

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA



EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Red de Cuerpos Académicos
en Investigación Educativa
de la UAEM **RedCA**

Uriel Ruiz Zamora

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Investigación Educativa en las Ciencias Sociales

Coordinadores

Uriel Ruiz Zamora

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Diseño de cubierta e interiores; Maribel Guadalupe Romero Aguirre

Primera edición electrónica diciembre de 2019, Toluca, México.

D.R. Universidad Autónoma del Estado de México

Instituto Literario núm. 100 ote. Colonia Centro.

C.P 50000, Toluca, México

<http://www.uaemex.mx>

ISBN: 978-607-633-140-8

El contenido de esta obra es responsabilidad de los autores. El libro fue dictaminado positivamente por pares académicos mediante el sistema doble ciego para su publicación por la Universidad Autónoma del Estado de México y fue sometido a un proceso de identificación de coincidencias mediante el Software iThenticate.

Agradecemos a:

Esquivel Arzate Diana Laura

Figueroa Adame Marya Renata

Martínez Ponce Aurora Guadalupe

Pichardo Pérez Alfonso

Romero Aguirre Maribel Guadalupe

Por su colaboración en las actividades de revisión, diseño, edición y gestión, necesarias para la publicación de esta obra.

DIRECTORIO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

Dr. en Ed. Alfredo Barrera Baca
Rector

M. en E.U.R. Marco Antonio Luna Pichardo
Secretario de Docencia

Dr. en C.I. Amb. Carlos Eduardo Barrera Díaz
Secretario de Investigación y Estudios Avanzados

M. en Com. Jannet Socorro Valero Vilchis
Secretaria de Rectoría

Dr. en A. José Edgar Miranda Ortiz
Secretario de Difusión Cultural

Dra. en Ed. Sandra Chávez Marín
Secretaria de Extensión y Vinculación

M. en E. Javier González Martínez
Secretario de Finanzas

M. en Dis. Juan Miguel Reyes Viurquez
Secretario de Administración

Dr. en C. Comp. José Raymundo Marcial Romero
Secretario de Planeación y Desarrollo Institucional

M. en L.A. María del Pilar Ampudia García
Secretaria de Cooperación Internacional

Dra. en Dis. Mónica Marina Mondragón Ixtlahuac
Secretaria de Cultura Física y Deporte

Dr. en C.S. Luis Raúl Ortiz Ramírez
Abogado General

Lic. en Com. Gastón Pedraza Muñoz
Director General de Comunicación Universitaria

Lic. Jorge Bernáldez García
Secretario Técnico de la Rectoría

M. en A.P. Guadalupe Santamaría González
**Directora General de Centros Universitarios y
Unidades Académicas Profesionales**

M. en D.F. Jorge Rogelio Zenteno Domínguez
Contralor Universitario

DIRECTORIO

FACULTAD DE GEOGRAFÍA

Dr. en C. A. Francisco Zepeda Mondragón
Director

Dr. en G. Martín Pánfilo Soto Romero
Subdirector Académico

L. A. E. Alfredo Ochoa Mora
Subdirector Administrativo

M. en C. Amb. Nancy Sierra López
Coordinadora de Planeación

Dra. en G. Marcela Virginia Santana Juárez
Coordinadora de Investigación y Estudios Avanzados

M. en G. Lidia Alejandra González Becerril
Coordinadora de Extensión y Vinculación

Dra. en C. Amb. Cristina Estrada Velázquez
Coordinadora de Difusión Cultural

Lic. en GI Anel Reza Reza
Coordinadora de Cooperación Nacional e Internacional

Dra. en C. Amb. Cristina Estrada Velázquez
Encargada de la Coordinación de la Licenciatura en Geografía

Dr. en C.A. Luis Ricardo Manzano Solís
Coordinador de la Licenciatura en Geoinformática

Dr. en E. Agustín Olmos Cruz
**Coordinador de la Licenciatura en Geología Ambiental
y Recursos Hídricos**

Dr. en I. Roberto Franco Plata
**Coordinador de la Especialidad en Cartografía Automatizada,
Teledetección y Sistemas de Información Geográfica**

Dra. en U. Raquel Hinojosa Reyes
Coordinadora de la Maestría en Análisis Espacial y Geoinformática

Dra. en C. Xanat Antonio Némiga
Coordinador del Doctorado en Geografía y Desarrollo Geotecnológico

DIRECTORIO

COMITÉ ORGANIZADOR DEL II CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA 2018 REDCA UAEMÉX

Dr. Fernando Carreto Bernal

Coordinador General

Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Uriel Ruiz Zamora

**Coordinadores del eje
Ciencias Sociales y Naturales**

María del Rocío García de León Pastrana

Ariel Sánchez Espinoza

Virginia Pilar Panchi Vanegas

**Coordinadores del eje
Educación Media Superior y Ciencias de la Comunicación y Tecnologías
de la Información**

Clementina Jiménez Garcés

María de la Luz Sánchez Medina

**Coordinadores del eje
Ciencias de la Salud**

Filiberto Rivera Tecorral

Víctor Manuel Galán Hernández

Rufo Estrada Solís

**Coordinadores del eje
Formación y Práctica Docente**

Contenido	Pág.
Prólogo	9
Introducción	10
Sección I.	
Aproximación Teórica Metodológica a la Investigación Educativa	14
Capítulo 1. Análisis de la información empírica y uso de la teoría en la Investigación Educativa.....	16
Javier Hernández Morales	
Pedro Atilano Morales	
Capítulo 2. La Investigación en la UAEMéx UAP Chimalhuacán y las relaciones intergubernamentales	26
Nora Nallely Gloria Morales	
Sección II.	
Investigación Educativa en el Nivel Básico	41
Capítulo 3. Alimentación Saludable en la Escuela Primaria de Tiempo Completo: una mirada biopolítica	43
Bradley Montijo Hernández	
Capítulo 4. Convivencia y género en la Escuela Secundaria: El juego rudo.....	59
Náyade Soledad Monter Arizmendi	
Sección III.	
Investigación Educativa en el Nivel Superior	72
Capítulo 5. La formación geográfica desde la perspectiva de la Geografía Cultural.....	74
Agustín Olmos Cruz	
Carlos Reyes Torres	
Fernando Carreto Bernal	
Capítulo 6. Análisis de las estancias cortas internacionales en las Instituciones de Educación Superior del Estado de México	98
Hortensia Porras Rivera	
Jorge Roberto Trujillo Cabrera	
Uriel Ruiz Zamora	
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara	

Sección IV.

Investigación Educativa en Posgrado..... 109

Capítulo 7. Análisis de trayectorias académicas de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México..... 111

José Luis Gutiérrez Liñán

Capítulo 8. Trayectoria escolar. Diagnóstico de la Maestría en Enfermería del Centro Universitario Zumpango..... 120

Santiago Osnaya Baltierra

Ma de Lourdes Vargas Santillán

Sección V.

Otros Tópicos de Investigación Educativa..... 131

Capítulo 9. Comunicación, decrecimiento y calidad de vida: una perspectiva desde la convivencialidad..... 133

Gustavo Garduño Oropeza

María de Lourdes Morales Reynoso

Capítulo 10. Marcos y metáforas en frases idiomáticas de la variante del español mexicano..... 144

Uriel Ruiz Zamora

Pauline Moore Hanna

Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Capítulo 11. Difusión del patrimonio geográfico y ambiental de México Diplomado en cultura mexicana CILC/UAEMéx..... 162

Fernando Carreto Bernal

Raúl González Pérez

Prologo

Estimado lector, la obra que se presenta en formato digital y en acceso abierto, con el título Investigación Educativa en las Ciencias Sociales, corresponde a la segunda serie de productos derivados la Red de Cuerpos Académicos en Investigación Educativa (RedCA) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx), expuestos en su II Congreso Internacional de Investigación Educativa celebrado en el año 2018, en ella se ofrecen aportes significativos al campo educativo para su evaluación y aprecio, por el gremio de especialistas para su análisis y discusión.

Las cinco secciones con sus respectivos capítulos, nos ofrecen estudios en diferentes niveles y subsistemas educativos para su análisis principalmente de corte cualitativo, en temas diversos como; de carácter teórico metodológico, procesos académicos y prácticas interinstitucionales, formación profesional, trayectorias escolares, enseñanza aprendizaje en lenguas, alimentación saludable, difusión y divulgación de la cultura geográfica, así como las características de las estancias académicas.

Dichos estudios, obedecen a la postura de sus respectivos autores en relación a su perspectiva profesional desde su disciplina, la formación y/o capacitación en la Investigación Educativa, así como su identidad y sentido de pertenencia institucional, lo cual le da una interesante expresión de sus experiencias en cuanto a los paradigmas teóricos, orientaciones disciplinarias y enfoques metodológicos.

De esta forma, la producción científica del presente libro, es una expresión genuina de la gestión de la RedCA, para desarrollar su pensamiento en la ciencia educativa a través de sus principales fundamentos: el trabajo interdisciplinario, la relación interinstitucional y la perspectiva intercultural.

Los contenidos aquí expuestos, invitan a su reflexión crítica e interacción con los autores para establecer diálogos convergentes o divergentes con los temas expuestos, con los coordinadores del documento para intercambiar sus experiencias en el proceso editorial, así como con la RedCA para su interacción en sus actividades y eventos académicos.

Dr. Fernando Carreto Bernal
Coodinador de la RedCA UAEMéx

Introducción

La educación en México, en los últimos años, se ha transformado de manera significativa, a pesar de ello, los resultados no terminan por convencer ni a propios ni extraños. Políticas, reformas y modelos, forman parte del discurso cotidiano en este país, pero la realidad es que los cambios esperados aún no se logran apreciar con claridad. Eso demuestra que dichas transformaciones pueden ser de forma y no de fondo, de lo contrario la realidad sería diferente.

En ese marco, de complejas relaciones sociales, económicas y políticas, a nivel nacional e internacional, es evidente que hay muchos intereses de por medio que no han permitido que la educación avance en la medida que se requiere para una verdadera y significativa transformación que impacte la calidad de vida de las personas. La Investigación Educativa, constituye una herramienta para explorar y analizar lo que está ocurriendo y eventualmente generar propuestas de solución.

La RedCA-UAEMéx, en un afán de contribuir a la solución de dicha problemática, convocó a investigadores educativos, personal académico, estudiantes de las ciencias sociales y naturales vinculadas con este campo, a indagar y exponer diferentes aproximaciones realizadas en diversas instituciones del país, desde múltiples perspectivas, para debatir al respecto.

Es así como esta obra surge del esfuerzo conjunto de sus autores, quienes con la colaboración de distintos especialistas en la materia y algunos investigadores que recientemente han incursionado en el campo de la Investigación Educativa, reúnen una serie de trabajos con diferentes temáticas educativas, que comprenden desde el nivel básico hasta posgrado, e incluso algunos otros tópicos, como se explica en los siguientes párrafos.

El trabajo, se organiza en cinco grandes secciones, cada una con diferentes capítulos: La primera de ellas, rescata dos temas vinculados con aspectos teórico metodológicos de la Investigación Educativa; La segunda sección recoge algunos planteamientos del nivel básico; en tanto que la tercera, concentra dos capítulos de investigación en el nivel superior; la cuarta parte recupera y muestra dos aportes de nivel posgrado y, finalmente, se cierra con una quinta sección donde se concentran, distintos capítulos, de tópicos diversos.

De este modo, el capítulo primero es un trabajo de Javier Hernández y Pedro Atilano, quienes realizan un breve Análisis de la Información Empírica y uso de la Teoría en la Investigación Educativa, comparten algunos resultados donde destacan que la implicación del investigador con el objeto de estudio no sólo es importante en el proceso de problematización, sino que es una herramienta metodológica al momento de organizar, analizar e interpretar la información.

En el siguiente capítulo, Nora Nallely Gloria Morales analiza la relación que tienen los gobiernos locales con la universidad estatal en materia de investigación. Para ello, en primera instancia, describe el estado actual de los convenios firmados entre la Unidad Académica Profesional (UAP) de Chimalhuacán, perteneciente a la UAEMéx con el Ayuntamiento de Chimalhuacán y un Colegio de Bachilleres para, a partir de ello, explicar si la Universidad es donde se gestan proyectos útiles y de calidad, que impulsen el desarrollo económico, social y cultural del municipio; en segundo lugar, se analiza el enfoque de las Relaciones Intergubernamentales (RIG) y al final, ofrece algunas recomendaciones dirigidas a fortalecer la relación entre Gobierno Local y Universidad Estatal, considerando los postulados de las RIG y la experiencia de la UAEMéx-UAP Chimalhuacán.

En la sección número dos, que aborda temas de la investigación del nivel básico, en primera instancia, el trabajo de Bradley Montijo Hernández, quien muestra los resultados de una investigación que aborda el tema de la alimentación saludable en una escuela de tiempo completo.

En el siguiente capítulo, Nayadé Soledad Monter, presenta las dificultades que se viven en las aulas escolares de educación básica, destacando los conflictos entre el alumnado. La investigación se centró en dar a conocer las particularidades de la identidad de género que favorecen o dificultan las dinámicas de convivencia entre un grupo de estudiantes de secundaria, a través del estudio de las prácticas del juego rudo o “pesado”.

Más adelante, para dar inicio a la tercera sección de la obra, María del Rosario Ortega, Francisco Javier Espinosa y Haydée Rodríguez, ubican las nuevas formas de construcción, distribución y consumo del conocimiento permeadas por los sistemas informáticos, que en conjunto conforman la denominada sociedad del conocimiento, la cual pone a disposición de nuestros estudiantes una gran cantidad de información que en

algunos casos resulta poco confiable; en este sentido, los autores sugieren que una de las metas esenciales de la formación universitaria debería ser; hacer a los alumnos capaces de gestionar la información que reciben para convertirla en verdadero conocimiento.

El siguiente trabajo, aborda la Formación Geográfica, desde la perspectiva de la Geografía Cultural, presentado por Agustín Olmos Cruz, Carlos Reyes Torres y Fernando Carreto Bernal, donde ponen de manifiesto que el trabajo de referencia se constituye como un intento de sistematizar la transmisión convencional de los elementos geográficos, buscando resaltar que el conocimiento y el saber son necesarios para estar al tanto de la realidad y transformarla. Para ello, plantean la necesidad de utilizar métodos, estrategias y técnicas que faciliten la aprehensión de la realidad, lo cual implica, en su caso, una reestructuración-construcción del objeto de estudio y la modificación de su conducta del ser.

Para cerrar esta sección, se muestra un interesante análisis de las estancias cortas internacionales en las Instituciones de Educación Superior del Estado de México, que ofrecen Hortensia Porras Rivera, Jorge Roberto Trujillo Cabrera, Uriel Ruiz Zamora y Bonifacio D. Pérez Alcántara, quienes destacan el papel de la cooperación internacional entre las instituciones de este nivel educativo. Asimismo, se marcan tendencias hacia las que se debe sumar el sector educativo para formar ciudadanos competitivos globalmente. La movilidad internacional del personal altamente calificado, dicen ellos, es valorada entre pares como forma de reconocimiento y de prestigio académico, sin embargo, reconocen también que no hay referencias a las estancias que pretenden mejorar el dominio de un idioma o lengua, aun cuando debería de existir una evidencia del resultado, dado que la inversión económica que realiza el estado o la institución en este caso, es muy alta.

Para dar inicio a la cuarta sección, relacionada con trabajos de posgrado, José Luis Gutiérrez Liñan presenta resultados de su investigación; Análisis de Trayectorias Académicas de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México, que se ofrece en los Centro Universitarios UAEMéx de Amecameca, Texcoco y Zumpango, con el propósito de caracterizar el desempeño académico de los estudiantes, a través del indicador de desempeño escolar, con índices como el ingreso a la estudios de Maestría, Tasa de retención, Tasa de deserción, Promedio de egreso y Porcentaje de titulación.

En el siguiente capítulo, el autor, Santiago Osnaya Baltierra y y Ma de Lourdes Vargas Santillán, comparten el diagnóstico y análisis de la trayectoria escolar de la Maestría en Enfermería del Centro Universitario de Zumpango, indicando que, en la actualidad, las universidades afrontan un escenario complejo y de cambio constante en términos económico, social y cultural, en el cual tienen el desafío de formar profesionistas que puedan integrarse al ámbito productivo del país y, en el mejor de los casos, emplearse en otras latitudes.

La quinta y última sección del libro, muestra tópicos varios de Investigación Educativa, inicia con la propuesta que, Gustavo Garduño Oropeza y María de Lourdes Morales Reynoso, comparten con un trabajo de actualidad sobre la comunicación, decrecimiento y calidad de vida: una perspectiva desde la convivencialidad. Lo anterior, con el fin de ubicar el papel que juega la comunicación en la generación de un pensamiento que, desde la óptica del sentido y la idea de convivencialidad, permitirá tanto caracterizar la actual crisis en su gravedad, como promover la alternativa del decrecimiento, como base para una calidad de vida sostenible.

Otro valioso aporte es el que muestran Uriel Ruiz Zamora, Pauline Moore Hanna y Alfredo A. Ramírez Carbajal, quienes abordan el tema de Marcos y metáforas en frases idiomáticas de la variante del español mexicano, cuyo objetivo es analizar el significado de diez frases idiomáticas propias de la comunidad mexicana, por medio del marco semántico, identificando el tipo de metáfora utilizada en cada frase. El análisis permite observar como la variedad mexicana del español refleja la creatividad de la comunidad de este país, lo que permite a la sociedad conocer parte de la cultura de México a través de su lengua.

Para finalizar ésta sección y con ello la obra, Fernando Carreto Bernal y Raúl González Pérez, comparten los resultados de su participación y experiencias en el diseño e implementación de un Módulo del Diplomado en Cultura Mexicana que imparte la UAEMéx, sobre la Difusión del Patrimonio Geográfico y Ambiental de México. Destacan que el propósito de dicho módulo, es reconocer la importancia del patrimonio geográfico y ambiental de México en las manifestaciones culturales, como producto de la relación que existe entre los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socio-económicos, determinantes en la sustentabilidad de nuestro país.

Sección I.

**Aproximación Teórica Metodológica
a la Investigación Educativa**

Capítulo 1.

Análisis de la información empírica y uso de la teoría en la Investigación Educativa

Capítulo 1. Análisis de la información empírica y uso de la teoría en la Investigación Educativa

Javier Hernández Morales
Pedro Atilano Morales

Introducción

El propósito de este trabajo es compartir algunos resultados de la investigación: *Experiencias y saberes sobre metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación*, desarrollado por los integrantes del Cuerpo Académico: Formación para la Investigación y la Eficiencia Terminal en el Posgrado en Educación. En este escrito se coloca el énfasis en las experiencias y saberes sobre dos momentos de la Investigación Educativa: el análisis de la información de campo y el uso de la teoría.

Con respecto al análisis de la información empírica identificamos, en los saberes de los tutores que fungieron como informantes en la investigación, que la implicación del investigador con el objeto de estudio no sólo es importante en el proceso de problematización sino que es una herramienta metodológica al momento de organizar, analizar e interpretar la información empírica, por otro lado, el análisis se ve reflejado en las decisiones que asume el investigador educativo al momento de recopilar información de campo. Otro grupo de saberes y experiencias refieren al análisis vertical y el horizontal. La primera plantea identificar las temporalidades, trayectorias o historia de los sucesos o vidas de las personas. La segunda, el análisis vertical, refiere a la construcción de categorías analíticas, el retrato narrativo y la interpretación de la información con el apoyo teórico.

Con respecto al uso de la teoría, consideramos que ésta es una tarea imprescindible dentro de la investigación en las ciencias sociales y particularmente la que se realiza en el ámbito educativo, implica hacer lectura de realidad potenciando el saber cotidiano que configura al investigador. Desde un posicionamiento cualitativo, no se trata de asumirla como algo ya dado, ni mucho menos colocarla como camisa de fuerza a la realidad; por el contrario, asumimos que ha de permitir al investigador mediante un uso crítico, construir interpretaciones de sentido en torno a la realidad investigada. De esta manera, también recuperamos las experiencias y saberes construidos por investigadores del ISCEEM con relación a la teoría, dentro de los procesos de tutoría en los programas de maestría y doctorado que ofrece el instituto.

