de una mejor manera, pues tendría racionalmente el control de su actuar docente. Los resultados de la evaluación de este plan no fueron divulgados ampliamente; en

⁶ A esta tendencia se le denomina investigación acerca de la educación no investigación educativa (Schuster, 2013). La investigación acerca de la educación “es realizada por investigadores expertos, generalmente dedicados a la investigación académica de la educación (miembros de institutos de investigación, universidades, áreas u oficinas técnicas de la administración educativa, laboratorios de estudios educativos). Por su propio posicionamiento, estos investigadores no se involucran necesariamente en la transformación de las prácticas educativas, sino que adoptan una posición externa” (Schuster, 2013 , p. 29).



1997 se dio la entrada y puesta en vigor de un nuevo plan de estudios, como respuesta a las exigencias del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa (ANMEB) de 1993. Hoy en día con la reforma en las Escuelas Normales con especialidad en Educación Preescolar y Primaria en 2012, la investigación de la práctica docente regresa a la malla curricular y con ello a la formación inicial.

La aportación de las Escuelas Normales a la investigación educativa y, por tanto, de los docentes que de ellas egresan, es limitada. Las instituciones formadoras de docentes realizan una especie de trabajo de autoconsumo, es decir, se enfocan al estudio de la práctica docente y a las metodologías de enseñanza y aprendizaje. Son muy pocos los formadores de formadores que cuentan con el perfil del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y menos los que se encuentran incorporados al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), además las condiciones de trabajo en ocasiones, no lo permiten, lo que deriva en una escasa investigación en los cuerpos académicos que se encuentran en su mayoría en estado de formación o consolidación (Casanova, 2016).

Mientras eso sucede en la formación inicial, los programas de formación continua parecen haber olvidado la investigación para los docentes en ejercicio: la mayoría de los posgrados que se ofertan para los profesores tienen una tendencia a profesionalizar la práctica docente. Algunos programas relativos a la investigación educativa son ofertados por el Departamento de Investigación Educativa (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (Cinvestav), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y otras instituciones de carácter público y privado, sin embargo, su diseño parece estar hecho para sujetos que poseen habilidades que sólo tendrán que matizarse en el transcurso de los nuevos estudios, provocando una limitante para los maestros cuya formación carece de herramientas para ejercer una investigación seria. Son pocos los docentes que se adentran al campo de la investigación y la mayoría de los que logran, no regresan a su campo de trabajo inicial para poder socializar lo que aprendieron, sino que prefieren incorporarse a otros niveles o puestos en instituciones educativas.

Las condiciones para desarrollar investigación desde la docencia tampoco son las propicias, el profesor de educación básica no fue formado en la escritura académica, y el escrito más reciente que realizó de manera formal se remonta al que elaboró durante su formación inicial; una prueba de ello son los escasos escritos que se presentaron en los foros de consulta para el Nuevo Modelo Educativo 2016, que conforme a la información institucional se destaca una amplia participación,



pero que comparada con la planta docente a nivel nacional representa un mínimo porcentaje del gremio; si a esto se añade la calidad de los textos, puede comprenderse la necesidad de incluir dentro de la actualización docente la cultura de la investigación de la propia práctica.

La narrativa, en la actualidad, se ha retomado como una alternativa para que el maestro genere conocimiento durante su quehacer educativo. El ser humano (el docente en específico) es un relator por naturaleza, un sujeto contador de historias de él mismo y de los demás, y tiene una forma de concebir el mundo que le permiten vivir en sociedad. Connelly y Clandinin (1995) consideran que “la narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (p. 12). Requiere de una explicación y reexplicación que implica un ir y venir en los recuerdos de los sujetos, que como indica Cortazzi (1992) se asemeja a “una ventana abierta a la mente o, si estamos analizando las narraciones de un grupo específico de relatores, como una ventana abierta a su cultura” (p. 2). La narrativa se considera la mejor opción para presentificar las vivencias de los docentes por medio de su discurso, su pensar no es trivial ni vano, al contrario los pensamientos del profesor tienen un valor adicional al ser portadores de realidad, que al no ser escuchada, se queda atrapada en los espacios escolares o áulicos, sin aspirar a más y sin comprender en última instancia lo que hace en su práctica docente, cómo lo hace y por qué lo hace (Bazdresch, 2000).

Conclusiones

El investigar apunta a un proceso continuo, al cerrar un ciclo se abre otro, tantos como la capacidad de indagación de los sujetos. Cada investigación involucra la subjetividad del investigador, que tiene la responsabilidad de autorregularse en todo momento para no influir en los resultados. La curiosidad surge desde la niñez, sin embargo, las instituciones que interpretan la realidad rompen con las posibilidades de indagación y de cambio en los sujetos. La investigación es una tarea que no pueden ejercer todos los sujetos, se requiere de una formación para ello, del conocimiento de los paradigmas y dispositivos necesarios para la construcción de un objeto de estudio; los sujetos que logran insertarse en el proceso de investigación a través de equipos de trabajo, instituciones o medios propios tenderán a transformar su realidad y la de quienes se encuentran a su alrededor.