El presente trabajo se organiza en tres apartados básicos, en el primero exponemos los argumentos sobre el proceso de análisis de la información empírica, en el segundo abordamos las ideas referidas al uso de la teoría en el desarrollo de las investigaciones educativas, en el tercer apartado planteamos algunas consideraciones sobre los procesos de análisis, interpretación y uso de la teoría, con relación a la formación de investigadores educativos.

El análisis de la información empírica

El análisis es una tarea presente en las distintas etapas de la Investigación Educativa, aunque cobra mayor relevancia en el tratamiento de los referentes empíricos, en este apartado se exponen tres tareas que intervienen al realizar el análisis de la información de campo o empírica: la implicación como herramienta de análisis, el análisis en la recopilación de la información de campo y el análisis vertical y horizontal.

La implicación como herramienta de análisis

El investigador educativo al realizar su oficio lo hace desde algún lugar, con una serie de herramientas académicas; Cabrera y Carbajal (2012) llaman a la “toma de lugar” como el emplazamiento analítico, es decir, al conjunto de referentes teóricos, conceptos e ideas que permiten construir un lugar desde donde es posible pensar o mirar la situación educativa estudiada. Estos aspectos intelectuales o académicos del investigador se entrecruzan con su subjetividad, con su historia personal, con sus registros o experiencias íntimas, con sus trayectorias familiares, con sus posicionamientos políticos, con sus valores, con sus sentimientos entre otros.

En otras palabras, el investigador se ve implicado con lo que estudia y ésta puede darse, como lo señala Pérez (2008) y Heller (2011), desde sus afectos y sentires. La implicación contribuye así en la construcción del conocimiento de los procesos latentes, ocultos y subterráneos que caracterizan la vida social.

Por otro lado, Heller (2011) sostiene que la implicación es acción y pensamiento, “la implicación “es parte estructural inherente de la acción y el pensamiento y no un mero <<acompañamiento>>” (p. 21). Es decir, el sentimiento que me implica o vincula con el objeto de estudio proporcionará las pistas, vislumbrará los posibles caminos en la construcción de las respuestas a las preguntas de investigación.

En el archivo de campo construido por el investigador, habrá información que se conectará con su subjetividad, con alguna parte de su historia personal y con su sentir. Construir respuesta a las preguntas de investigación es construir respuestas a nuestros propios cuestionamientos, circunstancias, subjetividades, historias y objetivos.

El análisis en la recopilación de la información de campo

El análisis avanza de manera considerable en el momento justo de la recogida de la información de campo. Las decisiones que asume el investigador educativo sobre qué observar, a quién entrevistar, qué preguntar, qué notas tomar, qué seleccionar, qué relaciones establecer con el contexto, entre otras tareas, involucran procesos analíticos.

Aunado a esta tarea hay un proceso de selección, ampliación o reducción de la información según las necesidades del objeto de estudio y/o del investigador. Gibbs (2012) afirma que el análisis cualitativo implica realzar los datos, aumentar su volumen, densidad y complejidad, crear más texto en forma de resúmenes, síntesis, memorandos, notas y borradores.

La recogida, ampliación o disminución de la información empírica suponen la identificación de las partes que conformarán nuestras argumentaciones y darán forma al informe de investigación. Como aluden Bolívar, Domingo y Fernández (2001), el análisis es montar un cierto rompecabezas, del que las piezas no están dadas, sino que se tienen que construir. En la recogida de información, se comienza a construir las partes del rompecabezas, las posibles respuestas a nuestras preguntas de investigación.

Análisis Vertical y Horizontal de la información de campo

En el análisis de la información de campo se identifican, en concordancia con Medina (2005), dos grandes formas, una que refiere a realizar un análisis vertical, es decir, identificar las temporalidades, trayectorias o historia de los sucesos o vidas de las personas y la manera en que se van manifestando los significados. Implica reconstruir los acontecimientos significativos, las continuidades, las rupturas, las miradas de sí mismo o de los acontecimientos, contribuye en la comprensión de los cambios, luchas y sentidos. Este tipo de análisis trabaja con los discursos, sucesos o procesos sociales que impactaron las situaciones o historias de los sujetos.

La segunda forma es el análisis horizontal, en éste se coloca la atención en aquella información que coadyuva en la construcción social de los significados, en los encuentros o desencuentros de sentido y significado, en las líneas paralelas que viven los sujetos, en las constantes manifiestas en la información.

En este segundo tipo de análisis se realizan varias tareas (Medina, 2005):

- a. Una de ellas es la **construcción de categorías**. Posterior al levantamiento de la información empírica el investigador comienza a organizar, ordenar, sistematizar y a construir lógicas de comprensión sobre la situación estudiada, es decir, a disponer las notas de campo para construir interpretaciones y afirmaciones analíticas, descripciones o narrativas comprensivas del fenómeno estudiado. En este proceso, en concordancia con Rockwell (2009), se identifica dos tipos de categorías, las sociales y las analíticas. Las categorías sociales son aquellas que emergen de las notas de campo, son significados de los sujetos investigados, prácticas, discursos, representaciones o acciones de los informantes que son recurrentes o que contribuyen en la construcción de afirmaciones comprensivas a la situación. Es posible que algunas categorías sociales sean asumidas como categorías de análisis. Sin embargo, no es recomendable sólo quedarse con este tipo de categorías y asumirlas como analíticas, sino que es necesario tener otro ángulo de mirada construido con la teoría o entre el referente empírico y de campo.
- b. **El retrato narrativo** es una tarea más que forma parte del análisis horizontal, consiste en describir o narrar el contenido de las categorías sociales o analíticas, no sólo constituyen el núcleo de las afirmaciones, sino que son evidencia o ejemplo de las interpretaciones. En este momento del trabajo analítico los usos de los referentes conceptuales en las descripciones contribuyen de manera significativa al contrastar los casos recurrentes o atípicos con las maneras en que desde la teoría u otras investigaciones se han manifestado las situaciones.
- c. Una tarea más en esta parte del trabajo de investigación es **la interpretación**. El retrato narrativo va acompañado de una serie de interpretaciones en donde el empleo de los referentes teóricos ayuda en la lectura de los hechos desde otra mirada. Con la interpretación se inserta información que las notas de campo no contienen pero que contribuye en la comprensión y lectura de los relatos. En este

proceso se requiere de puntos de contrastación que son proporcionados por los referentes teóricos.

En este eje se bosquejaron una serie de reflexiones sobre los aspectos que involucran el proceso de análisis en la tarea de la investigación, cabe señalar que los momentos no son lineales, sino que estos pueden estar imbricados.

Uso de la teoría en la Investigación Educativa

Un asunto que frecuentemente está presente en los procesos de investigación se relaciona con el uso de la teoría, situación que conduce a tomar posicionamientos en torno a la realidad que se investiga. Esto tiene que ver con las configuraciones epistémicas del investigador, Buenfil (2012), advierte dos razones del para qué la teoría en la Investigación Educativa: si se toma como una manera de problematizar la realidad tomando distanciamiento de lo naturalizado e inmediato con el saber que se produce; o, como posibilidad de interpretar el mundo educativo y producir conocimiento que ofrezca pautas para intervenir en él.

Más allá de los presupuestos epistemológicos que configuran al sujeto investigador, la teoría es recurso insoslayable en la investigación, ésta permite hacer lectura de realidad donde el sujeto investigador transita de las nociones de sentido común, a formas de teorizar y/o interpretar el mundo.

Aquí, recuperamos las experiencias y saberes que los docentes investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), han construido en torno a los usos de la teoría como asesores, directores de tesis o tutores de los programas de maestría y doctorado que el instituto ofrece. Regresar la mirada a estas trayectorias profesionales; primero, nos ha llevado a dialogar con ellos para recuperar desde sus voces, los momentos de acompañamiento en la formación de los estudiantes con relación a la investigación que realizan. En seguida, a través de un ejercicio de sistematización y análisis, fuimos encontrando elementos que nos han permitido comprender las didácticas y procesos que los docentes investigadores, al lado de los estudiantes emprenden en la tarea de la pesquisa, específicamente en el uso de la teoría.

Experiencias y saberes de docentes investigadores con relación a la teoría

Esta experiencia de investigación nos ha permitido transitar por un proceso metodológico, donde recuperamos en un primer momento voces provenientes de las narrativas que los docentes investigadores del ISCEEM han compartido; asimismo del diálogo generado en espacios de reflexión, como el realizado durante el año 2016 en el marco del Foro Regional Estado de México *Formación de Investigadores*. Con la información obtenida procedimos al análisis y sistematización para llegar a una mirada comprensiva e interpretativa, esto nos permitió documentar la manera en cómo viven y construyen su experiencia en los procesos de acompañamiento de las investigaciones de los estudiantes, particularmente en el uso de la teoría.

A continuación, presentamos algunos hallazgos derivados del proceso de investigación que llevamos a cabo.

Los docentes investigadores sostienen **la importancia de mirar teóricamente las problemáticas que los estudiantes desean investigar**, argumentando que es necesaria para hacer lectura de realidad y abandonar las nociones de sentido común. Mencionan que las primeras interrogantes de los estudiantes reflejan preocupaciones como: ¿qué es la teoría? ¿Cómo usarla?, ¿cuál es la teoría que debo utilizar?; al respecto comentan que las repuestas pueden ser diversas, lo importante sostienen, es que la investigación no puede prescindir de la teoría.

Advierten que en muchos casos los estudiantes de posgrado **anteponen la teoría a la realidad**, esto tiene que ver con el referente epistémico de quienes se inician en el quehacer investigativo, con regularidad quienes llegan al posgrado con referentes para la investigación traen consigo una noción instrumentalista, mostrando un uso teoricista donde “la teoría establece conceptos a los que la realidad debe ajustarse” (Buenfil, 2002, p. 31).

Dicen que la teoría se ha visto como el **cúmulo de conceptos que son validados por comunidades científicas** que permiten la generación del conocimiento. Refieren que, si bien dicha aseveración le da contenido a la teoría, ésta no termina aquí, ni mucho menos se le debe dar un uso pragmático donde se recuperen ideas y conceptos para hacer lectura de realidad. Del mismo modo, argumentan que tener un constructo teórico exige una resignificación o re-semantización de los conceptos o autores leídos para encontrarles

sentido en la realidad investigada. Orozco (2003), señala que “las teorías al ser retomadas o usadas como herramientas conceptuales deben ser interrogadas y valoradas, esto debilita su carácter predictivo” (p. 107). Por eso el investigador antes de casarse con afirmaciones y constructos teóricos, habrá de cuestionarlos y considerar la pertinencia de recuperarlos en la investigación que realiza.

Una reflexión que traen a colación refiere a la elaboración de la **tesis de grado como producto donde se objetiva el proceso de la investigación**, poniendo énfasis en su construcción teórica. Señalan que hay tesis donde sólo se menciona un apartado teórico y pocas veces éste tiene presencia en el resto del documento, quedando como un apartado que cumple con una necesidad prescriptiva al que suele denominarse marco teórico o apartado teórico conceptual anclándose a un uso ritual o normativo (Buenfil, 2002), impidiendo un tratamiento desde la teoría para interpretar la realidad investigada.

Algunos retos en la formación de investigadores

Considerando los dos ejes anteriormente expuestos, el análisis del trabajo de campo y el uso de la teoría, en la formación en, por y para la investigación planteamos los siguientes retos:

- a. En la formación de investigadores educativos no sólo el conjunto de referentes teóricos, conceptos e ideas permiten construir un lugar desde donde es posible pensar o mirar la situación educativa estudiada, habrá que considerar que estos aspectos intelectuales o académicos se entrecruzan con la subjetividad del que investiga, es decir, con su historia personal, con sus registros o experiencias íntimas, con sus trayectorias familiares, con sus posicionamientos políticos, con sus valores, con sus sentimientos, entre otros aspectos, que plantean la multirreferencialidad como un reto en la formación.
- b. En la arquitectónica de la investigación, como diría Sánchez Puentes (1995), se encuentran imbricados los distintos momentos o fases, es decir, que los procesos de análisis no se realizan hasta después de terminar el trabajo de campo o la conformación de los referentes teóricos, sino que este proceso se hace presente, con distintos matices, en cada uno de los momentos de la Investigación Educativa. En la formación de investigadores resulta un reto trabajar no desde procesos

fracturados sino desde la complejidad que encierra el desarrollo de investigaciones educativas.

- c. Transitar del uso pragmático hacia un uso crítico de la teoría. En el proceso de esta investigación encontramos diversas maneras de usarla; no obstante, un común en las experiencias y saberes de los investigadores refiere el consenso que aún existen usos instrumentalistas, teoricistas y normativos que empañan la posibilidad de asumirla de manera crítica, provocando al mismo la ausencia de posicionamientos teóricos consistentes que permitan leer y hacer interpretaciones de sentido en torno a la realidad.
- d. Desmitificar el uso de la teoría para erradicar la idea equívoca de que ésta nada tiene que ver con la realidad. Una creencia con la que muchos estudiantes llagan al posgrado es que disocian la teoría y realidad, quizá se deba a los presupuestos epistemológicos conformados en los procesos de formación previos al posgrado, pues se refleja en los distintos usos que se le dan, pero además como lo refieren algunos investigadores, es que muchas veces ésta tiende a diluirse en las interpretaciones del *corpus* empírico.
- e. Re-problematizar el uso de la teoría en los procesos de formación de los estudiantes, cuyo uso coadyuve a darle sentido a sus construcciones investigativas. Creemos necesario transitar hacia formas de dismantelar su uso técnico, funcionalista e instrumentalista, únicamente de contraste entre el mundo de vida y la perspectiva teórica asumida; para un uso distinto de la teoría es necesario desmarcarse del campo de análisis y ubicar dentro de él las realidades de estudio. Asimismo, esto implica hacer lecturas críticas y flexivas en las que los cuerpos teóricos no se tomen como algo dado y a partir de ellos, se someta a validación el objeto de estudio.

Referencias

- Bolívar, A., Domingo J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid: La muralla.
- Buenfil, R. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En: Jiménez Marco, Antonio (coord.). México D.F.: Juan Pablos Editor.
- Buenfil, R. (2002). Los usos de la teoría en la Investigación Educativa. Nueva época. Vol. 12 (26). Recuperado en: <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>.
- Cabrera, D. y Carbajal J. (2012). El emplazamiento analítico. Locus de intelección y subjetividad. En Marco Antonio Jiménez (coord.) La Investigación Educativa. Huellas metodológicas. México: Juan Pablos Editor.
- Gibbs, G. (2012). El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa. Madrid: Morata.
- Heller, A. (2011). La teoría de los sentimientos. México: Ediciones Coyoacán.
- Medina, P. (2005). Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional. México: UPN-Porrúa.
- Orozco, B. (2003). Los Usos de la teoría en la producción de conocimiento educativo. En Alba, Alicia de (coord.). Filosofía Teoría y Campo de la Educación. Perspectiva Nacional y Regionales. México: COMIE-CESU-SEP
- Pérez, A. (2008). Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos en Investigación Educativa. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. Comprender y transformar la enseñanza. España: Morata.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Sánchez, R. (1995). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanidades. México: CESU-UNAM, ANUIES.

Capítulo 2.

La Investigación en la UAEM
UAP Chimalhuacán y las
relaciones
intergubernamentales

Capítulo 2. La Investigación en la UAEMéx UAP Chimalhuacán y las relaciones intergubernamentales

Nora Nallely Gloria Morales

Introducción

Las Universidades como organismos autónomos, tienen facultades de autogobierno, decisión sobre sus políticas internas, distribución de sus propios recursos, la determinación de los objetivos de su actividad sobre qué carreras elegir, qué áreas de investigación privilegiar y cómo retribuir a su personal. Dichas premisas, dotan a las Universidades de herramientas útiles para ofrecer a los gobiernos Federal, Estatal y Municipal, proyectos de calidad que se orienten a la atención de problemas públicos. En ellas, la investigación como actividad sustantiva, debe generar resultados de impacto benéfico en la formación integral de los alumnos y propiciar la innovación ante las tendencias actuales de las diversas áreas del conocimiento.

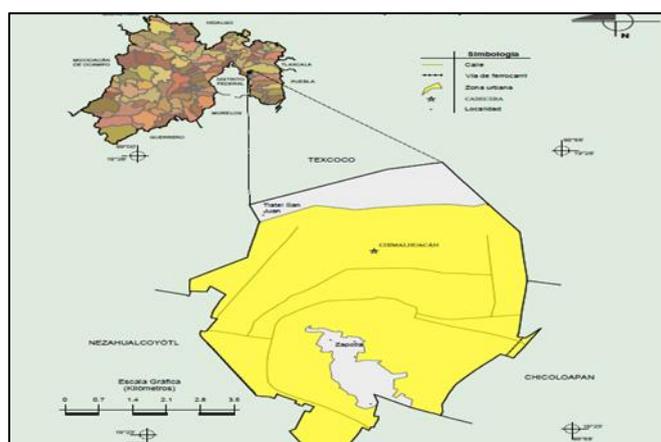
El propósito del presente trabajo es analizar la relación que tienen los gobiernos locales con la universidad estatal en materia de investigación de calidad, con el propósito de describir de qué manera pueden colaborar Gobierno local-Universidad y Universidad-Gobierno Local.

Para lograrlo, el presente documento se organizará en tres apartados, en el primero describe el contexto actual que guardan dos convenios que se han firmado entre la Universidad Autónoma del Estado de México, Unidad Académica Profesional Chimalhuacán (UAEMéx-UAP Chi) con el Ayuntamiento de Chimalhuacán y el Colegio de Bachilleres del Estado de México Plantel No. 03 Chimalhuacán para explicar si la Universidad funge como una herramienta donde se gestan proyectos útiles y de calidad, que impulsen el desarrollo económico, social y cultural del mismo (gestión de calidad); en segundo lugar, se analizará el enfoque de las Relaciones Intergubernamentales (RIG) como referente teórico que permita explicar el contacto de los gobiernos Municipal, Estatal y Federal con la Universidad; en segundo lugar, se toman como referencia; y al final, se ofrecen algunas recomendaciones, dirigidas a fortalecer la relación entre Gobierno Local y Universidad Estatal, considerando los postulados de las RIG y la experiencia de la UAEMéx-UAP Chi.

Gestión de calidad: UAEMéx-UAP Chi

Chimalhuacán es un municipio que Colinda al norte con el municipio de Texcoco; al este con los municipios de Texcoco y Chicoloapan; al sur con los municipios de Chicoloapan, La Paz y Netzahualcóyotl; al oeste con los municipios de Netzahualcóyotl y Texcoco (INEGI, 2010). Su ubicación geográfica lo posiciona como una de las ciudades dormitorio, denominada de esa forma porque la mayoría de las personas trabajan por las mañanas en la Ciudad de México y sólo regresan a descansar en sus hogares (Fig. 1).

Figura 1. Ubicación Geográfica del Municipio de Chimalhuacán.



Fuente: INEGI, 2010.

A pesar de la cercanía que tiene Chimalhuacán con la Ciudad de México, podría suponerse que cuenta con todos los servicios, la realidad es que no. Según un estudio del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL, 2010), del total de la población (614, 453 personas en 2010) el 62.7 % se encontraba en pobreza, el 49% en pobreza moderada y el 13.7% estaban en pobreza extrema. Además, el estudio revela que el grado promedio de escolaridad es de 8 años, situación que expresa su atraso educativo. En ese mismo año, el municipio contaba con 237 escuelas preescolares, 209 primarias, 104 secundarias, 29 bachilleratos, una escuela de profesional técnico, cinco escuelas de formación para el trabajo y cuatro primarias indígenas. En éste sentido, el CONEVAL (2010), expresa que la condición de rezago educativo afectó a 20.4% de la población, lo que significa que 84,902 individuos presentaron esta carencia social.

Llama la atención que no se ofrecen datos acerca de las escuelas de Educación Superior, sin embargo, en 2010 la Universidad Autónoma del Estado de México inicia labores para atender la cobertura de personas con esta necesidad. Los antecedentes que pueden rescatarse en éste nivel es la existencia del Tecnológico de Estudios Superiores de

Chimalhuacán, que prestó las instalaciones durante 5 años a la UAEMéx-UAP Chi, el Centro Universitario Chimalhuacán de la U.N.A.M. y una Normal Superior que tiene mayor antigüedad. Cabe subrayar, que los estudiantes al no tener opciones de Educación Superior tenían que desplazarse a la Ciudad de México a la U.N.A.M., U. A. M., I.P.N o la Universidad de la Ciudad de México y aunque en el Estado de México el Centro Universitario UAEMéx Texcoco, era una opción por ser de reciente incorporación, no formaba parte de las opciones (Faz, 2012).

La gestión se realizó ante el Gobierno del Estado de México cuando el Dr. José Martínez Vilchis permanecía en funciones, sin embargo, fue el Dr. Eduardo Gasca Pliego, quien en su momento como Secretario de Rectoría fue el interlocutor y conocía los avances de la gestión para la apertura de la UAEMéx-UAP Chi. Cuando el Dr. Gasca Pliego asume la Rectoría de la Universidad estableció entre sus proyectos, ampliar la cobertura para los municipios periféricos, como fuente del desarrollo y como una fortaleza para acercar los servicios públicos a la población. Así, el 27 de mayo de 2010 se aprobó el Acuerdo por el que se crea la UAEMéx-UAP Chi, ante el H. Consejo Universitario (Gaceta Universitaria, UAEMéx, junio de 2010) y un mes después se aprueba la apertura de los programas educativos: Educación, Turismo, Trabajo Social, Administración y Promoción de la Obra Urbana y Seguridad Ciudadana (Faz, 2012).

Las clases iniciaron el 9 de agosto de 2010, en 5 salones de las instalaciones del Tecnológico de Estudios Superiores de Chimalhuacán y para iniciar los trabajos para impartir Unidades de Aprendizaje, se contaba con dos Profesores de Tiempo Completo y 30 profesores de asignatura. Posteriormente, en 2011 se apertura la Licenciatura en Derecho y en 2013 la Licenciatura en Medicina (Faz, 2012).

Actualmente se cuenta con siete Profesores de Tiempo Completo para cada una de las Licenciaturas con excepción de la Licenciatura en Derecho y con 130 profesores de asignatura aproximadamente, de los cuales 4 ya tienen definitividad en alguna de sus asignaturas (Faz, 2012).

Desde su creación, se han formalizado dos convenios entre la UAEMéx-UAP Chi, con el Ayuntamiento de Chimalhuacán y con Colegio de Bachilleres No 03 de Chimalhuacán; para los fines del presente trabajo, sólo se accedió al convenio firmado por el Ayuntamiento de Chimalhuacán cuya vigencia se agota el 31 de diciembre de 2018. En

él, se reconoce por un lado a la UAEMéx-UAP Chi como formadora de profesionales y cuya actividad sustantiva es la realización de investigación, pero por el otro, se reconoce al Ayuntamiento como persona jurídica colectiva (Faz, 2012).

Los gobiernos actuales sufren diversos problemas –económicos, políticos y sociales- que afectan directamente a los ciudadanos. También producen efectos negativos sobre su credibilidad en las funciones administrativas del Gobierno, ya sin importar el color de dirección. El Gobierno Local (en general) tiene poca credibilidad debido a que los servicios públicos que ofrece no aportan algo significativo a la vida personal y asociada de sus ciudadanos. De ahí la importancia de crear servicios que aseguren su calidad en su gestión y por el lado de la Universidad, que la investigación y formación de profesionistas también tenga como sello la calidad.

Aguilar (2006) expresa que los orígenes de la Gestión de Calidad (GC) y su desarrollo, se conciben en la fase de producción en masa o en serie. La gestión científica taylorista, aparece como respuesta a los primeros problemas de ineficiencia en los productos y servicios públicos. Se trataba de asegurar y simplificar el proceso de producción con tareas secuenciales, sujetas a supervisión y medición directa, que por su innovación fueron posteriormente adoptadas por la organización fordista. Distintas etapas en la Gestión de Calidad contribuyeron a su crecimiento y reorientación. La primera etapa de la gestión de calidad denominada *control de calidad* que inicia con el libro de Shewhart, “Control de calidad de los productos manufacturados” (1931) y se cierra treinta años después con el libro “El control de calidad total” (1961) de Feigenbaum, etapa que surge por la necesidad de llevar un control sistemático de los productos que disminuyeran el número de estos desperdiciados por defectos.

Durante los años de la segunda guerra mundial, nace otra etapa de la GC, donde la preocupación se encaminaba hacia la reducción de costos e incremento de productividad dentro de la industria militar. La tercera etapa, arribó durante los años de posguerra, originando que el control estadístico de procesos perdiera espacio y provocara la instalación del método de producción de las empresas manufactureras japonesas, que, en poco tiempo, demostraron ser el factor clave de la productividad y competitividad que hacía la diferencia en los mercados. Cabe añadir que las conferencias que impartieron W. E. Deming en 1950 y J. M. Juran en 1954, alumnos de la Unión de Ingenieros y

Científicos Japoneses, a la élite de ingeniería industrial y ejecutivos de producción, permitieron la implantación de la política de calidad en las industrias (Aguilar, 2006).

El mismo Aguilar (2006) explica que a partir de los años 90 la calidad tuvo importantes consecuencias, pues se insertó con mayor fuerza en la organización y dirección de empresas, gobiernos y la administración pública. Ahora resultaba importante olvidar la vieja concepción de calidad como ausencia de efectos y fuente de costos para adoptar la idea de fabricar bienes y prestar servicios que respondan a las expectativas clientelares. Cabe destacar que para la naturaleza del gobierno era complejo cambiar la atención hacia el cliente, después de trabajar muchos años con un sistema rígido de toma de decisiones, y aunque se han realizado importantes innovaciones, hasta la fecha los servicios públicos conservan los valores y conocimientos que vierten profesionales a sus actividades, en contra de la sugerencia de ponerlos en discusión con voluntarios ajenos a la organización.

La esencia de la calidad no se encuentra en costos elevados como el lujo o virtud de los productos. En su esencia, según Aguilar (2006) para Crosby, es gratuita y es preciso comprenderla como un atributo inherente de los productos y servicios, así como de los procesos, actividades, insumos, instrumentos de producción, de las personas e incluso del ambiente organizacional. Es menester que contenga como elemento clave: la orientación hacia el cliente-ciudadano. La calidad no es un sentimiento, una creencia o un juicio valorativo sino una propiedad mensurable de los productos. Las expectativas y las especificaciones de los productos o servicios no son establecidas por un *staff* técnico desentendido de las necesidades clientelares sino al contrario, dichas especificaciones son creadas desde fuera de la organización, desde las expectativas de los clientes.

Ya que se ha descrito la evolución de la calidad y la concepción de la misma en el ámbito de los servicios que ofrecen los gobiernos y la Universidad, se retoman algunos planteamientos que Aguilar (2006) piensa son necesarias para asegurar la inmersión de la calidad.

En este sentido es primordial identificar al cliente que en el caso del Convenio realizado por el Ayuntamiento de Chimalhuacán y la UAEMéx-UAP Chi, serían los alumnos que deseen realizar investigación, servicio profesional y prácticas profesionales y docentes interesados en contribuir con la aplicación de conocimientos relacionados exclusivamente con la Seguridad Ciudadana. Para lograr una gestión de calidad orientada al cliente, es

requisito conocer y sistematizar las exigencias y expectativas del cliente, a través de la recopilación de información sobre los beneficiarios (sus necesidades, críticas, aspiraciones, expectativas, propuestas de mejora), así como difundir dicha información en la organización transformándola en objetivos de la agenda organizacional. Lo anterior implicaría que la Universidad ya ésta preparada para celebrar un Convenio que incluya a los estudiantes y docentes de todas las licenciaturas.

El Convenio que firma el Ayuntamiento de Chimalhuacán y la UAEMéx-UAP Chi, es celebrado para beneficio de los estudiantes y docentes de la Licenciatura en Seguridad Ciudadana y la Dirección General de Seguridad Pública y Tránsito Municipal, y que si incluyen la apertura de sus instalaciones para que se realice la investigación requerida para apoyar a la atención de las problemáticas (en materia de seguridad ciudadana) que presente el municipio, entre otras actividades. Quizá un producto (a manera de empresa) que esperarían los estudiantes, es el compromiso del gobierno local y del gobierno del Estado, de incorporar laboralmente a los estudiantes interesados en contribuir a la atención de asuntos públicos que vive el Municipio, situación que abonaría a la responsabilidad universitaria. La orientación al cliente de la GC pública no es sólo una actividad técnica, respecto al procesamiento de información, sino se refiere a una actividad con problemas políticos que involucran el diálogo, acuerdos, polémica.

La celebración de los actuales convenios y de dos que se encuentran en proceso de gestación, son un avance importante en la historia de la universidad, convendría conocer en próximas investigaciones, si los convenios han sido útiles para que los docentes tengan la experiencia de colaborar en conjunto con el Ayuntamiento para realizar investigación básica y aplicada como los describe el Convenio. De ésta manera, Aguilar (2006) opina que la GC implica considerar dos características principales.

La primera es de índole técnica, pues generalmente el marco de referencia para determinar los atributos de un servicio público o definir indicadores de gestión y desempeño de los prestadores, son las expectativas de los ciudadanos. La segunda consideración, es de orden político, ya que, ante la desconfianza en las capacidades del gobierno, se ha visto en la necesidad de crear un ambiente de constante diálogo entre el funcionario y el ciudadano, donde el primero reconoce que su labor principal es la atención al cliente ciudadano y el segundo es consciente de los recursos disponibles del gobierno y coloca sus demandas con apego a las leyes.

En la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES, 2009), se concluyó que, en aras de la calidad y la integridad de la educación superior, es importante que el personal docente disponga de oportunidades para realizar investigaciones y obtener becas. La libertad de enseñanza es un valor fundamental que es preciso proteger en el contexto internacional actual de inestabilidad y evolución constante. Los establecimientos de enseñanza superior deberían buscar esferas de investigación y docencia capaces de abordar los asuntos que atañen al bienestar de la población y crear bases sólidas para la ciencia y la tecnología pertinentes en el plano local.

De la misma forma que las Universidades Privadas forman a sus estudiantes con capacidades para crear fuentes de trabajo independientes, debería formarse la cultura de formación en las Universidades públicas, donde los alumnos tengan herramientas necesarias para contribuir con proyectos útiles para los gobiernos locales, y para ello se requiere, que los gobiernos locales, creen lazos fuertes, de confianza y apertura para que los estudiantes y docentes apoyen con proyectos orientados a casos reales.

La UAEMéx-UAP Chi ha dado un paso importante con la firma de dos convenios que han demostrado que existen oportunidades de investigación, sin embargo, los estudiantes deben informarse acerca de sus opciones y demostrar interés como responsables socialmente de su formación y su desempeño del futuro. Las relaciones entre gobiernos existen para hacer posible el involucramiento de estudiantes y alumnos por lo que ahora es necesario entender su organización y formas de mejorar.

Relaciones Intergubernamentales

El término Relaciones intergubernamentales (RIG) surge durante los años 30 en el contexto de una marcada preocupación del gobierno estadounidense por ofrecer servicios con eficacia y de calidad a sus ciudadanos-clientes. Las RIG evolucionaron en el marco del federalismo, de ahí que surgen diversas confusiones acerca de dichos términos, sin embargo, aunque guardan similitudes, tienen algunas diferencias. Es decir, para Wright, D. (1997) el término RIG no reemplazan ni sustituyen el federalismo, sirve como base conceptual diferente, preferida, sobre la cual explora y resume experiencias recientes y actuales de funcionarios públicos, así como de los ciudadanos.

Para William Anderson (citado en Wright, 1997) las RIG son el cuerpo de actividades o interacciones que ocurren entre las unidades gubernamentales de todos tipos y niveles

dentro del sistema federal. Cabe destacar que si bien, la definición parte del contexto estadounidense, el concepto es también de utilidad para comprender las relaciones del esquema mexicano, en éste caso, se dedicará especial atención a la investigación en la Universidad Estatal (UAEMéx) y el rol que desempeña el Municipio (Chimalhuacán). Relevante es que en el marco de las RIG se incluyen ciudadanos que éste caso serían los directivos, coordinadores, profesores, y alumnos, funcionarios públicos, así como entidades gubernamentales de todos los tamaños tipos y ubicaciones, además de encontrarse en todo el sistema político y administrativo de un país.

Algunos rasgos característicos de la RIG son: el número y variedad de unidades gubernamentales que existen; el número y variedad de funcionarios públicos que intervienen; la intensidad y regularidad de los contactos entre funcionarios; la importancia de las acciones y las actitudes de los funcionarios; y la preocupación por cuestiones de política financiera. En esencia, para Wright (1997) las RIG abarcan las permutas y combinaciones de relaciones entre las unidades de gobierno de nuestro sistema, en el caso mexicano persisten los actores Federales, Estatales y Municipales.

Según Carbonell (2002) en el federalismo cada orden de gobierno reclama un campo de acción jurídico-político propio, así mejora la efectividad en la distribución de poder y en la atención de las tareas que les corresponden. El federalismo es entendido como una herramienta de legalismo, se incluyen en éste, los poderes legales, acciones formales y los acuerdos escritos que han dominado el pensamiento y práctica del federalismo. Así, una distinción importante es que el Federalismo reconoce las relaciones Estales-Nacionales y a veces las interestatales, mientras el término RIG se encarga de estudiar las relaciones Estatales-Nacionales, interestatales, Locales-Nacionales. Locales-Estatales e interlocales.

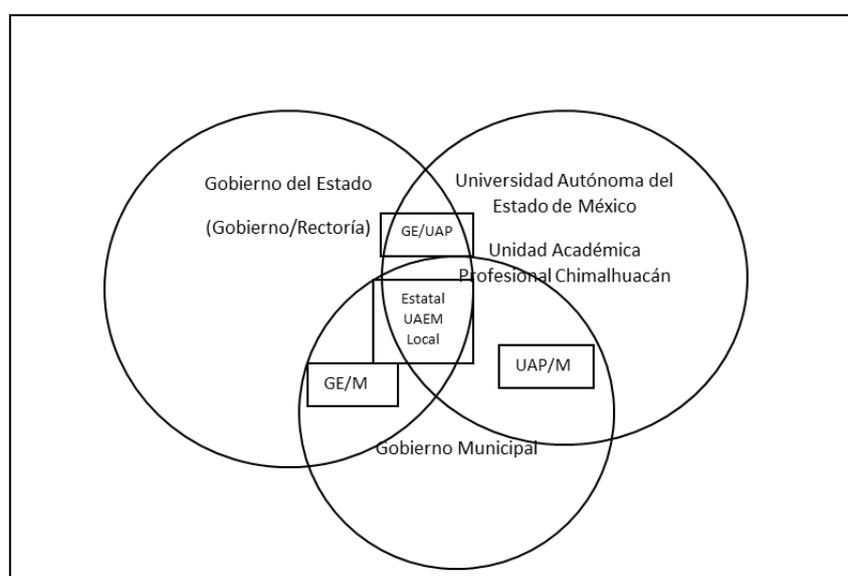
Las diversas relaciones entre los actores de las RIG de un país, son ordenadas en tres modelos sugeridos por Wright (1997), utilizando la regla de Dillon:

- a. Autoridad igual o superpuesta (negociación)
- b. Autoridad coordinada (autonomía)
- c. Autoridad dominante o inclusiva (jerarquía)

Para el caso del contexto de la UAEMéx-UAP Chi, particularmente en el tema de los convenios firmados con el Gobierno local, se pueden explicar con base en los tres

esquemas. Como punto de partida, se sugiere que la Universidad trabaje con el esquema de autoridad igual o superpuesta (Fig. 2) debido a que el Gobierno del Estado (Rectoría-Gobierno), la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y el Gobierno Local de Chimalhuacán son entidades que pueden asegurar que los estudiantes y egresados participen con sus conocimientos y habilidades, en las actividades correspondientes a la investigación de su área.

Figura 2. Convenios ideales: Universidad-Estado-Gobierno Local



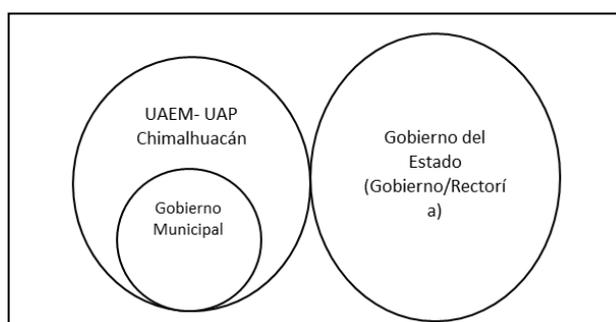
Fuente: Elaboración propia con base en Wright (1997).
Modelo de autoridad Traslapante.

En este modelo de negociación se encuentra el deber ser que la Universidad y Gobierno tendría que asegurar con éxito. Para Wright (1997) el traslape entre los órdenes de gobierno muestra tres características: la importancia de la operación simultánea entre funcionarios de los tres órdenes de gobierno, que las áreas de autonomía o independencia de una sola jurisdicción y de plena discrecionalidad son relativamente pequeñas y que el poder o influencia que dispone cada jurisdicción o funcionario están limitados. Es decir, los límites que se imponen entre ellos producen una especie de negociación que consiste en un acuerdo entre las partes.

Como se ha mencionado, la UAEMéx-UAP Chi ha cumplido siete años desde su fundación en 2010 y se han realizado formalmente dos convenios de colaboración con el Ayuntamiento de Chimalhuacán a través de la Licenciatura en Seguridad Ciudadana y con el Colegio de Bachilleres No. 03 de Chimalhuacán, para apoyar a las actividades de la Licenciatura en Educación. Cabe añadir, que se gestionan actualmente dos convenios

relacionados con la Licenciatura en Médico Cirujano. Lo anterior explica el segundo modelo de autoridad coordinada (Fig. 3) que pertenece a la gestión actual que se mantiene entre la UAEMéx-UAP Chi, Rectoría y Gobierno Local; es decir, actualmente la UAEMéx-UAP Chi, para realizar un Convenio formal, debe solicitar a Rectoría la aprobación del convenio con el organismo con el que se desee colaborar, generando una organización con algunos límites en la toma de decisiones, sin embargo, lo anterior no inmoviliza a la UAEMéx -UAP Chi.

Figura 3. UAEMéx: Firma de convenios



Fuente: Elaboración propia con base en Wright (1997).
Modelo de autoridad coordinada

El tercer esquema, muestra otra forma de organización que no se espera que en algún momento opere en la UAEMéx-UAP Chi, porque dificultaría, incluso, la oportunidad que tienen los estudiantes y docentes para realizar investigación. El modelo de autoridad inclusiva (Fig. 4) muestra una jerarquía en la toma de decisiones, donde el gobierno local no podría solicitar de manera libre la firma de un convenio general o específico¹, sin tener que solicitar primero la opinión de la UAEMéx-UAP Chi, para después ésta, solicitar la autorización de Rectoría para la firma del convenio y el contenido del mismo.

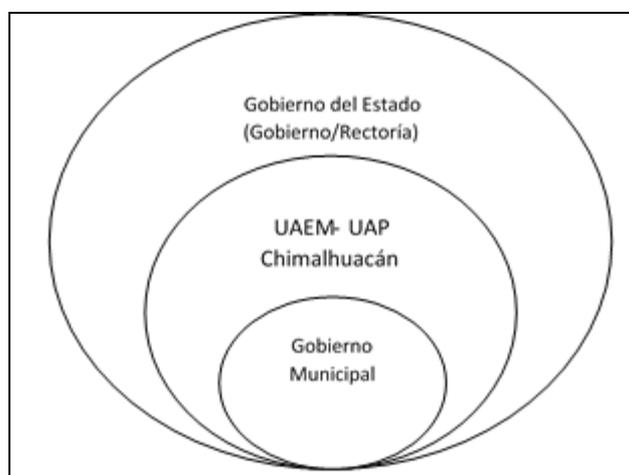
En México la organización entre entidades de gobierno nos demuestra con frecuencia que los contactos entre órdenes de gobiernos son muchos, pero de cooperación escasa, en realidad los intereses de la Federación, Estados y Municipios son diversos, más aún, cuando persiste la diferencia partidista.