La investigación educativa abarca las contribuciones de distintos estudiosos a lo largo del tiempo. De ahí que la elaboración de estados del arte posibilitan el conocimiento de saberes anteriores para asumir contextos determinados de intérpretes quienes comprenden la realidad.



Los objetos de estudio son distintos y su singularidad es de vital interés por parte del investigador.

Después del plan de estudios del 2012, el docente ha tenido una formación para la investigación, aunque se ha practicado en forma incipiente, puede promoverse en futuras generaciones; en tanto sería una forma de reconocer su aportación al campo educativo a través de la narrativa como recurso metodológico para adentrarse en las vivencias y experiencias de los docentes en las aulas. La toma de conciencia, en este contexto, puede conducir al docente a entender su quehacer profesional, de otro modo, se requerirá de un investigador profesional que comunique lo que el docente ejecuta de primera mano en el aula.



Referencias

- Arredondo, M; Martínez, S; Mingo A. y Wuest, T. (1984). La investigación educativa en México. Un campo científico en proceso de constitución. En *Revista Mexicana de Sociología*, año XLVI, vol. XLVI, núm. 1, pp. 5-38.
- Bazdresch, M. (2000). *Identificar la práctica: ¿qué hago, cómo lo hago y qué produce?* En *Bazdresch Vivir la educación, transformar la práctica* (pp. 57-66). México: Educar-SEJ.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blumer, H. (1969). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Hora.
- Casanova, H. (2016). *Investigar sobre la educación normal en México: Retos y perspectivas*. Recuperado de: http://conisen.mx/wp-content/uploads/2017/03/Hugo_Casanova.pdf
- Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), *Relatos de experiencia e investigación narrativa*, en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente*. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (1994). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Cortazzi, M. (1993). *Narrativa y análisis*. Londres: Falmer.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos: ensayos*. Trans. José Antonio Alemany, Barcelona: Ediciones Península.
- Fernández, L. (1998). Construyendo el problema de investigación. En: *Encrucijadas metodológicas en Ciencias Sociales*, (pp.67-77). México: UAM-Xochimilco.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Geertz, C. (1973) *Interpretación de las culturas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Schuster, A (2013). *La metodología cualitativa. Herramienta para investigar los fenómenos que ocurren en el aula*. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología*, vol.4, núm.2, pp.109-139.
- Schutz, A. (1970). El sentido común y la interpretación científica de la acción humana. En *El problema de la realidad social* (pp. 35-70). Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP (2008). *Experiencias Escolares Exitosas Programa Escuelas de Calidad*. México: SEP.





Instructivo para autores

Práctica Docente es una revista electrónica de acceso abierto en el ámbito de la formación y la práctica docentes con un espacio plural para la publicación de artículos y ensayos originales, inéditos y recientes de investigación o de reflexión teórica relacionada con la formación inicial y continua, la intervención e innovación docentes.

Las colaboraciones y contribuciones que se presenten para su dictaminación deberán adecuarse a los siguientes lineamientos de las secciones de la revista:

Hallazgos

Publica artículos académicos de resultados o avances de investigación realizados en los últimos dos años.

Entreaulas y patios

Divulga artículos académicos de sistematización de experiencias recientes (últimos dos años) sobre la práctica docente y la intervención educativa innovadora que cuenten con una sólida fundamentación teórico-metodológica.

Sin fronteras

Espacio para ensayos de revisión o reflexión teórica sobre temáticas de actualidad que favorezcan el desarrollo del ámbito de la formación, la práctica e innovación docentes.

Intertextos

Dedicada a la publicación de reseñas críticas de libros, investigaciones de posgrado y otros documentos académicos recientes y relacionados con el ámbito de la formación, la práctica y la innovación docentes.

Artículos

Los artículos postulados para su publicación en las secciones Hallazgos y Entreaulas y patios, deberán reunir las siguientes características:

- ✓ Título del artículo; entre 10 a 15 palabras que definan el contenido del texto.
- ✓ Nombre y apellidos del autor o autores (máximo tres).
- ✓ Filiación institucional, país y correo electrónico.
- ✓ Resumen en español y abstract en inglés que precise el objetivo del artículo, muestre el contenido, el desarrollo y las conclusiones del tema a tratar, con una extensión de 150 a 200 palabras.
- ✓ Cinco palabras clave tomadas de los Tesauros UNESCO o ERIC.
- ✓ Fecha de conclusión del manuscrito.
- ✓ Desarrollo del trabajo:
- ✓ Introducción o presentación.
- ✓ Objetivos y justificación.
- ✓ Metodología utilizada.

- ✓ Resultados obtenidos.
- ✓ Discusión de hallazgos.
- ✓ Conclusiones.
- ✓ Recomendaciones (si las hubiese).