Generalmente cuando la cooperación es de tipo jerárquica, lo que marca es una dificultad por transformar las organizaciones penetradas por prácticas y procesos de otra época –

¹ La expresión firma de convenio específico se refiere a la relación entre el Gobierno Municipal y la UAP Chimalhuacán en áreas especiales donde se requiera con mayor urgencia la investigación y actividad laboral de estudiantes de alguna licenciatura en especial.

procedimientos obsoletos-. También, coexiste una deteriorada gestión que responde a procesos formales más que a resultados de su desempeño además de una fragmentación de fuerzas y autoridades que responden a distintos intereses (Bergman, 2011).

Figura 4. Jerarquía de bloqueo



Fuente: Elaboración propia con base en Wright (1997).
Modelo de autoridad inclusiva

El esquema de autoridad de traslape, fija la posibilidad de lograr la visión de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 1999) para el 2020, que vislumbra su compromiso de tener instituciones de educación superior que integren un vigoroso sistema, que forma profesionales e investigadores de alto nivel.

Para el 2020 se espera que en México se multipliquen los proyectos de colaboración de docencia, investigación y difusión, dando lugar a consorcios y programas interinstitucionales y resalta que en materia de calidad, para esos años, las IES cumplen sus actividades de generación y aplicación del conocimiento con calidad y pertinencia para el desarrollo del país y de los campos científicos, fortaleciendo y consolidando los cuerpos académicos de sus dependencias, que satisfacen los estándares internacionales propios de cada disciplina.

Así, resalta el interés para que las IES tengan un cuidadoso proceso de planeación donde se consideren las circunstancias del entorno, y que cuenten con mecanismos para ampliar y fortalecer los cuerpos académicos en los que se sustenten las líneas de investigación.

Muchos objetivos nacionales se han trazado en materia de investigación, sin embargo, para lograrlos deben construirse con base en el financiamiento e interés de los docentes, la ANUIES (1999) expresa que la sociedad y gobiernos tendrán que elevar la inversión a

éste sector estratégico, para aportar en el desarrollo de todos los sectores de la sociedad; un pacto nuevo entre gobierno, sociedad e IES deberá llevar a la definición de una política que permita las transformaciones estructurales que se demandan con una visión de largo alcance.

Así, se entiende que las Universidades deben por una parte enseñar la responsabilidad social que tienen los estudiantes en el medio al que pertenecen (Vallaey, 2014) y por otra, establecer las condiciones que faciliten que los estudiantes y docentes se involucren en la investigación, para evitar que los problemas público evolucionen más rápido que la generación y aplicación del conocimiento que realizan las universidades, se trataría de modelar su personalidad antes de ser fundada, con la finalidad de evitar la propensión a caer en errores como la ineficiencia y la corrupción.

Conclusiones

De acuerdo con la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (CMES, 2009) resulta cada vez más difícil mantener un buen equilibrio entre la investigación básica y la aplicada, debido a los altos niveles de inversión que necesita la investigación básica y al reto que representa el vincular el conocimiento de ámbito mundial con los problemas locales. Los sistemas de investigación deberían organizarse de manera más flexible con miras a promover la ciencia y la interdisciplinariedad, al servicio de la sociedad.

La finalidad de esta investigación fue analizar y describir la relación entre Gobierno local-Universidad-Gobierno Local y de tipo documental, a partir de los enfoques de gestión de calidad para entender la firma del convenio entre el Ayuntamiento de Chimalhuacán y la UAEMéx-UAP Chimalhuacán y el de las Relaciones Intergubernamentales para identificar el tipo de relación que se espera haya en un futuro para la inclusión de las otras licenciaturas que oferta la Universidad.

De la misma forma que las Universidades Privadas forman a sus estudiantes con capacidades para crear fuentes de trabajo independientes, debería formarse la cultura de formación en las Universidades públicas, donde los alumnos tengan herramientas necesarias para contribuir con proyectos útiles para los gobiernos locales, y para ello se requiere, que los gobiernos locales, creen lazos fuertes, de confianza y apertura para que los estudiantes y docentes apoyen con proyectos orientados a casos reales.

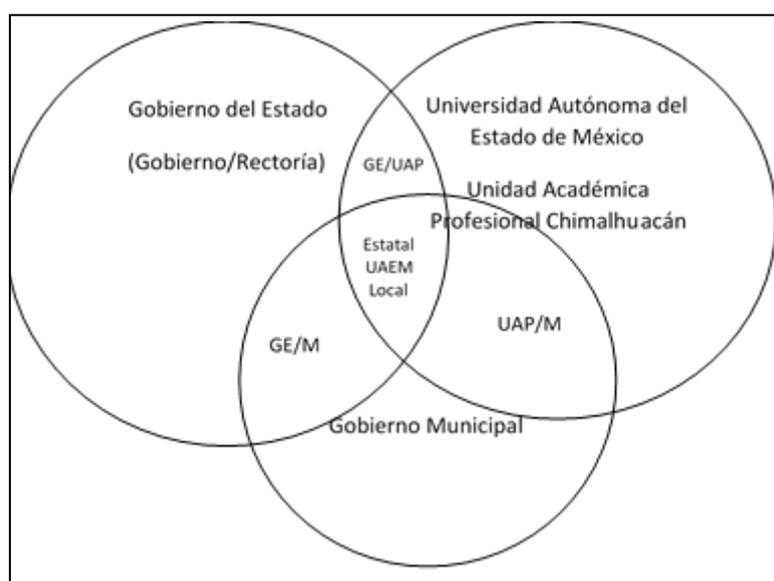
Existen diversos convenios que ha firmado la Universidad con el Gobierno local, sin embargo, no han tenido impacto en el aumento de investigaciones orientadas a revisar los problemas municipales. La colaboración entre gobierno local y universidad está orientado a ofrecer apoyo en infraestructura para el mejor desarrollo de actividades culturales o de seguridad para los estudiantes, sin embargo, pese a encontrarse escrito en un convenio, no se ha valorado el rol de la universidad como ente capaz de ofrecer proyectos de alcance local que permitan atender los problemas de índole pública en el área de Seguridad Ciudadana.

Se propone en éste trabajo, una investigación posterior donde se recabe información acerca de las investigaciones que se han llevado a cabo desde la creación de la UAEMéx-UAP Chi hasta la fecha.

Propuestas y/o Recomendaciones

Para el caso del contexto de la UAEMéx-UAP Chi, se sugiere que la Universidad trabaje con el esquema de autoridad igual o superpuesta (Fig. 5) debido a que el Gobierno del Estado (Rectoría-Gobierno), la Unidad Académica Profesional Chimalhuacán y el Gobierno Local de Chimalhuacán son entidades que pueden asegurar que los estudiantes y egresados participen con sus conocimientos y habilidades, en las actividades correspondientes a la investigación de su área.

Figura 5. Convenios ideales: Universidad-Estado-Gobierno Local



Fuente: Elaboración propia con base en Wright (1997).
Modelo de autoridad Traslapante.

En éste modelo de negociación (Fig. 5) se encuentra el deber ser que la Universidad y Gobierno tendría que asegurar con éxito. Para Wright (1997) el traslape entre los órdenes de gobierno muestra tres características: la importancia de la operación simultánea entre funcionarios de los tres órdenes de gobierno, que las áreas de autonomía o independencia de una sola jurisdicción y de plena discrecionalidad son relativamente pequeñas y que el poder o influencia que dispone cada jurisdicción o funcionario están limitados. Es decir, los límites que se imponen entre ellos producen una especie de negociación que consiste en un acuerdo entre las partes.

También, considerando que los estudiantes son uno de los clientes potenciales por los que se celebran los Convenios quizá un producto (a manera de empresa) que esperarían los estudiantes, es el compromiso del gobierno local y del gobierno del Estado, de incorporar laboralmente a los estudiantes interesados en contribuir a la atención de asuntos públicos que vive el Municipio, situación que abonaría a la responsabilidad universitaria. Esto nos enseña que la orientación al cliente de la GC pública no es sólo una actividad técnica, respecto al procesamiento de información, sino se refiere a una actividad con problemas políticos que involucran el diálogo, acuerdos, polémica.

Referencias

- Aguilar, L. (2006). *Gobernanza y Gestión Pública*. México: FCE.
- ANUIES. (1999). *La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*. Recuperado de http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf
- Bergman, M. (2011). *Seguridad Pública y Estado en México. Análisis de algunas iniciativas*. México: Fontamara.
- Carbonell, M. (2002). *Estado de Derecho. Concepto, fundamentos y democratización en América Latina*. México: ITAM.
- CMES. (2009). *Las nuevas dinámicas de Educación Superior y de la investigación para el cambio social y el desarrollo. Perfiles Educativos. Vol. XXXI, núm. 126, 2009*. IISUE-UNAM.
- CONEVAL. (2010). *Informe Anual sobre la situación de pobreza y rezago social*. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/42663/Mexico_031.pdf el día 01/05/2017
- Faz, N. (2012). *Una Estrella que Nace. Unidad Académica Chimalhuacán. [Diapositivas de PowerPoint]*. Recuperado de http://web.uaem.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO%20X/PRESENTACION_C HIMALHUACAN.pdf
- INEGI. (2010). *Censo de Población y vivienda*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/>
- Vallaes, F. (2014). *Acreditación Universitaria y Responsabilidad Social: indicadores claves de pertinencia social universitaria. Jornadas internacionales para la gestión de la Calidad Educativa*. ORSALC.
- Wright, D. (1997). *“ara entender las relaciones intergubernamentales*. FCE: México.

Sección II.

Investigación Educativa en el Nivel Básico

Capítulo 3.

Alimentación Saludable en la
Escuela Primaria de Tiempo
Completo: una mirada
biopolítica

Capítulo 3. Alimentación Saludable en la Escuela Primaria de Tiempo Completo: una mirada biopolítica

Bradley Montijo Hernández

Estado, vida y cuerpo

En la segunda década del siglo XXI en México, considerar que la educación se postra como el bastión del Estado. El Programa Escuelas de Tiempo Completo aparece como la figura donde, desde la política se regula la vida y el cuerpo de los educandos, en la construcción estatal del otro como sujeto social que lo suscribe como carente, albergado en el espacio público, a la tutela de un Estado interventor y totalitario para su corrección. En un ideal de civilización, modernidad y progreso históricamente dado, la instrucción como la educación pública se muestra en la arbitrariedad cultural por su homogeneización, además encausadas hacia determinados procesos economicistas como es la *fuerza de trabajo*, en lo que se puede considerar una época dada de un Estado Neoliberal.

Entender la relación entre política, vida y cuerpo, es necesario posicionarse en el enfoque Foucaultiano, que surge a partir de la visión teórica de Foucault, él se preocupó por indagar en el paradigma del poder, específicamente en su ejercicio, como el mismo lo señala:

La manera como el poder se ejercía concretamente y en detalle, con toda su especificidad, sus técnicas y sus tácticas, no se planteaba; uno se contentaba con denunciarlo en el «otro», en el adversario, de un modo a la vez polémico y global: el poder en el socialismo soviético era llamado por sus adversarios totalitarismo; y en el capitalismo occidental era denunciado por los marxistas como dominación de clase, pero la mecánica del poder jamás era analizada (Foucault, 1992).

A partir de esto, la relación entre política, vida y cuerpo pueden ser entendidas mediante el ejercicio del poder. Un poder que se vierte desde diferentes aristas como el Estado, la Escuela, pero principalmente en el discurso y sus prácticas no discursivas en relación a un saber-poder, que devienen en verdades provenientes de las ciencias humanas, sociales etc. Bajo este enfoque se cree puede ser entendida la educación y algunas prácticas pedagógicas que se implementan en las escuelas.

La vida y cuerpo como objeto y blanco de poder son entendidos por Foucault a través de su historicidad, señalando que:

...ese poder sobre la vida se desarrolló desde el siglo XVII en dos formas principales; no son antitéticas; más bien constituyen dos polos de desarrollo enlazados por todo un haz intermedio de relaciones. Uno de los polos, al parecer el primero en formarse, fue centrado en el cuerpo como máquina: su educación, el aumento de sus aptitudes, el arrancamiento de sus fuerzas, el crecimiento paralelo de su utilidad y su docilidad, su integración en sistemas de control eficaces y económicos, todo ello quedó asegurado por procedimientos de poder característicos de las disciplinas: anatomopolítica del cuerpo humano. El segundo, formado algo más tarde, hacia mediados del siglo XVIII, fue centrado en el cuerpo-especie, en el cuerpo transido por la mecánica de lo viviente y que sirve de soporte a los procesos biológicos: la proliferación, los nacimientos y la mortalidad, el nivel de salud, la duración de la vida y la longevidad, con todas las condiciones que pueden hacerlos variar; todos esos problemas los toma a su cargo una serie de intervenciones y controles reguladores: una biopolítica de la población. Las disciplinas del cuerpo y las regulaciones de la población constituyen los dos polos alrededor de los cuales se desarrolló la organización del poder sobre la vida (Foucault, (2007 [1986]), p. 168).

Así la escuela puede ser entendida como una institución disciplinaria, enmarcada en un proceso de biopolítica. El PETC o escuela de tiempo completo en sus líneas de trabajo Vida Saludable, estipula la regulación de la alimentación escolar, un discurso nutricionista, vigilancia constante de las autoridades de educación y de salud, lo queda pauta para suponer que la construcción social de la corporalidad de los educandos va en función del neoliberalismo, el cual siguiendo a Foucault va a venir a engendrar a la biopolítica y se desplazan en políticas o procesos con una finalidad donde van de la mano, al mismo tiempo no dejar de tener en cuenta que la aplicación de medidas disciplinarias se presentan como una forma de dominación.

Estado, Poder y Dominación-

El Estado pensado desde el contrato social en la línea teórica de Hobbes, Locke y Rousseau (en Cortés, 2010), ponen en él la máxima figura jurídico-política que va a

resguardar como garantizar los derechos y obligaciones de los gobernados. Su función queda relegada a regular todas las relaciones sociales con el propósito de mantener un orden social determinado que permita vivir de manera civilizada.

La vida social se articula en relaciones complejas entre sus diferentes ámbitos o esferas como la política, la economía y la tecnología, las cuales van a fijar, mantener, modificar o cambiar en diferentes épocas influyendo en el orden social. En línea teórica de Mosca, Pareto y Michels, (en Valdivieso, s.f.) se define al margen del Estado la existencia de una clase dominante, elite u oligarquía como la que detenta el poder político y/o económico y en última instancia está es la que define e influye en la imposición del orden social.

Noguera (2011) expone que, con el advenimiento del capitalismo y el liberalismo, desde Marx, Marxianos y Marxistas, se reitera la lucha de clases, una sociedad donde existe dos clases antagónicas por un lado la burguesía y por el otro el proletariado, una dicotomía (dominantes-dominados). En la línea teórica de la dominación aparecen Gramsci, Althusser, Bourdieu, Foucault, destacando como se manifiesta el poder para la dominación social, dentro de este paradigma de la dominación aparece el discurso y la escuela. El discurso siguiendo a Foucault se presenta como una forma de dominación sutil, que va a permitir ejercer el poder, en combinación con otras prácticas no discursivas que se institucionalizan para dar pauta a un disciplinamiento y normalización de la sociedad, aunado a esto el concepto de hegemonía de Gramsci para dar posicionamiento a discursos hegemónicos, que se instauran como medios de dominación.

Por otra parte, siguiendo a Althusser (1974) la escuela se presenta como un aparato ideológico del Estado, en el cual se reproduce la ideología dominante, aquí aparece la figura estatal como la que detenta el poder e igualmente lo ejerce para el sostenimiento de su legitimación y de encausar un proyecto de nación. Por su parte Bourdieu y Passeron (2009), comparte la idea de la escuela como espacio de dominación, sea pública o privada existe una desigualdad a partir del origen social, si se piensa en los programas educativos en América Latina, por ejemplo, donde constantemente se maneja el discurso político de que por medio de la educación se rompe el círculo vicioso de la pobreza, pareciese que se puede pensar que no es del todo cierto, en un sentido clasista la escuela pública que promueve el Estado es a partir de la clase en el poder, y la escuela privada aparece excluyente ya que su acceso es para la clase burguesa que posee un alto capital

económico, así se puede apreciar una diferenciación en los proyectos educativos de orden estatal y privado.

Estado y cultura política en la democracia neoliberal

En cuanto a la relación sujeto-Estado Foucault plantea retomando al príncipe de Maquiavelo, partiendo de esa época -medievo- donde en el principado existen dos continuidades en aras de gobernar al Estado, por un lado, la ascendente y por el otro la descendente. La ascendente implica que el príncipe antes de gobernar un Estado debe tener una pedagogía que suponga que sabe gobernarse así mismo, de tal manera sabrá gobernar a su familia y posteriormente al Estado. A la inversa, se tiene “una continuidad descendente en el sentido de qué, cuando un Estado está bien gobernado, los padres de familia saben gobernar bien a su gen, Esta línea descendente, que se transmite hasta la conducta de los individuos o el manejo de las familias con buen gobierno del Estado, es lo que, en esa época, precisamente, empieza a llamarse "policía". La pedagogía del príncipe garantiza la continuidad ascendente de las formas de gobierno y la policía su continuidad descendente” (Foucault, 2008 [1977], p. 119).

Desde la perspectiva de la policía, decir que un Estado está bien gobernado y en consecuencia los sujetos- individuos, ciudadanos- saben gobernarse así mismo, da la pauta a cuestionamientos. El considerar que un sujeto sabe gobernarse así mismo implicaría dos cuestiones, primero el grado de participación en la política y por el otro una instrucción del Estado, es decir, por un lado, la cultura política del ciudadano y por el otro la intervención del Estado en la socialización e institucionalización del sujeto.

Entonces, cuando se habla de cultura política se hace referencia a los valores y creencias de los ciudadanos, y cómo afectan a sus juicios las características políticas, aquí el papel de las instituciones gubernamentales juega un rol importante, principalmente la Escuela que en términos de Althusser (1974) es el aparato ideológico dominante del Estado. La orientación de la cultura por medio de la escuela es posible si se ve desde una perspectiva del modelo político y económico que rige a un Estado en una época determinada, dicho modelo que se estaría considerando en pleno siglo XXI es el neoliberalismo.

En este sentido tiene que ver como la democracia ha vehiculado al neoliberalismo², en cuanto a la implementación de políticas neoliberales. La política educativa en México con el Programa Escuelas de Tiempo Completo a nivel primaria, se puede considerar una política en relación a la globalización neoliberal, donde la institución educativa pública se vuelca de un control total por parte del Estado. La escuela de tiempo completo, ya no solo se encarga de lo cognoscitivo en los educandos, sino además de su corporalidad, esto a partir de que el proceso biológico que su pone la alimentación escolar es administrado por el Estado.

Una manera de entender la democracia mexicana es a partir de considerar lo que no es democracia. Sartori (1993) al respecto, señala que se debe considerar en qué punto o grado se puede señalar que un sistema político es democrático, haciendo hincapié en el absolutismo, totalitarismo, dictadura y autocracia, define en qué medida se puede pensar en una democracia. En cuanto al Estado total asume que:

El Estado democrático no es una excepción. Más bien está más legitimado que cualquier otro régimen para convertirse en un Estado total, un Estado que penetra en todo. Pues en principio ninguna fórmula política puede justificar tan fácilmente como la democracia la expansión total del poder político (Sartori, 1993, p. 237).

Un Estado total se puede remitir a la escuela pública, de tiempo completo, más allá del poder político en el sentido de lo que ya se mencionó en cuanto a que el Estado toma a su cargo no solo lo cognitivo sino también la corporalidad de los educandos, al respecto Foucault señala que:

El biopoder implica una serie de fenómenos que me parece bastante importante, a saber: el conjunto de mecanismos por medio de los cuales aquellos que, en la especie humana constituyesen rasgos biológicos fundamentales podrá ser parte de una política, una estrategia política, una estrategia general de poder (Foucault, (2008 [1977])).

En este caso, se acentúa que la parte de la corporalidad de los educandos en conjunto con la alimentación escolar puede ser abordada desde el biopoder, que al igual se estaría hablando de un Estado total en cuanto a la escuela, sin dejar de lado que al mismo tiempo

² “El neoliberalismo actual se expresa en una democracia que podría llamarse "liberal", la cual da prioridad a los derechos individuales, en una "democracia representativa" en la que todo individuo esté representado en el congreso, independientemente del tipo de sociedad real a la que pertenece” (Villoro, 2015).

este tipo de poder se gesta a partir del neoliberalismo, ósea que se considera a fin al modelo político y económico.

En cuanto a la cultura política, Almond y Verba (1963), definen tres formas que son Parroquial, de súbditos y participativa o democrática. Esto en virtud de que cuando el ciudadano llega a la mayoría de edad y puede votar y ser votado, ha pasado por un proceso de socialización e institucionalización como es la escuela y el sistema educativo, que a pesar de eso va adoptar una de las tres formas de cultura que se menciona, y como se señalaba en la pedagogía del príncipe de Maquiavelo, si lo postramos en un ciudadano es no siempre va a generar una cultura participativa, un ejemplo de ello es cuando en unas elecciones vota menos de la mitad del patrón electoral.

A partir de estos tipos de cultura política se podría entender también como se ha vehiculado el Estado neoliberal y sus políticas, mediante ciudadanos permisibles donde la mayoría tiene una cultura parroquial y de súbdito debido en gran parte a la gran desigualdad distributiva, lo cual los hace objetos de una determinada dominación en relación con las elites en el poder, dentro del modelo de desarrollo que impulsan en este caso neoliberal.

Estado, Neoliberalismo y Globalización

La historia da cuenta de diversos tipos de Estado y aunque variados estos entran en el concepto de Estado (Lefebvre, 2012), lo cual permite hablar de un Estado nación, Estado moderno y un Estado neoliberal. Pero en qué momento se transita de un Estado a otro, Lefebvre menciona que seda por una ruptura de tipo político, acentuando que se pasó del Estado nación al moderno, cuando del crecimiento económico paso hacerse cargo el Estado.

Entonces como entender un Estado neoliberal o en el neoliberalismo, tomando el caso del Estado mexicano y de la globalización. El papel estatal en el siglo XXI, se puede ver reflejado en procesos institucionales como es la educación en México, donde el Programa Escuelas de Tiempo Completo, nos habla de un ejercicio estamental reflejado en el neoliberalismo como en la globalización en este determinado siglo.

Los términos globalización y neoliberalismo pueden ir vinculados formando uno solo, tal como lo determina Otero (2006) al referirse al “globalismo neoliberal”, como el

conjunto o serie de políticas nacionales tanto internacionales entrelazadas con organizaciones supraestatales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, señalando una guía ideológica -neoliberalismo- por la cual se orientan dichas políticas para el modelo de desarrollo³ entendido bajo este término de globalismo neoliberal.

En el mismo sentido Samour (s.f.) señala que el neoliberalismo se ha proclamado como la ideología hegemónica y triunfante “toda vez que la apertura del comercio, la liberalización del mercado, la privatización, la descentralización y la reducción del Estado se han convertido en los principios rectores de la política económica de la mayor parte de los gobiernos del mundo” (Samour, s.f., p. 603). Estos autores coinciden en las políticas neoliberales que han implementado hacia un orden mundial homogéneo, donde las repercusiones o efectos suponen una negatividad para países tercermundistas.

Por su parte Fair (2008) menciona la globalización neoliberal, si en un primer momento Lefevre hizo alusión a la mundialización del Estado, Fair (2008) alude a la homogeneidad mundial del neoliberalismo, menciona una “reorganización ideológica” mediante un discurso hegemónico que se mundializo en la mayoría de los Estados, en un acoplamiento entre el neoliberalismo, la democracia y el capitalismo en una tripartida que salió avante como la bandera que aludía a la mejor relación entre los Estados y el mercado global.

Sin embargo, entre la relación Estado y mercado, el dictar las relaciones sociales en base a la lógica económica del mercado conlleva a una mercantilización⁴ del sujeto social. Ante esto Seaumor menciona la necesidad de replantear la Razón del Estado-intervencionismo estatal- para asegurar la producción y reproducción de la vida social (Samour, s.f.). El Estado es interventor en el neoliberalismo y el hacerlo o no hacerlo inclusive dejar de hacerlo, en algunos aspectos como modelo político económico va en la lógica de su Razón, la cual puede tener un trasfondo neoliberal, es decir, cuando se dan fallas del mercado, el estado debe resarcir con su intervención, pero al hacerlo no va en otra lógica sino en la misma del neoliberalismo.

³ Basado de lleno en el mercado y más excluyente que el anterior patrón sustitutivo de importaciones. Como políticas principales son las que conllevan a la liberalización económica-apertura comercial a productos del extranjero- y la privatización de empresas paraestatales (Otero, 2006).

⁴ En el sentido Marx de enajenación y alienación del obrero.

Harvey (2007) considera que el neoliberalismo es una teoría de prácticas político económicas que afirma es la mejor manera de promover el bienestar del ser humano, donde el papel del Estado queda relegado a crear y preservar el marco institucional adecuado para el desarrollo de dichas prácticas. Esto supone que el papel del Estado es resguardar el desarrollo neoliberal, en tanto se reproduce en la misma vida social. Al respecto Harvey (2007) señala:

El Neoliberalismo se ha tornado hegemónico como forma de discurso. Posee penetrantes efectos en los modos de pensamiento, hasta el punto de que ha llegado a incorporarse a la forma natural en que muchos de nosotros interpretamos, vivimos y entendemos el mundo (Harvey, 2007).

Entonces el neoliberalismo confluye con el Estado en sí, y éste va determinar al sujeto social o a la producción de la vida social misma. Entonces si en algún punto se ha naturalizado el orden social donde se vive, es necesario plantearse las afectaciones que esto puede tener. En el terreno del discurso y la ideología apunta a la incorporación del neoliberalismo en la cultura o una culturización del mismo.

En su obra *orientalismo*, Said (2008), da de alguna forma las pautas para entender la construcción del Otro que de alguna manera se liga a la relación entre discurso, ideología y cultura, que en algo un tanto complejo va a formar la otredad. Se puede pensar la política como la construcción del otro, es decir, un claro ejemplo de lo que se menciona, está en la historia misma de México en la multiculturalidad expresada en el indigenismo. Como la política percibe y construye al otro, que se piensa debe ser intervenido por el poder político en su espacio público, bajo diferentes discursos desde la ciencia, modernidad y progreso que han permitido el encausamiento de ese otro, en lo que las políticas de los otros esperan convirtiéndose así en una relación de dominación.

Si bien Said (2008) en su obra menciona a Gramsci de como el consenso es lo que va a permitir que ciertas formas culturales e ideas predominen sobre otras, conduciendo a una hegemonía. Entonces y si, cabe la posibilidad de pensar ese consenso como fabricado por las políticas de los otros-neoliberales-. El papel del Estado se diluye sutilmente en instituciones como la escuela, donde mediante la educación orienta la cultura desde la educación temprana, en los educandos que se proyectan como objetos del futuro, es ahí

donde también se tiene que pensar que el neoliberalismo actúa o mejor dicho el Estado actúa en pro del neoliberalismo.

Estado mexicano y su apertura a la globalización neoliberal

Así como la globalización y neoliberalismo pueden entenderse en su vinculación, así mismo debería entenderse la relación entre economía y política como una simbiosis dentro del Estado. En el caso de México Otero (2006) vincula a las clases dominantes y al Estado mexicano como impulsores del globalismo neoliberal.

El Estado mexicano se reformo mediante políticas estructurales en vísperas de una transición al modelo neoliberal, como lo señala Serra la elite estatal- del gobierno- y la elite empresarial no dejaron de coludir en la estabilidad económica antes de las reformas y después de estas, no dejaron en el sentido que dichas políticas siguieron proliferando, aunque se podría decir que la elite empresarial se favorece ante un Estado con tintes de empresa.

En los últimos años estas reformas siguen acentuándose como la reforma educativa en 2007. Mientras la educación privada ha proliferado en México y en un sentido clasista se podría decir, considerando los tipos de capital que propone Bourdieu, la posesión como clase de capital económico y la oferta de capital cultural en la escuela privada acrecentar el capital social en las clases medias y altas, dejando las escuelas públicas en su mayoría a las clases bajas a merced del Estado. Las escuelas de tiempo completo- que se implementaron a partir de dicha reforma- son muestra clara de cierto tipo de exclusión social ya que la intervención estatal es total en la pública en contraposición de la privada en la cual se mantiene al margen (Bourdieu y Passeron, 2009).

Además, que la educación pública mexicana en la globalización neoliberal ha tenido que ver con lo que señala Dieterich que dentro de los paradigmas ideológicos que tienen que ver con la educación como inversión económica están la teoría del capital humano y el concepto de productividad, postulando la hipótesis de Marshall “quien consideró que el capital más valuable de todos los capitales es el que se invierte en seres humanos” (Dieterich, 1996).

Foucault va a distinguir entre tres tipos de neoliberalismo el Estadunidense, el alemán y el francés, resaltando el primero por su ligadura con el capital humano, al respecto hace el señalamiento:

Me parece que el interés de esta teoría del capital humano radica en lo siguiente: el hecho de que representa dos procesos; uno que podríamos llamar el adelanto del análisis económico en un dominio hasta entonces inexplorado, y, segundo, a partir de ese adelanto, la posibilidad de reinterpretar en términos económicos y nada más que económicos todo un dominio que, hasta ahora, podía considerarse y de hecho se consideraba como no económico (Foucault, 2008 [1977]).

Foucault menciona que el poder político no solo es expresado en algunas instituciones estatales de la administración pública, como la policía y el ejército, sino también en aquellas instituciones que se pensarían no se ejerce el poder político, pero si lo hace, como la escuela, en este sentido en del capital humano se podría entender de como en el cuerpo existe un dominio económico, es decir, una economicidad del poder, algo que no se pensaba así sobre el cuerpo, de tal manera que un *homo ceconomicus*, empresario de sí mismo, que es su propio capital, su propio productor, la fuente de sus ingresos (Foucault, 2008 [1977]).

Al respecto en esta senda de Foucault es retomado por Virno (1987) el cual considera que la *fuerza de trabajo* es el eje sobre el cual gira la biopolítica, al respecto señala:

El cuerpo viviente se convierte en objeto a gobernar no tanto por su valor intrínseco, sino porque es el sustrato de la única cosa que verdaderamente importa: la fuerza de trabajo como suma de las más diversas facultades humanas —potencia de hablar, de pensar, de recordar, de actuar, etcétera. La vida se coloca en el centro de la política en la medida en que lo que está en juego es la fuerza de trabajo inmaterial —que, de por sí, es no-presente. Por esto, sólo por esto, es lícito hablar de biopolítica (Virno, 1987).

Al mismo tiempo Virno (1987) va a recurrir a Marx al señalar que los aparatos administrativos del Estado de los cuales se hace cargo de los cuerpos vivientes, se podría decir en relación a la educación y procesos pedagógicos, es donde se cierne el trabajo como subjetividad. Bajo esta concepción de capital humano y productividad de alguna

manera se puede entender el proceso de los educandos en las escuelas de tiempo completo.

Infancia, Educandos y Biopolítica

Se debe posicionar el neoliberalismo en relación a Norteamérica, como el referente para México, un claro ejemplo es la Escuela de Chicago- bajo la batuta de Milton Friedman- o los denominados “Chicago Boys”, en la que se suscriben algunos expresidentes mexicanos que concuerdan con el surgimiento del neoliberalismo en México, como el periodo presidencial de Miguel de la Madrid.

La salud en la educación como parte integral del proceso educativo, se vuelve en el ámbito escolar un saber-poder dominante en términos biopolíticos, si como lo entiende Foucault la biopolítica tiene que ver con un poder que produce, esto, en relación al poder soberano del Estado de la edad media donde se postula como “hacer morir y dejar vivir” en la modernidad se vuelca a la inversa “hacer vivir y dejar morir”. Se estaría hablando de manera positiva de un poder soberano que hace vivir, que tiende a ordenar el comportamiento en términos de asuntos sociales y poblacionales, mediante dispositivos o estrategia del control de los cuerpos infantiles (Hernández y Delgado, 2015), esto se asimilaría como un gobierno de la infancia⁵.

La Organización Mundial de la Salud, entre otras organizaciones supraestatales que tienen que ver con la infancia como la UNICEF, ha posicionado a México con el primer lugar en obesidad infantil, lo que muestra conductas de riesgo que ocasionan trastornos alimentarios como el sobrepeso y obesidad. Entonces el Estado viene a regular la alimentación escolar, prohibir la “comida chatarra” a integrar la salud mediante el PETC, en la línea de trabajo Vida Saludable, con la finalidad de transformar los hábitos alimenticios de los educandos como también intentando que el cambio se lleve a cabo en el entorno familiar, si se ve de esta manera el Estado estaría haciendo vivir).

En la relación Estado-ciudadano, desde la perspectiva del sujeto social se considera que el modelo neoliberal ha generado una crisis de representación, y por otro lado teniendo

⁵ “Desde la mirada de Foucault, el niño, al igual que los adultos, es objeto del poder disciplinario que implica el proceso de clasificación, de separación, la clausura de los espacios, la microfísica del poder sobre los cuerpos sometidos a lugares y tiempos, a actividades estrictamente reguladas y vigiladas; así como también de las disciplinas en el sentido de saber académico y básicamente positivista que acarrea el poder de regulación sobre la población, al margen de los rangos de edad”(Razy, 2015).

en cuenta que el sistema capitalista tiene como característica fundacional una subsunción del trabajo al capital que genera y reproduce desigualdades de clase (Marx, 1971, citado en Hernández y Delgado, 2015), estas también se ven reflejadas en la relación infante-adulto, situando al infante⁶ como objeto de las políticas y no como sujeto de las mismas (Hernández y Delgado, 2015).

Esto lleva a considerar una sociedad adulto-céntrica o adultocentrismo⁷, que saque a los infantes de la subalternidad, y permita posicionar al infante como sujeto social. En este tenor la importancia del discurso de los infantes como educandos, considerados como sujetos con capacidad de agencia, debe dársele una igualdad de importancia que al discurso de los adultos. Entendiendo que el neoliberalismo se fundamenta en el individualismo y el mercado:

“Mientras la libertad personal e individual en el mercado se encuentra garantizada, cada individuo es responsable y debe responder por sus acciones y de su bienestar” (Harvey, 2007, p. 73, citado en Hernández y Delgado, 2015).

Preguntarse qué sujeto está produciendo el neoliberalismo, en cuanto a infantes como educandos en procesos educativos de la escuela pública, mediante el estudio de ellos y dejando de lado la postura del adultocentrismo, es que se pueda dar cuenta de ello, así el infante viene a tener un papel relevante en los procesos de biopolítica.

Así, el Estado neoliberal funciona “orientado a una estrategia de contención del conflicto social y de la miseria, donde su objetivo es integrar al excluido en tanto excluido” (Svampa, 2004, p.8 citado en Razy, 2015), en este sentido, la voluntad omnímoda del Estado es la de transformar los cuerpos y las mentes, sin cambiar su histórica condición de dominados (Lutz, 2012).

La escuela primaria entonces como institución disciplinaria sobre la corporalidad de la población infantil, en modos de homogenización y control del sujeto social, la forma en que se regula y se construye el orden escolar, se podría considerar un reflejo del orden

⁶ “La infancia es entendida como una construcción social como tal, proporciona un marco interpretativo para contextualizar los primeros años de la vida humana la infancia, a diferencia de la inmadurez biológica, es una característica de los grupos humanos que no es ni natural, ni universal, pero aparece como un componente estructural y cultural específico de muchas sociedades”(Razy, 2015).

⁷ “La mirada adultocéntrica permite considerar la edad de los niños como una carencia temporal que parece legitimar la invisibilidad de los niño/as, cuya participación en el ámbito familiar y social o cuya voz e interpretación suelen ser consideradas como carentes *todavía* de importancia” (Razy, 2015).

social, de ahí la importancia que tienen los discursos, en la construcción o producción de determinada realidad social.

Por otra parte, en relación al Estado, la alimentación y la escuela, es importante señalar lo que suscribe Lutz (2012):

Prácticamente cada país tiene su propia guía alimentaria, la cual se va transformando en el transcurso del tiempo en función de las recomendaciones de los organismos internacionales y de expertos nacionales, y en función también, de la cultura alimentaria, de las costumbres de mesa y de los tipos de alimentos consumidos por la mayoría de la población (Lutz, 2012).

En concordancia con lo anterior, los servicios de alimentación en la escuela de tiempo completo integra el plato de bien comer y la jarra del buen beber, así desde un verdadero conocimiento se colude con la política cultural. Se encuentra la relación saber-poder que se refleja en la práctica discursiva y no discursiva que van disciplinando la dieta de los educandos.

Siguiendo a Lutz (2012) señala que el Estado mexicano se ha esmerado en registrar los malos hábitos de los grupos de población de bajos recursos para afianzar la dominación cultural de los mismos con el argumento de que su mala alimentación les perjudica a ellos y al sistema de salud pública (Lutz, 2012). Indica que se promueve una alfabetización en nutrición y salud, a lo cual el reconoce en esta relación Estado y la alimentación como Biopolíticas alimentarias, que de forma específica aborda el complejo proceso biológico de la alimentación en la vida social.

En conclusión, desde el paradigma de la biopolítica se puede comprender procesos sociales como puede ser la alimentación escolar, proceso intrincados y mediados por un saber-poder en un entretejido Estado, instituciones, discursos y prácticas, que reflejan el modelo político y económico que en el siglo XXI se manifiesta o recrudece con un neocapitalismo- neoliberalismo- en la ideología y fuerza de trabajo. Se podría considerar como hipótesis que la línea de trabajo Vida Saludable disminuye la desvaloración del capital humano, mostrando así una interpelación del Estado neoliberal positiva, o en contraparte esta intrincado en procesos desigualdad y exclusión social.

Referencias

- Almond, G., y Verba, S. (1963). *The civic culture: Political attitudes and democracy in five nations*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Althusser, L. (1974). *Sobre la ideología y el Estado. Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado*. En: *Escritos*. Barcelona: Laia
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (2009). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores Argentina.
- Cortés, F. (2010). El contrato social liberal: John Locke. *Co-herencia*, 7(13), 99-132. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-58872010000200005&lng=en&tlng=es.
- Dieterich, H. (1996). Globalización y educación: la ideología. *Cuadernos de Economía*, 15(25), 113–140.
- Fair, H. (2008). El sistema global neoliberal. *Polis [Online]*, Recuperado de: <http://journals.openedition.org/polis/2935>
- Foucault, M. (2007 [1986]). *Historia de la sexualidad. 1- la voluntad del saber*. México: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2008 [1977]). *Seguridad, territorio, población*. Madrid: Ediciones Akal.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*, 3a ed., Madrid: La Piqueta
- Harvey, D., (2007). *Breve Historia del Neoliberalismo*. Madrid: Ediciones Akal.
- Hernández H., A., y Delgado, A. E. (Eds.). (2015). *Actores, redes y desafíos: juventudes e infancias en América Latina (Primera edición)*. Tijuana, Baja California, México : Buenos Aires, Argentina: El Colegio de la Frontera Norte ; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Lefebvre, H. (2012). El Estado Moderno. *Geopolítica(s)*. *Revista de estudios sobre espacio y poder*, 3(1). https://doi.org/10.5209/rev_GEOP.2012.v3.n1.40288
- Lutz, B. (2012). Civilizar al campesino pobre: biopolíticas alimentarias en México. *RURIS-Revista do Centro de Estudos Rurais-UNICAMP*, 6(2).

- Noguera, A. (2011). La teoría del estado y del poder en Antonio Gramsci: claves para descifrar la dicotomía dominación-liberación. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*. No. 29.
- Otero, G. (Ed.). (2006). México en transición: globalismo neoliberal, estado y sociedad civil (1. ed). México, D.F: Cámara de Diputados, LIX Legislatura : Universidad Autónoma de Zacatecas : Simon Fraser University : Miguel Ángel Porrúa.
- Razy, E. (2015). La antropología de la infancia y de los niños: Historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas. *Por una Antropología de la Infancia*.
- Said, W. E. (2008). *Orientalismo*. Barcelona: Debolsillo.
- Sartori, G. (1993). *¿Qué es la democracia?* México: Editorial Patria.
- Samour, H. (s.f.). Del paradigma neoliberal. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es>
- Valdivielso, R. (s.f.). Élités (Teoría de las). En Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*, Tomo 1/2/3/4, Ed. Plaza y Valdés, Madrid-México 2009
- Villoro, L., & e-libro, C. (2015). *La alternativa perspectivas y posibilidades de cambio*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Virno, P. (1987). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficantes de sueños.