Las formas de citación y de redacción de las fuentes documentales se apegarán a las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología, por sus siglas en inglés, APA, Tercera edición traducida de la sexta en inglés. Las referencias se colocarán al final del texto.

Ensayos

Los ensayos que se presenten para su publicación en la sección Sin fronteras deberán contar con los siguientes datos de identificación: título, nombre y apellidos del autor o de los autores, filiación institucional; resumen en español y abstract en inglés de hasta 100 palabras, y cinco palabras clave tomadas de los Tesoros UNESCO o ERIC.

Los trabajos expresarán claramente el argumento, punto de vista o posición del autor sobre el tema, observar congruencia en los contenidos, así como propiciar el análisis y la reflexión de los lectores. Podrán emplearse notas a pie de página o en su caso registrar fuentes documentales.

Reseñas

Las reseñas postuladas para publicarse en la sección Intertextos serán interpretaciones críticas de libros especializados y de investigaciones de posgrado sobre formación, práctica e innovación docentes. Deberán contener: título, referencia de la obra reseñada, el nombre completo del autor, su filiación institucional, país y correo electrónico.

Los artículos, ensayos y reseñas deberán cubrir los criterios de calidad de la revista relacionados con las propiedades textuales: coherencia, adecuación y cohesión.

Presentación de los originales

Los textos se enviarán en archivo digital y en procesador Word. La extensión de los artículos será desde 20 hasta 30 cuartillas incluyendo las referencias documentales, tablas o ilustraciones. Los ensayos para la sección Sin fronteras tendrán como mínimo de 12 a 15 cuartillas y como máximo 30; las reseñas para la sección Intertextos constarán de 4 a 6 cuartillas. Una cuartilla está formada de 28 líneas, de aproximadamente 2000 caracteres sin espacios por página, interlineado de 1.5 y en tipo de letra Times News Roman de 12 puntos.

Las tablas e ilustraciones deberán seguir las normas del Manual de Publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA), tercera edición traducida de la sexta en inglés, además identificarse con un título adecuado al contenido, numeradas secuencialmente y colocadas en el cuerpo del texto que les corresponda.

Recepción de los trabajos

Los artículos y ensayos se enviarán a la dirección de correo electrónico revista.practica@sepdf.gob.mx. El equipo editorial dirigirá a los autores un correo electrónico con el acuse de recibo

formal. El Comité Editorial se reserva el derecho de rechazar aquellos textos que no cumplan con los criterios de la política editorial de la revista, así como de proponer a los autores las posibles modificaciones a los textos que se postularon para su publicación.

Con excepción de las reseñas críticas que se publiquen en la sección Intertextos, todas las colaboraciones serán dictaminadas por dos especialistas externos a la revista, mediante el procedimiento de doble ciego que conserva el anonimato de árbitros y autores. El tiempo de dictaminación no rebasará los tres meses, contados a partir de su recepción inicial.

Para el cuidado de la calidad y la originalidad de los contenidos, la revista adopta las pautas de transparencia y políticas de antiplagio del código del Comité de Ética para Publicaciones, por sus siglas en inglés, COPE.

Los trabajos se analizarán con software de coincidencias y redundancias, por lo que se recomienda a los autores el manejo cuidadoso de la redacción, paráfrasis, citas y referencias.

Los derechos morales y patrimoniales sobre los contenidos que se publiquen quedarán amparados por la Ley Federal de Derecho de Autor de México y su Reglamento, así como de los criterios de acceso abierto que se establecen en la licencia “atribución NoComercial-SinDerivadas” de Creative Commons.

Los autores se comprometen a no postular sus artículos, ensayos y reseñas en ninguna otra publicación impresa o digital.

Todas las colaboraciones se sujetarán al siguiente proceso de dictaminación:

El equipo editor realizará una primera revisión técnica para cotejar si los trabajos cumplen con los requisitos establecidos en el instructivo para autores de la revista. Se enviará al autor el acuse de recibido.

La lista de los textos académicos aceptados será enviada al Comité Editorial para su revisión académica, sin dar a conocer el nombre del autor o autores.

A partir de la fecha de recepción y en un plazo no mayor de diez días hábiles se notificará al autor(es) la aceptación para envío a dictaminación por pares o, en su caso, la devolución de su texto. La dictaminación por pares será de doble ciego, esto significa que habrá anonimato entre dictaminadores y autores. La revisión se realizará por dos especialistas en el tema; de no coincidir los dictámenes, se recurrirá a un tercer dictaminador.

En un plazo máximo de tres meses, el autor recibirá la notificación del resultado:

Afirmativa

Con modificaciones

Negativa

La revista contará con los registros ISSN (Número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas), DOI (Digital Object Identifier) y Creative Commons, los cuales se encuentran en trámite.

DP



GOBIERNO DE
MÉXICO

EDUCACIÓN

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

AEF|MÉXICO

ALFABETIZACIÓN EDUCATIVA FORTALECE A LA EDUCACIÓN BÁSICA