Capítulo 4.

Convivencia y género en la
Escuela Secundaria: El juego
rudo

Capítulo 4. Convivencia y género en la Escuela Secundaria: El juego rudo.

Náyade Soledad Monter Arizmendi

Introducción

La convivencia día a día en las aulas escolares de educación básica se torna dificultosa, los conflictos entre el alumnado la mayoría de las veces se propician por mal entendidos. Es frecuente encontrar que el tipo de respuesta de los escolares ante una situación de tensión sea la agresión verbal como el uso de groserías, apodos, burlas e insultos; pero también puede llegar a manifestarse en actos de intimidación o violencia física. En algunos casos la violencia verbal, física y psicológica llega a ser ejercida de manera sistemática por parte de algún/os alumno/as hacia otro/as, tanto en el espacio áulico como fuera de él.

Sin embargo, en la interacción diaria entre el estudiantado se producen acciones que no son necesariamente violentas o que tienen la intención de lastimar al otro. Es por ello que, para comprender las dinámicas de convivencia escolar de un grupo de estudiantes que cursan el nivel de educación Secundaria, en esta investigación de corte cualitativo se empleó la observación participativa.

El objetivo de esta investigación se centró en conocer e identificar las particularidades de la identidad de género que favorecen o dificultan las dinámicas de convivencia entre un grupo de estudiantes de secundaria, a través del estudio de las prácticas del juego rudo o “pesado”.

Metodología

El presente trabajo se realizó a través de la investigación-acción. Este tipo de indagaciones estudian una situación concreta en donde hay un involucramiento del investigador, que a través del análisis y el descubrimiento de los hechos se puede comprender la naturaleza de las problemáticas o lo que se requiere mejorar (Elliot, 1993).

En el diagnóstico participó un grupo de 30 estudiantes (15 hombres y 15 mujeres, con edades que van de los 14 a los 16 años) de tercer grado de secundaria, que cursaba el ciclo

escolar 2017-2018. Se utilizó el criterio de conveniencia⁸ y la observación participativa durante un periodo de 12 meses. De los instrumentos utilizados para la investigación, el primero estuvo enfocado en determinar qué entendía el alumnado por juego rudo o “pesado” y cuál es la diferencia por entre una situación de conflicto. Mientras que el segundo se centró en identificar las formas de insultarse entre hombres y mujeres, para ello se aplicó un cuestionario de 11 preguntas abiertas, que tenían que responder de manera individual.

Durante el tiempo que se llevó a cabo el estudio al alumnado se le mencionó el objetivo e importancia de su participación; también que sus datos serían anónimos y confidenciales.

Referentes teóricos

Los grupos de pares

La escuela es un espacio que ofrece a los grupos de pares la posibilidad de compartir actividades, intereses y proyectos cotidianos mediante los cuales se crean alianzas, complicidades, rivalidades y vínculos afectivos; lo que contribuye a que tanto hombres como mujeres constantemente configuren su identidad de género colectiva e individual.

Los grupos de pares son muy importantes en la construcción de las diferencias sexuales, ya que tener amigos/as constituye una manera de adquirir conocimiento social, es decir, éstos son agentes de socialización de género (Arenas, 2006). Es una forma de cultura informal en la escuela, pues la información transmitida sobre las diferencias de género y sexo se filtran a través de estas agrupaciones (McLaren, 2007). Los grupos conformados sólo por hombres comúnmente tienden a comunicarse poco de manera verbal, y si lo hacen es a través de la burla; pero en su juego destaca el contacto corporal (la pelea), la rivalidad, el enfrentamiento y la pugna. Juegan de manera muy física, es decir, dominan los espacios corriendo y persiguiéndose (Grugeon, 1995).

Particularmente, para el caso de los varones, entrar en el “mundo de hombres” en los grupos de pares equivale a ser aceptado, aprobado y reconocido socialmente por sus integrantes, lo que dependerá del sector social, generacional y de las reglas de cada grupo

⁸ Es una técnica no probabilística, donde se seleccionan aquellos casos de fácil acceso y de proximidad para el investigador. Se utiliza cuando hay recursos limitados de tiempo y personas (Flick, 2012, p.83).

(Guevara, 2006).

El juego rudo

En el juego rudo entre varones, los roles tradicionales de género (femeninos y masculinos) son un elemento importante para que éste se reproduzca. Por una parte, los varones que no “entran” al juego pesado o rudo son rechazados por la mayoría del alumnado, dado que asocian su “no participación” no sólo con una relación de amistad sino también con la característica de la “debilidad”, que a su vez es asociada como un rasgo femenino. A los varones les suelen llamar “llorón” o “muchacha”, desencadenando procesos de exclusión y estigmatización (de devaluación y desacreditación de lo diferente) entre los individuos.

Por otra parte, a diferencia del juego rudo, las peleas entre varones suelen ser arregladas, surgen de una “bronca”, de miradas retadoras, insultos y empujones, éstas implican dinámicas y prácticas distintas al juego; aquí se trata de probar las masculinidad⁹ con la verdadera fuerza de los puños, ya no se finge, debe haber un “ganador” y un “perdedor”, la diferenciación entre quién es el ganador o el perdedor se hace por quien quede en el suelo, tenga más sangre o quede más herido.

Por lo que, el juego y la pelea son problemáticas que pueden estar enlazadas, si bien cada una tiene su génesis, en ambas está presente la agresividad¹⁰ y la violencia aunque con

⁹ La masculinidad es una enseñanza que se transmite durante la interacción social, la cual es reforzada por medio de castigos y recompensas por parte de otros miembros de la sociedad (Montero, 2008), ya sea por la madre, el padre, los abuelos, los amigos o el jefe. De esta forma cualquiera que salga de estos parámetros o intente salir será humillado por su diferencia, por no cumplir con el “mandato” (Rivas, 2009), pues *“la masculinidad hegemónica o dominante constituye un saber que orienta, motiva e interpela a los individuos constituyéndolos como sujetos”* (Jiménez, 2015).

Mientras que esa “forma de ser hombre” que no corresponde al referente dominante generalmente es disminuida y/o subordinada, identificada como una modalidad precaria de ser varón, que puede y llega a ser sometida (violentada) por aquellos que ostentan la calidad de verdaderos “varones”; aunque tampoco quienes portan esa “calidad” son los más “poderosos”, pues ciertos sujetos que son poseedores de poder institucional o de riquezas pueden estar lejos de los modelos hegemónicos de masculinidad (Olavarría, 2006; Connell, 2003).

¹⁰ Agresividad y violencia no son lo mismo, entre ambas hay diferencias, la primera tiene que ver con la adaptación al medio y la sobrevivencia, mientras que la segunda, pone en riesgo la vida de individuos, pues tiene el objetivo de herir o dañar (Muñoz-Delgado, 2012). Entonces, *la agresividad es la capacidad humana para oponer resistencia a las influencias del medio. La agresividad humana tiene vertientes fisiológicas, conductuales y vivenciales, por lo que constituye una estructura psicológica compleja* (Corsi, J. 1994, p. 18). En alguna medida *la actitud agresiva puede ser necesaria como parte del patrón de autoafirmación y defensa persona... [aunque también] el comportamiento agresivo... [puede ser] el resultado del aprendizaje por imitación de modelos violentos* (Ortega y Mora-Merchán, 1997, p. 9).

distintos niveles y matices. Pues en ambas se impone un tipo de masculinidad (heterosexual), como la única forma apropiada de relacionarse entre varones, que impacta directamente en su calidad de vida, porque al expresarse como diferente a lo establecido o al trata de reafirmar los patrones de género tradicionales se generan situaciones de aislamiento, indiferencia, violencia, deserción, ausentismo, desánimo, marginalidad, etcétera (UNFPA, 2010).

Diversas acciones, palabras y/o actitudes de los alumnos varones están cargadas de agresividad, caracterizadas por demostraciones de “aguante” y “fuerza” (Mejía, 2012). La mayoría de las veces estos actos son consensuados tanto física como verbalmente. Por un lado, el/la estudiante recibe un apodo, acepta y aguanta las burlas de los compañeros, mismas que hacen referencia a alguna característica particular, como el color de piel, el peso corporal, alguna condición de discapacidad, la fuerza física como la “debilidad”, “la capacidad intelectual o el nivel de expresividad (hablar mucho o ser callado/a, por ejemplo). Por otro lado, también es permitido que el juego se dé de manera física, es decir, al darse el contacto cuerpo a cuerpo, como el otorgar o recibir la “pamba china”, la “bolita”, el juego rudo de puños y patadas (simulando una pelea de box o de lucha libre), también llegan a acontecer las guerritas de papel o que las pertenencias de alguien sufran daños.

Lo anterior, es inadmisibles dentro como fuera de la escuela, característico entre personas que transitan entre la niñez y la adolescencia; con él las/los jóvenes sienten la capacidad de tener poder sobre los demás, y de alguna manera ser reconocidos socialmente ante los otros/as.

Aunque también, para los hombres de secundaria esta es una forma divertida de “echar desmadre o relajó”, que se desencadena por inactividad o por aburrimiento en la jornada escolar, produciéndose en ausencia del profesor.

Es así que, el juego rudo o de golpes implica entre los varones el “llevarse y aguantarse”, mismo que está orientado por un conjunto de reglas (Mejía y Saucedo, 2011.), pues en él participan los amigos “leales”. Cuando se produce el juego, si es de puños, éstos se dan

Pues la agresividad como una forma de convivir y hacer cosas juntos entre amigos/as y compañeros/as, sólo puede comprenderse si se analizan las experiencias interpersonales de los individuos, es decir, como procesos que tienen lugar en escenarios y marcos de relaciones psicológicas, simbólicas (culturales), afectivas y sociales (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

con cierta intensidad, es decir sin que lleguen a herir al otro, a veces se finge que se golpean entre sí, como ellos dicen “lo ciscamos” aparentando que golpearan a alguien en alguna parte sensible de su cuerpo, etcétera.

En el juego no participan quienes no son amigos, es decir, los demás compañeros de clase o los que “no aguantan”, en éste cada jugador pone un límite, asimismo cada quien puede salirse de él en cualquier momento, mientras no se rompa la regla de la diversión (Mejía y Saucedo, 2011.) así todos continúan hasta terminar.

Si bien, la escuela es un espacio donde niñas/os, adolescentes y adultos pasan la mitad del día, ésta debiera ser un lugar seguro y agradable, pero, en muchas ocasiones a través de las prácticas educativas se velan, se ocultan, se ignoran y se naturalizan hechos o acciones que vulneran a los actores inmersos en ese contexto; justificado en argumentos como “así se llevan los hombres”.

Un tipo de masculinidad violenta que legitima la “hombría” a través de la gloria y la victoria en la guerra o en la pugna como eventos excitantes y heroicos, es aprendida por los varones desde la infancia, ellos buscan hacerse válidos demostrando su masculinidad a través de distintos actos de violencia, pero a la vez tanto los varones como las mujeres pagan un alto costo en el mantenimiento de estos modelos (inútiles y destructivos) (Fisas, 1998).

Además, a lo largo de la historia la humanidad ha vivido bajo las normas del patriarcado, en la que el arquetipo masculino ha sido protagonista, caracterizado generalmente por ser duro, violento, viril, destructivo, que reprime la sensibilidad, la empatía, el miedo o el llanto, valora el dominio y es competitivo. A la vez que emplea todo tipo de violencias o la amenaza de usarlas para tener poder sobre otras personas; recurriendo a todo tipo de instrumentos y espacios (como las emociones, los mitos, las leyes, la educación, ya sea en la familia, la escuela, los grupos de iguales, etcétera) (Fisas, 1998). Engendrándose así un mundo sexuado (binario) donde los cuerpos, el lenguaje, las actividades, los espacios, los tiempos, los roles se mantienen separados por sexo (Garda, 2004).

Ante esto, es preciso desacreditar todas aquellas conductas, modelos, roles, mitos y estereotipos sociales que glorifican, idealizan o naturalizan el uso de la fuerza y la violencia, que encumbran el desprecio y el desinterés por los demás. Ya que, trabajar con la fascinación que tiene el sexo masculino por la violencia es uno de los desafíos de la

educación para la paz, que no sólo ha de comprender el conflicto, sino que además ha de buscar el entendimiento de los mecanismos de sumisión-dominación tanto estructurales-culturales y subliminales. Por ello, es preciso preguntarse cómo podemos transformar las prácticas de violencia entre los varones y rescindir los moldes (en cierto grado “universalizados”) de género que aprisionan a los hombres y a las mujeres desde edades tempranas (Fisa, 1998).

Resultados y discusión

Una de las principales problemáticas que se observaron en el diagnóstico de esta investigación fue la del juego “rudo” o pesado verbal, que se producía entre la mayoría de los estudiantes varones. Definir las causas de este tipo de juego fue una cuestión compleja, dado que los límites entre el juego y la violencia son difusos, pues entre los estudiantes y su dinámica de convivencia surge una especie de acuerdo sobre lo que es o no violento.

En el fondo, este tipo de juegos puede sustentar y naturalizar la violencia, pues al decir que “así se llevan siempre” no permite que se fomenten otro tipo de convivencia en el aula. Si bien, “llevarse pesado” y “aguantarse” surge de un acuerdo entre pares, estas formas de juego tienen su respaldo en patrones culturales y de género tradicionales, como diría Miedzian (1996), los patrones tradicionales de masculinidad conducen a la violencia, porque a través de ellos se legitima la “hombría”, misma que conduce a la aceptación y glorificación de la violencia, pues desde la infancia se enseña a los hombres a demostrar su masculinidad a través de distintos actos, ya sea utilizando el cuerpo o el lenguaje (Miedzian, 1996 en Fisas, 1998). De forma que se arraiga la violencia mediante el juego de soportar en forma indefinida, que a la vez permite que suban los niveles de tolerancia hacia lo que puede considerarse como permitido.

A la problemática descrita se adiciona un lenguaje violento, sustentado en la validación de los roles y estereotipos hegemónicos entre el grupo de pares¹¹.

¹¹ A su vez, el fundamento de la problemática tiene que ver en el propio lenguaje, pues éste además de ser un medio de comunicación verbal para expresar pensamientos, es una construcción social, histórica, que se aprende y se enseña; que permite a las personas nombrar el mundo en función de los valores imperantes en la sociedad (sexismo, homofobia, jerarquización, etcétera) (Meana, 2004).

De tal modo que el lenguaje mediante sus prácticas dialógicas puede ser un elemento tanto de creación y acción como de destrucción y anulación (Fisas, 1998). Sus efectos directos serán el sexismo y el androcentrismo (donde impera el sexo masculino), el silencio sobre la existencia de las mujeres; la

Regresando a los juegos, estos generalmente se presentan en las horas de clase cuando el profesorado está presente, aunque cuando el alumnado tiene alguna hora “libre” ya sea porque el docente se ausentó (y el grupo está solo en el salón de clase) la cuestión del juego rudo suele subir de nivel, incluso puede combinarse con el contacto de puños, empujones cuerpo a cuerpo o palmadas que se aplican en distintas partes del cuerpo del compañero.

Algunos estudiantes varones pertenecientes a un grupo de tercer grado de secundaria son quienes suelen iniciar los juegos, incitan y provocan a otros compañeros/as mediante frases o palabras ofensivas, de esta manera inicia el juego, luego, otros alumnos/as (generalmente varones), contestan a las “ofensas” e inician su participación en éstos. Asimismo, cada grupo de pares tiene un líder, que se caracteriza ya sea por ser “bueno en algo” (“sacando buenas” notas o en el fútbol, son carismáticos y/o divertidos). En cada grupo de amigos hay una serie de “seguidores”, algunos de ellos se definen como “rudos” (“que no se dejan”) participan en los juegos de manera verbal, pero cuando ya se han molestado pueden usar su cuerpo para responder a una burla que “no aguantaron”; otros son “espectadores” acostumbran a participar en los juegos riéndose, haciendo sonidos afirmativos para apoyar al amigo que se encuentra confrontándose de muy diversas formas con otro compañero.

Las cosas sobre las que versan comúnmente los juegos entre los varones de los distintos grupos de estudiantes de un salón de clase de tercer grado, son aquellas que consideran como un defecto, como el color de piel, por ejemplo a los que son muy morenos les dicen “sombra o chocolate”; también, la estatura o el peso corporal son un pretexto de ridiculización, hacen comentarios como “enano”, “vales por dos”, “no cabes en la silla”, “torta”, etcétera; además, alguna discapacidad genera que se comience la “broma”, por ejemplo, a uno de los hombres le llaman “pata” porque el alumno no tiene un pie y usa prótesis; asimismo, cuando un varón manifiesta debilidad o “falta de inteligencia” los otros le dicen “burro” o hacen sonidos como si aquel “rebuznará”, en el caso de la debilidad los varones le atribuyen a sus compañeros propiedades femeninas (algunas son expresiones homofóbicas), les llaman con el nombre de su madre, le dicen muchacha, “perra”, prostituta, “chichis”, entre otros. Además, el ser “feo” o “guapo” también es un

invisibilidad, el ocultamiento, la exclusión, el desprecio, el odio hacia las mujeres y hacia a otros hombres que se les considera como subalternos (Meana, 2004).

motivo para iniciar un juego verbal (al alguien le pueden llamar “nariz”, manchas, dientes, etcétera), cualquier hecho o característica es causa para bromear.

El juego se caracteriza por tener distintos niveles, puede iniciarse con una pequeña burla o “ataque” de un compañero hacia el otro, puede ser algo ofensivo que busque herir o algo que sea muy gracioso y quiera ridiculizar al compañero, por su parte el alumno que recibe la burla puede responder o ignorar y quedarse callado, pero si la responde el juego puede subir de intensidad, uno a otro se dice cosas más ofensivas (en tono de chiste y de juego); lo que puede generar risa en el resto del alumnado del salón de clase, quienes están invitados a participar en el mismo como “público” (con carcajadas o sonidos como “tómala”, “uy” o ¡Sssh! Asimismo, para parar el juego pueden suceder varias situaciones, una de ellas es que llegue el docente al salón y comience la clase, otra es que uno de los participantes en el juego decida ya no responder a las burlas, y finalmente puede pasar que los participantes decidan continuar el juego de manera física, es decir, se golpeen hombro a hombro, se retén con la mirada, se propinen puñetazos o se apliquen “llaves”, pero si este nuevo juego “pesado” sale de control podría comenzarse una riña que puede culminar en más violencia.

Los estudiantes mencionan constantemente la expresión “llevarse”, que hace alusión a una forma de interacción donde las personas se dicen entre sí insultos, obscenidades, burlas, groserías, bromas o se golpean como si fuera un juego (Mejía, 2012; Saucedo, 1995). “Llevarse” o “echar relajo pesado” depende de los estados de ánimo de los participantes, y aunque esta pudiera parecer una forma agresiva o extraña de relacionarse, tiene sus reglas. Sin embargo, para el cuerpo docente estas conductas son consideradas como un “mal comportamiento” o “indisciplina” (Saucedo, 1995).

Por un lado, de las respuestas que se obtuvieron, las mujeres mayoritariamente dijeron que los tipos de conflictos que tienen son por “los novios, chismes y traiciones” o porque “se caen mal”. Otras problemáticas que se dan son porque entre ellas “...no quieren hablar y explicar las cosas” o porque “creen cualquier cosa que les dicen”. Ante la pugna, dicen algunas alumnas que suelen pelearse “físicamente o verbalmente”, una estudiante señala que una forma de agredirse es con “jalones de pelo”, y agrega diciendo que sólo algunas veces “hablan”, otra alumna dice que ello depende de la situación, pues “algunas [compañeras] si hablan (enfrentan con palabras) [mientras que] otras se van a los golpes”. Es curioso que todas las mujeres entrevistadas determinan que la forma de resolver un

conflicto es “hablando”, pero a la vez, algunas de ellas dicen que los conflictos suelen resolverlos con “golpes”.

Por otro lado, los varones afirman que los tipos de conflictos que tienen son por “pelearse, molestarse, golpearse” o también por “llevarse, ofenderse y no aguantarse”, aunque también son de tipo “amoroso... [y] porque [sus otros compañeros los] insultan”. Particularmente, un estudiante dice que los enfrentamientos son ocasionados por alguna “una novia”, mientras que otro afirma que son producidos por “decirse de cosas”; a su vez otro estudiante señala que los varones “son muy problemáticos” y que esa es la causa. De manera generalizada el alumnado dice que cuando tienen un conflicto, los hombres suelen responder “agresivamente”, “de manera violenta, con golpes, enojados sin medir las consecuencias”. Asimismo, cuando tienen que resolver un conflicto la opinión está dividida, algunos aseveran que lo hacen “dialogando, con palabras o hablando”, pero otros afirman que los resuelven con “violencia y golpes”, concretamente un alumno dice que “depende de la manera de pensar” de las personas.

Para indagar en la forma de juego pesado entre los hombres y las mujeres, se les preguntó las formas de insultarse entre sí, las alumnas de manera general dijeron que se insultan de manera verbal con groserías o malas palabras; una estudiante por ejemplo señaló que cuando lo hacen consideran los “defectos” de la otra/o, o suelen llamarse entre sí “perra, perra de esquina”, “pendeja”; “zorra”; se dicen insultos como “chinga tu madre, eres una puta, mosca muerta, ofrecida, quieres con todos, vete a la..., hipócrita, chismosa, estúpida, fresa, hija de tu..., me cagas y presumida”.

Por otro lado, los alumnos varones señalaron que la manera de agredirse es mediante “groserías y golpes”, específicamente “...se insultan cuando no tienen nada que hacer”, pero que también lo hace poniéndose apodos. Algunos de los insultos que se dicen son “puto” y “pendejo”; “tu mamá es..., patán, hijo de tu p... vete a la v...”, muy similares a los que las mujeres emplean.

Conclusiones

El trabajo que aquí se presenta se encuentra en proceso de intervención y análisis más profundo, para la elaboración de una tesis de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, generación 2017-2019. Después de presentar los datos anteriores se considera que es importante hacer hincapié en la naturalización de la

violencia, pues, aunque sea consensual, el que los participantes encuentren lógico, divertido y necesario llevar a cabo actos de violencia en contra de sus pares, de alguna forma fomenta dinámicas de convivencia en constante tensión (Mejía y Saucedo, 2011), que se hallan alejadas de la empatía, el cuidado y el respeto del otro.

Por ello es necesario intervenir, sensibilizar e incidir en las dinámicas de convivencia, sin embargo, para hacerlo primero es necesario comprenderla, mirar los contenidos simbólicos y sociales que movilizan dichas prácticas, así como la configuración de la subjetividad tanto colectiva como individual que la sostiene y la genera.

Referencias

- Arenas, G. (2006). Triunfantes perdedoras. Madrid, GRAO.
- Connell, R.W. (2003). Masculinidades. México, UNAM.
- Corsi, J. (1994). Violencia Familiar. Una mirada interdisciplinaria sobre un grave problema social. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Elliot, J. (1993). El cambio educativo desde la Investigación. Madrid, Ediciones Morata.
- Fisas, V. (1998). Cultura de paz y gestión de conflictos. En una cultura de paz (pp.1-26). Barcelona. Icaria/NESCO. Recuperado de http://escolapau.uab.cat/img/programas/cultura/una_cpaz.pdf.
- Flick, U. (2012). Introducción a la investigación cualitativa. México, Ediciones Morata.
- Garda, R. (2004). Complejidad e intimidad en la violencia de los hombres. Reflexiones en torno al poder, el habla y la violencia hacia las mujeres. En: T. Fernández (Coord.), Violencia contra la mujer en México (pp. 119-142). México: CNDH. Recuperado de http://catedraunescodh.unam.mx/catedra/mujeres/menu_superior/Doc_basicos/5_biblioteca_virtual/7_violencia/17.pdf.
- Grugeon, E. (1995). Implicaciones de género en la cultura de patio de recreo. En: P. Woods y M. Hammersley (Comps.). Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos (pp. 35-70). Madrid, Paidós/MEC.
- Guevara, E. (2006). Construcción de la masculinidad en la escuela y la familia en jóvenes universitarios, en Psicología para América Latina, número 8, pp. 0-0.
- Jiménez, M. (2015). Algunas ideas acerca de la construcción social de las masculinidades y las feminidades el mundo público y el mundo privado. En M. Jiménez y O. Tena (Coords.), Cómo seguir siendo hombre en medio de la crisis económica (pp.103-124). México, UNAM.
- McLaren, P. (2007). La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. México, Siglo XXI.
- Mejía y Saucedo. (2011). Ponencia Sentidos del actuar violento en chicos y chicas de secundaria. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0094.pdf

Mejía, J. (2012). Relaciones sociales y sus significados en un “grupo pesado” de primero de secundaria. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_17/ponencias/1018-F.pdf.

Montero, A. (2008). ¿Por qué las matan?, en *Diariovasco.com*. Recuperado de <http://www.diariovasco.com/20080128/opinion/articulos-opinion/matan-20080128.html>.

Muñoz-Delgado, (2012). La agresión y la violencia. Una mirada multidisciplinaria. En M. Medina-Mora (Coord.), *Salud Mental* (pp.539-540). México: El Colegio Nacional. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252012000600013.

Olavarría, J. (2006). Hombres e identidad de género: algunos elementos sobre los recursos de poder y violencia masculina. En G. Careaga, Gloria y S. Cruz (Coords.), *Debates sobre masculinidades: poder, desarrollo, políticas públicas y ciudadanía* (pp. 115-130). México, UNAM.

Ortega, R. y Mora-Merchá, (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares rosario. En *Revista de Educación*, núm. 313, pp. 7-27. Recuperado de: <https://goo.gl/iiekg6>.

Rivas, P. (2009). Detrás del feminicidio está el concepto social de "ser hombre", en *Cimacnoticias*. Periodismo con perspectiva de género. Recuperado de <http://www.cimacnoticias.com.mx/node/44974>.

Saucedo, C. (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP* (Tesis de doctorado). DIE-CINVESTAV, México.

Teresa M. (2004). *Palabras no se las lleva el viento... Por un uso no sexista de la lengua*. Madrid, Ayuntamiento de Quart de Poblet.

UNFPA. (2010). *La reducción de la discriminación y la homofobia como estrategia preventiva para el VIH-SIDA e ITS y problemas de acceso a la atención de la*

salud en personas homosexuales, bisexuales y trans en la Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/XGAztQ>.

Sección III.

Investigación Educativa en el Nivel Superior

Capítulo 5.

La formación geográfica
desde la perspectiva de la
Geografía Cultural

Capítulo 5. La formación geográfica desde la perspectiva de la Geografía Cultural

Agustín Olmos Cruz
Carlos Reyes Torres
Fernando Carreto Bernal

Introducción

La Formación Geográfica, a lo largo del tiempo se ha constituido como una disciplina científica que integra los conocimientos del entorno para darle identidad a un individuo, por lo tanto, proporciona la información necesaria para análisis de los distintos tipos espacios, de sociedades y culturas y ayuda a comprender la construcción de los diferentes ámbitos, actividades sociales y económicas que se producen en el espacio geográfico, (Cordero, 2007).

De acuerdo con Paciano Feroso (1994), la formación Geográfica desde la perspectiva cultural se considera como “Aquella totalidad compleja que incluye conocimientos, creencias, arte moral, ley, costumbre y todas las demás capacidades y hábitos que el hombre adquiere de un lugar como miembro de una sociedad” para interpretar la realidad de su entorno y reconocer su identidad.

Desde esta perspectiva, la formación geográfica afronta grandes retos, por las transformaciones sociales que se generan cada día, siendo más vertiginosas, provocando grandes desfases entre la realidad, la tradición y lo cotidiano. Por ello al afrontar los desfases de esta formación, significa plantearse desde la flexibilidad, los cambios acelerados y encuadrarlos a la situación actual del entorno social.

Estudiar el entorno como espacio geográfico, admite reflexionar sobre las diferentes formas, escalas y niveles de complejidad en que se organiza, identificando aspectos y tradiciones comunes entre pueblos que le dan identidad a un individuo. Las aportaciones que hace esta ciencia a la sociedad permiten resaltar los valores morales y éticos de un ambiente, producto de la herencia cultural propia y distintiva del mundo

Por ello, se pone de manifiesto que en este trabajo se constituye como el intento de sistematizar la transmisión convencional de los elementos geográficos, buscando resaltar que el conocimiento y el saber geográfico, son necesarios para estar al tanto de la realidad y transformarla. Por ello es importante utilizar métodos, estrategias y técnicas que

faciliten la aprehensión de la realidad, lo cual implica, en su caso, una reestructuración-construcción del objeto de estudio y la modificación de su conducta.

Ubicación del ámbito educativo en el sistema de la ciencia geográfica

Para ubicar a la ciencia geográfica en el ámbito educativo, es necesario reconocer como objeto de estudio al espacio geográfico, el cual es una categoría de análisis que muestra los resultados de las relaciones e interacciones de los componentes naturales, sociales y económicos al tiempo que emplea los conceptos básicos para su estudio, (SEP; 2006). Estas categorías funcionan para acceder al conocimiento de la vida cotidiana de las sociedades, considerando el pasado y el presente para identificar los problemas actuales y de esta manera respaldar, los estudios, con conocimientos, teorías explicativas que planteen soluciones al entorno, (Trepát, Comes, 2000).

Por ello, la didáctica de la Geografía cobra vital importancia, pues ayuda a pensar el espacio, a reflexionar sobre los saberes empíricos adquiridos desde la infancia, a adoptar significados y permitir elaborar explicaciones del porque hay relieve, estaciones del año, climas, asociaciones bióticas, actividades y organizaciones productivas, asentamientos humanos con culturas diferentes y se pueda decir **¡ahora entiendo!**

A partir de estos saberes empíricos básicos, la didáctica puede ayudar a construir una visión global del espacio, mediante el reconocimiento de las relaciones entre sus componentes naturales, sociales, culturales, económicos y políticos. Se aplica para describir la diversidad de sus paisajes y la distribución de sus habitantes, de sus actividades y de sus obras; para mostrar en que difieren los conjuntos naturales y los grupos sociales, y en que se parecen (Claval, 2002).

Estos saberes ayudan al individuo a adquirir conciencia sobre su ubicación espaciotemporal, a conocer y valorar su entorno y enseñarles a percibir que está sujeto a cambios, propiciando un conocimiento sobre las diversas manifestaciones territoriales. Auxilia en la comprensión de que el espacio estudiado no está formado únicamente por elementos naturales, también contiene personas que forman una sociedad y establecen lazos entre sí, por ello al promover su aprendizaje contribuye sólidamente en su formación intelectual y moral.

Es así que los objetivos educativos de la enseñanza de la geografía, se tienen que dirigir a construir competencias y habilidades en los estudiantes, que ayuden a resolver problemas ligados con el espacio en el que viven, los cuales son diversos y muy complejos, porque los cambios son vertiginosos en su diario acontecer, atendiendo principalmente a los movimientos ligados a desplazamientos humanos; la comprensión de las redes espaciales y del procesamiento de la información en los medios de comunicación, entre otros (Trepát, Comes, 2000).

Cuando se habla de la parte teórica, ésta tiene que acompañarse de una propuesta de enseñanza, que ayude a mitigar el deterioro del medio natural con conocimientos específicos, con apoyo de herramientas didácticas que permitan la comprensión de los problemas aplicando estrategias, métodos y técnicas didácticas afines y de esta manera los estudiantes puedan reconocer, valorar y asumir los cambios del espacio, con un sentido responsable y ético.

Conceptos básicos en el campo semántico de la formación geográfica.

El campo semántico de la geografía, red léxica o cadena cohesiva es un conjunto de palabras o elementos con contenido y significados relacionados con el estudio del espacio geográfico, debido a que se comparten conceptos y categorías de significación básicas, con lo cual se tiene que trabajar en ésta disciplina, para construir la visión global mediante el reconocimiento de las relaciones e interacciones naturales, sociales y económicas, que define problemáticas actuales.

Hablar de categorías espaciales es precisar las formas de abordaje de las distintas unidades de análisis espacial, que le permitan al estudiante, abordar de manera gradual los diversos aspectos naturales conocidos para después llegar a los desconocidos, considerando que estos se manifiestan de manera integrada en diversas categorías de análisis, por cuál desde la semántica se describen.

El espacio geográfico:

Desde la perspectiva didáctica se destaca la importancia del estudio de la ciencia geográfica enfatizando en el espacio como objeto de enseñanza, el cual es un concepto que parece tan simple si solo se considera como elemento de referencia y tan complejo si se convierte en una categoría de análisis, que ayuda a referenciar la influencia de los factores espaciales en la vida cotidiana y cultural del hombre, (Gómez Camargo, 1967).

Es de comentar que los docentes muy a menudo, expresan la dificultad de la conceptualización sobre el valor didáctico de la espacialidad, sin embargo es una necesidad que se tiene que fortalecer para conseguir que los estudiantes aprendan y recuerden éste carácter y como decía Clary (1995) “Lo más importante no es describir y explicar todo lo que hay en la superficie de la Tierra, sino hacer comprender cómo funcionan los espacios de las sociedades humanas o las sociedades humanas en sus espacios, razonar geográficamente, es decir, pensar el espacio”.

Con el aprendizaje y el recuerdo se propicia que los estudiantes desarrollen un esquema espacial, que les permita comprender cómo se efectúa la construcción de un esquema de representación mental, visual, gráfica y cartográfica del espacio, la cual se realiza mediante la observación directa, donde se obtiene la localización, distribución, diversidad, temporalidad y cambio y las relaciones e interacciones de los componentes naturales y sociales y económicos del espacio geográfico (SEP, Programa de estudio, 2006).

Las relaciones e interacciones son actividades humanas se desarrollan en espacios concretos y determinados, son localizables y diferenciados, que evolucionan partiendo del conjunto de procesos que a diario se dan, lo que se constituye como un intento de organizar y sistematizar al medio natural donde se manifiesta la existencia de la sociedad; por ello presentamos algunas definiciones que ayuden a entender mejor el.

El Paisaje:

Es el espacio integrado por el relieve, clima, agua, suelo, vegetación, fauna y las modificaciones por los actores sociales que incorporan en sus experiencias; son acciones que transforman la espacialidad a lo largo del tiempo. Se presenta como una porción de la superficie terrestre que ofrece la distribución de los aspectos naturales, sociales y económicos, por lo que sirve como medio de interpretación del nivel de desarrollo de un territorio, Sauer (1925) consideraba que la “Geografía se ocupa del estudio científico del paisaje, es decir, del estudio de las áreas construidas por una distintiva asociación de formas físicas y culturales”.

El Territorio:

(De la palabra "*terra*", que significa tierra) a un área definida (incluyendo tierras y aguas) a menudo considerada posesión de una persona, organización, institución, Estado o país

subdividido. Es el espacio delimitado por los grupos humanos en términos políticos y administrativos, es el vínculo entre el fenómeno social y el medio natural, es la expresión de la relación entre la cultura y el medio físico, es el colectivo que aporta las condiciones necesarias para la subsistencia e incluye el suelo, el espacio aéreo y reconoce los límites políticos en que se desarrolla la sociedad (SEP, 2011).

El Lugar:

Es el espacio inmediato reconocido a partir de un nombre que lo identifica, partiendo de una denominación histórica; puede localizarse por medio de coordenadas geográficas, se asocia con la colonia, el barrio, el pueblo o el rancho donde se vive y genera un sentido de pertenencia e identidad. Es por ello por lo que se considera como entidad cognitiva, que se organiza a diferentes escalas y niveles de complejidad.

Región:

Extensión terrestre que presenta una unidad más o menos continua, determinada por factores topográficos, climáticos, económicos, culturales, históricos y económicos, entre otros, que lo caracterizan. Ángel Bassols en su libro Geografía, Subdesarrollo y Marxismo (147) destaca el término región como “un todo de carácter natural, es decir como un conjunto de fenómenos que existen simultáneamente, aunque no actúan con la misma intensidad en todo momento”.

La etimología del término (procede del latín *regi*, que significa ‘espacio colocado bajo el mismo poder’) lleva a percibir la región como un territorio individualizado que es gestionado política y administrativamente por una sociedad, que ha organizado y desarrollado en él una gama de actividades específicas. Una región es generalmente la combinación de factores pasivos, como la ubicación y el juego de otros activos, como la evolución económica y social o la creación de nuevas infraestructuras, lo que garantiza la continuidad viva de la región.

Medio:

El medio natural es una acepción con que se estudia al espacio geográfico donde interactúan las personas con los componentes naturales con la finalidad de obtener los alimentos y las materias primas para la construcción de viviendas, vestido y demás productos que hacen una calidad de vida gratificante. Puede denominarse como medio rural y medio urbano.

Carácter y sentido de la formación geográfica

La formación geográfica pretende que los estudiantes adquieran una preparación cognitiva que les ayude a comprender la organización del espacio: superficie terrestre, territorio, paisaje y lugar desde la interrelación de los sistemas físico-ambientales, económico-sociales, culturales y que sean capaces de responder ante problemáticas sociales actuales de importancia.

Para lograrlo, se tienen que fortalecer las habilidades que ayuden a la comprensión del espacio geográfico en las interacciones del hombre con su medio y que enriquezcan con una mentalidad investigativa. Bajo esta perspectiva, el valor didáctico permite comprender las relaciones sociedad-naturaleza y sus consecuencias positivas y negativas, en la organización y transformación del espacio, reconociendo la dinámica, la temporalidad y la interacción de sus componentes naturales y sociales.

El proceso enseñanza-aprendizaje, se vuelve importante en la medida que los estudiantes comprendan como es el espacio geográfico dónde se desarrolla la vida humana y de la misma manera entender que es un escenario de conflictos y consensos territoriales locales, regionales o mundiales. Por lo cual, la observación directa es un método didáctico que enseña a los estudiantes a distinguir los elementos que intervienen en las relaciones e interacciones espaciales, conectándolos con la vida cotidiana.

Por lo cual el proceso de formación tiene que colaborar para que los estudiantes desarrollen la capacidad de percibir y comprender a cómo utilizar los recursos naturales, ayudándoles a seleccionar la información que sea más relevante y representarla gráficamente; es una función facilitadora significativa, que puede considerarse como un apoyo muy eficiente para la memorización del espacio local y los múltiples territorios.

Función facilitadora que guía de manera segura el reconocimiento del espacio geográfico, el cual es el resultado de las relaciones e interacciones de los elementos naturales y de las personas que se integran, para transformar y obtener y los productos en beneficio de la subsistencia. Por lo tanto, el espacio, la naturaleza, la cultura y la sociedad son realidades que se tienen que tomar en cuenta, en los procesos de comunicación y transmisión que aseguran el conocimiento y las competencias, para la comprensión en situaciones de previsión, prevención y deterioro ambiental.

Por lo tanto, para atender esos retos, la formación geográfica se tiene que edificar con bases pedagógicas claras y concretas, que priorice la capacidad de resolver problemas con un enfoque espacial. Por ello el proceso enseñanza- aprendizaje tendrá que ser eminentemente interactivo y soportado con teorías, métodos y técnicas de aprendizaje que, conjugado con una buena formación docente, hará que se produzcan intervenciones con mayor eficacia, en este sentido presentamos un acercamiento a los fundamentos filosóficos, ideológicos y disciplinarios, en un intento de conceptualizar mejor esa formación.

Fundamentos Filosóficos, Ideológicos y Disciplinarios de la Formación Geográfica.

Las tendencias didácticas tienen como fin principal la integración de investigaciones y estudios asociados con la solución de problemas que ocurren en el entorno natural y sociocultural donde se encuentran establecidos los asentamientos humanos. Siendo estas tendencias los mecanismos activos mediante los cuales interactúan los docentes con los estudiantes y los insumos que intervienen en el proceso enseñanza - aprendizaje, estos deben sustentarse en actividades teóricas y prácticas, las cuales pueden realizarse directamente en el aula, los laboratorios, la biblioteca, las salas de lectura, las salas con internet, y por supuesto directamente en el campo. Por ello se requieren de la aplicación de conocimientos científicos, uso y manejo de criterios relacionados con técnicas y métodos de investigación, consideraciones teóricas y metodológicas sobre la ciencia geográfica.

Fundamentos filosóficos:

Uno de los planteamientos de mayor importancia para la enseñanza de la Geografía son sin duda las teorías curriculares, bajo las cuales se pueden fundamentar las acciones pertinentes para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en su fase de instrumentación, en ese sentido hacemos referencia a algunos de los principales enfoques teóricos.

Fundamentos ideológicos:

Cuando a la Geografía se le asignó el conocimiento científico de la Tierra, este carácter de ciencia ha pasado por etapas sucesivas: primero meramente descriptiva, en seguida localizadora, para después ocuparse en explicar las causas de todos los problemas que

ocurren en este planeta que habitamos. Esto induce a adquirir los conocimientos para explicar el comportamiento de las relaciones naturales y sociales del espacio geográfico.

El reconocimiento del espacio geográfico, como objeto de estudio, permite establecer el “que de la Geografía” situándola como entidad cognitiva de la representación del mundo, constituyéndose como categoría conceptual de análisis, donde confluyen diversas acepciones originadas en los paradigmas educativos que se consideran necesarios para la formación moral e intelectual del individuo

Así lo expone P. Bailey (1981), “la Geografía contribuye al progreso educativo, fortaleciendo habilidades y destrezas de gran valor en la formación de los escolares, como el manejo de mapas y planos, la utilización de imágenes, el uso de números y la representación gráfica de los mismos...”, en tal virtud se considera que es un saber que tiene que ser aprendido de manera íntegra, por ser estratégico.

De la misma manera Buitrago Bermúdez (2005) menciona que “La Geografía permite identificar, cualificar y cuantificar las diferencias entre espacios geográficos, siendo capaz de aportar a cualquier persona conocimiento fundamental para la comprensión del lugar que ocupa en el mundo y para el entendimiento de las relaciones entre los seres humanos y entre su entorno ”

Diana Durán (2004), afirma que “La Geografía propicia un caudal de saberes y estrategias de aprendizaje para que los alumnos sepan pensar el ambiente, el territorio nacional y sus relaciones con la sociedad y las nuevas lógicas espaciales contemporáneas”.

Por lo tanto, al ponderar el valor educativo de la Geografía, es recuperar la identidad hoy por hoy muy difuminada, y que como ciencia y disciplina le ha faltado en los últimos decenios el reconocimiento y el apoyo social del que han disfrutado otras ciencias y como lo dice J. Villanueva, (2001), “la Geografía contribuye a forjar la identidad comunitaria, facilitando la integración de espacios, colaborando y transmitiendo los valores éticos, que entre otras utilidades, es una disciplina que contribuye a desarrollar y potenciar la sociedad democráticamente”.

Es por ello, que la formación geográfica estimula la adquisición del conocimiento científico de la superficie terrestre que capacita al estudiante para el desarrollo de la vida profesional, atendiendo los principios de la UNESCO, que se basa en los cuatro pilares

de la educación como el saber ser; para conocerse y valorarse a sí mismo, y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad autónoma de juicio y de responsabilidad personal; a ello hay que añadir “aprender a emprender”, para el desarrollo de la actitud proactiva e innovadora, haciendo propuestas y tomando iniciativas de mejora (Delors, 1996).

Saber adquirir una cultura general y conocimientos específicos que estimulen la curiosidad por el aprendizaje innovador y seguir aprendiendo a desarrollarse en el conocimiento y en la sociedad (UAEMéx, 2003). Para fortalecer esta idea, se buscó información acerca de los distintos enfoques que existen sobre corrientes pedagógicas tradicionales y actuales, para los cuales resulta necesario conocer los antecedentes de la enseñanza de la Geografía.

Fundamentos teórico-metodológicos y pedagógicos tradicionales en geografía.

Las corrientes pedagógicas tradicionales se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida, sobre la cual se realizan aportes permanentemente y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas "corrientes" describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías. (Cerezo, H.O. 2007).

Estas corrientes constituyen los discursos actuales, aquí y ahora, sobre el problema de la formación del hombre, objeto central de la acción pedagógica. La formación, según la perspectiva de Flórez (1994), "es el proceso de humanización que va caracterizando el desarrollo individual, según las propias posibilidades; la formación es la misión de la educación y de la enseñanza, facilitar la realización personal, cualificar lo que cada uno tiene de humano y personal, potenciarse como ser racional, autónomo y solidario".

Dependiendo de los campos, direcciones y visiones la enseñanza-aprendizaje de la Geografía, genera un trabajo procedimental particular que facilite el alcance los objetivos con mayor facilidad, organizando los conceptos con la jerarquía que le dé coherencia a los contenidos. Para abordar mejor las visiones, se presentan las bases teóricas.

Concepto de didáctica:

De acuerdo con Raúl Gutiérrez Sáenz (2001), la didáctica es el arte de enseñar. Dada la raíz etimológica la palabra didáctica *didaskhein*, significa enseñar y se puede considerar al mismo tiempo como arte y como ciencia.

Como arte, tiene un significado muy bien delimitado desde la antigüedad, que se refiere a la cualidad intelectual práctica, habilidad interna que se manifiesta como la forma de producir un determinado tipo de obra, como lo es el arte de enseñar. Desde la didáctica se tiene que fomentar la participación crítica y activa de los estudiantes a partir de la experiencia vivida, que ayudara a interiorizar mejor el conocimiento geográfico.

Concepto de formación

Desde una perspectiva filosófica, la noción de norma es **“lo que hace que algo sea lo que es”**, por tanto, formación es conformación que se realiza por la educación en el sentido de dar forma a lo que está en potencia; en el ser que se educa (Mardones, 1991). Formar se deriva de “morphée” (forma) que significa figura, silueta, imagen... **“marcarle desde allí a otro lugar”**

La formación entra en el ámbito de la pedagogía mediante el concepto de la instrucción humana, en la que el sujeto del aprendizaje es el hombre que en su libertad entraña la noción de la autoformación. También encierra la noción de ayuda que es necesaria para el proceso de autoformación del que aprende se realice (Mardones, 1991).

Desde el punto de vista de la pedagogía, la formación entra en el ámbito de la educación y bajo esa esfera se entiende como la instrucción de profesionales calificados (UNESCO, 1992).

Los tipos de aprendizaje en Geografía.

La formación geográfica desde la perspectiva pedagógica involucra el manejo y la comprensión de conceptos, el desarrollo de habilidades para tratar los datos, la representación e interpretación cartográfica, así como el fortalecimiento de las actitudes para adquirir una conciencia espacial. Lo fundamental es orientar al estudiante en el marco de las condiciones históricas y geográficas que le permita apreciar, considerar, imaginar y/o reflexionar sobre situaciones vividas, observadas o escuchadas.

El Aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo es el que tiene sentido en la vida de un individuo; es la asimilación de elementos del entorno, captados por nuestros sentidos de manera natural, donde la estructura cognitiva percibe las impresiones sensoriales, identificando y clasificando las imágenes mediante un proceso complejo que hace uso de una gran cantidad de recuerdos y asociaciones, para etiquetar imágenes, sonidos, olores, sabores, sensaciones y pensamientos que podemos reconocer y a los que podemos reaccionar.

Ausubel (1983) plantea que “el factor más importante que fluye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Hay que determinar esto y enseñarle en consecuencia”. El aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Ausubel considera que no es únicamente el proceso de relacionar conocimientos sino de comprenderlos.

Por “estructura cognitiva” debe entenderse al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee como estrato personal de impresiones sensoriales vitales del entorno, que le da la posibilidad de comprender un determinado campo del conocimiento, así como de su organización; es decir, que el que aprende significativamente, no busca tanto el hecho de tener una acumulación de conocimientos, sin el hecho de asimilarlos o internalizarlos en el plano del ser mismo del individuo, (Gutiérrez, Sánchez, 1990).

La característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los conocimientos más relevantes, de la estructura cognitiva conocida y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas de manera coherente y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los subsensores pre existentes.

Para que exista un aprendizaje significativo acudimos al pensamiento de Juan Amos Comenio que es el primero en sugerir que el estudio geográfico de la realidad, en forma objetiva simple y comprensible es necesario iniciar por el estudio del lugar natal del estudiante, donde él tiene que tomar en cuenta a la población del lugar, los recursos naturales con que cuenta y por lo tanto conoce de manera práctica y directa (Comenio en Gómez, Vargas, Valdés, 1967).

Esta corriente pedagógica aplicada a la formación geográfica, representa la comprobación inmediata de los conocimientos impartidos, por lo que se presentan diversas connotaciones del aprendizaje significativo.

Aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje por recepción.

Antiguamente la forma de impartir la geografía era tediosa, cansada y sobre todo inútil, porque el saber carecía de aplicación en la vida cotidiana, era una enseñanza puramente tradicional, donde concentraban la atención en datos numéricos, nombres de lugares, conceptos y definiciones, por lo que todo ese conocimiento se tenía que memorizar.

Hoy en día la enseñanza de la geografía ha evolucionado a la par de la didáctica actual, ahora se tiene como corriente pedagógica al aprendizaje por descubrimiento, el cual involucra los conocimientos de los lugares más cercanos que sirven de punto de referencia o comparación para cuando el estudiante cuando reciba información de lugares remotos, pueda comprender mejor lo que sucede.

En cuanto al aprendizaje por recepción, se le solicita al estudiante que internalice procesos físicos característicos que le ayuden a comprender mejor cual es la incidencia de los factores naturales (ciclo del agua, las características del clima en invierno, los meses de lluvia en el lugar donde vive, erosión, etc.), en la vida social de la comunidad.

Teorías y metodologías emergentes.

Desde el enfoque conductista, se genera la idea de que el ser humano se desempeña mejor si las condiciones **ambientales** que lo rodean (luz, calor, humedad, etc.), con esta armonía el organismo del estudiante intenta obtener una mayor productividad, teniendo las siguientes descripciones.

Teoría ambientalista.

Destaca la dependencia activa del medio ambiente como elemento principal, porque parte de una visión biológica evolucionista. Si la vida se desenvuelve en contacto con el medio al que se adapta el ser vivo, la educación ha de perpetuarse también en la dependencia del medio ambiente. Los pragmatistas, experimentalistas y conductistas norteamericanos apoyan esta postura.

El ambiente tiene un sentido tan amplio como la suma de todas las condiciones que activan las dimensiones propias del ser vivo, o como el ambiente social resultante de todas las actividades de los seres semejantes, participes en el desarrollo de las actividades de todos sus miembros, o como participación en alguna actividad conjunta, o como la acción recíproca entre el ambiente y organismo. La teoría ambientalista es reprochada por cuantos de una u otra forma no quieren prescindir del maestro en el proceso educativo, olvidando o postergada en esta concepción, (San Cristóbal A, 1965).

La teoría axiológico-culturalista.

Uno de los representantes de esta corriente pedagógica es el pedagogo alemán Julius Wagner, quien plantea su teoría pedagógica de los valores, poniendo el acento al concepto de cultura entendida como la recapitulación de todas las creaciones del espíritu humano. Los bienes culturales son valores realizados y la educación es la transmisión de la cultura adulta a la generación joven. Los bienes culturales influyen en el educando en cuanto que se convierten en bienes educativos.

El proceso educativo tiene cuatro etapas o escalones: transformación del bien cultural en bien educativo; transmisión bien educativa al alumno; transformación del bien educativo en valor de personalidad y actuación del hombre educado en el fomento de la cultura. El proceso educativo es activado por fuerzas objetivas que se encuentran en la materia enseñada y por las subjetivas, en la personalidad del maestro. El resultado de la educación depende de la afinidad de ambas clases de fuerzas activantes con las fuerzas íntimas del estudiante.

La teoría tomista.

Santo Tomás es célebre en este tema, porque su doctrina de las facultades, la naturaleza como fuente de operación y la capacidad de la razón humana se conjugan de tal manera, que dan origen a un modo peculiar de responder sobre cual es elemento fundamental del proceso educativo.

Se remonta hasta el núcleo constructivo de la vida espiritual del hombre para conocer el elemento fundamental educativo. La vida humana está formada por tres clases de operaciones:

- a. Cognoscitivas, dominadas por el entendimiento;

- b. Morales, donde impera la voluntad; y
- c. Modificadoras del mundo.

Hay un principio ordenador de estas tres clases de operaciones; ese principio es la razón: “el primer principio de todas las operaciones humanas es la razón, y cualesquiera que sean los principios restantes de operaciones humanas, obedecen, de algún modo, a la razón”. En forma expresa señala a la razón como ordenadora de las operaciones morales.

La función ejercida por la razón no es una función simplemente cognoscitiva, sino ordenadora. El elemento fundamental del proceso educativo es esa misma función ordenadora de la razón sobre las operaciones humanas. El elemento fundamental del proceso educativo es el mismo que constituye al hombre en su ser espiritual; la función ordenadora alcanza el conocimiento especulativo y al práctico.

Las conclusiones del pensamiento tomista son:

1. El proceso educativo no debe limitarse a ninguna especie particular de las operaciones humanas.
2. Ni activismo ni intelectualismo son teorías verdaderas para explicar este proceso humano.
3. El proceso educativo presupone la orientación de la potencia cognoscitiva hacia la realidad, si bien no puede circunscribirse el proceso a los elementos puramente cognoscitivos.

La teoría constructivista

Cada una de las teorías del aprendizaje, va unida a una concepción de la naturaleza básica e innata de los seres humanos, en consecuencia, cuando consideramos como producir el aprendizaje de manera significativa, recurrimos a suposiciones sobre la naturaleza moral y activa de los estudiantes como seres humanos y en la evolución siempre activa de la didáctica de la geografía, se considera que al constructivismo como una teoría que ayuda a la mejor comprensión del espacio geográfico (Morris, 1998).

Gómez Camargo (1967), menciona que el estudiante debe aprender primero del mundo que le rodea, lo que se le enseña es práctico y útil, por lo que al asumir el conocimiento del entorno inmediato que le son significativos. Por lo tanto, para comprender el

aprendizaje que ha tenido lugar en un individuo, debe examinarse la experiencia en su totalidad (Bednar, 1991).

Los constructivistas no niegan la existencia del mundo real, pero sostienen que cuando el hombre se interesa por algo, sea un objeto, fenómeno o problema, es porque le agrada o le preocupa; cuando esta sensación opera en su mente, es que quiere conocer el origen, sus partes, su utilidad de ese elemento espacial. Cuando existe ese estímulo, el estudiante realiza la actividad de aprendizaje con gusto y afición y si cuenta además con las facultades para realizar lo indicado para llegar al conocimiento, el resultado de su esfuerzo por adquirir ese saber se verá reflejado en la utilidad que le aportará.

Tanto el estudiante como los factores ambientales son imprescindibles para el constructivismo, pues unas de las primeras funciones de la enseñanza de la geografía es que éstos se responsabilicen de su destino a fin de contribuir al progreso de la sociedad en la que vive, fundando el desarrollo en la participación de de las personas y las comunidades (Delors, 1996).

Brown, Collins y Duguid (1989) sugieren que las situaciones de un entorno cercano realmente coproducen el conocimiento (junto con la cognición) a través de la actividad, por lo tanto la enseñanza y de aprendizaje de los contenidos geográficos permitirán que los estudiantes conozcan las potencialidades y vulnerabilidades de su espacio, localicen, expliquen las principales relaciones de las condiciones del ambiente con las actividades humanas e identifiquen la forma de cómo está organizado, así como su economía y política, que lo hace distinto a otros.

Métodos de enseñanza tradicionales en geografía.

Los métodos y técnicas de aprendizaje tradicionales, que apoyan a que los estudiantes adquieran el conocimiento, las habilidades, así como la capacidad de interactuar para preservar el espacio geográfico, se presentan algunos, tomando como referencia a Brien (1990).

Auto aprendizaje asistido.

El aprendizaje del alumno se basa en un material didáctico apropiado para la asignatura. El diseño del material suele incluir textos, preguntas y ejercicios, guías de actividades de estudio para el alumno; todo ello enfocado a logro de uno o más objetivos.

Enseñanza por pares.

Los estudiantes de un grupo, con mayor dominio en los contenidos y con capacidad de comunicarlo, son seleccionados por el profesor para apoyar el aprendizaje de alumnos menos aventajados.

Información estructurada.

Ofrece un mapeo de información disponible sobre un tema, con diversos componentes de la materia, como definiciones, autores, corrientes, modelos, perspectivas, ejemplos, etcétera. Ayuda a los alumnos que acudirán a diversos textos, ya que esta guía facilita situarse ante nuevos materiales.

Juegos educativos.

Las actividades de aprendizaje son diseñadas en el panorama de «juegos», existentes o inventados para una circunstancia particular. En situaciones complejas donde su comprensión o habilidad podría resultar aburrida, la competencia implícita en los juegos favorece ambientes agradables para el aprendizaje.

Método de proyectos.

Un alumno o grupo pequeño de alumnos, con la asistencia del profesor, buscará la solución a un problema y la aplicación de la misma a una situación particular.

Por lo anterior, se condensa que las estrategias didácticas proponen cambios en las relaciones de enseñanza para transformar el proceso centrado en la enseñanza, a otro centrado en el aprendizaje individual y colaborativo, así como convertir el proceso centrado en el profesor, a otro centrado en el alumno, desarrollando una plataforma didáctica que enfatice aspectos tales como: razonamiento, auto aprendizaje, aprendizaje colaborativo, uso y análisis de la información y, tener contacto con la realidad del entornos inmediato.

Reflexiones finales.

La formación geográfica pone de manifiesto que es una disciplina científica que brinda al estudiante el sentido y significado del espacio, como una dimensión fundamental de la existencia y experiencia humana y la convoca a través de la pedagogía y la didáctica a establecer un carácter propio para reconocerse como integrante de una comunidad, y situarse en el pasado y presente para prever el futuro.

Las implicaciones que derivan de las teorías del aprendizaje, son importantes para la enseñanza de la Geografía, que es una disciplina privilegiada por el valor formativo que proporciona al estudiante en su proceso de desarrollo mental, potenciando y sistematizando las actitudes individuales de percepción espacial, conocimiento del territorio, identidad y sentido de pertenencia al lugar y conciencia nacional.

Todo esto conduce hacia una nueva forma de enseñar, rompiendo con esquemas tradicionales, poniendo en el centro al sujeto que aprende (alumno) a partir de sus estructuras cognitivas, la interacción con el entorno y con los otros, buscando que dejen de tener una actitud pasiva y receptiva, convirtiéndose en los principales protagonistas de la clase.

Todos estos conocimientos poseen un gran valor educativo al despertar actitudes de tolerancia y respeto hacia las diferentes sociedades, así como de responsabilidad para participar en la conservación de un medio ambiente que se ve amenazado por su utilización irracional.

Lo expuesto anteriormente ha de permitir que el alumno analice y comprenda el espacio que le rodea, que entienda la complejidad, organización, la función y la presencia de los contextos económicos y tecnológicos en constante cambio. Por lo que es importante que los procedimientos de análisis espacial sean relacionados con las corrientes epistemológicas de la Geografía.

Cada una de las teorías expuestas ha desarrollado una metodología didáctica y una estructura propia. Todo método o técnica de enseñanza puede ser un buen instrumento de aprendizaje de acuerdo con la manera en que se aplica. Cada profesor podrá orientar su enseñanza de la manera que mejor se adapte a sus alumnos. Él es el responsable del ambiente efectivo necesario para la eficaz aplicación del proceso enseñanza-aprendizaje efectivo.

La Geografía ha de dar prioridad a la formación en situaciones reales, que se ejecutan a través del trabajo de campo, juegos y simulaciones que impliquen que los estudiantes se vean inmersos en aspectos de la vida real. Por lo tanto, debe proporcionar desde los primeros años de escolaridad, los conceptos espaciales que son importantes en cualquier proceso de aprendizaje, concientizando a los estudiantes de la complejidad de las

relaciones del entorno en que se vive, expresado explicaciones de los fenómenos que ocurren de manera cotidiana y que son exclusivos de los lugares de manera particular

En Geografía, no se debe, evaluar solamente conocimientos, es un término mucho más amplio que se constituye esencialmente como parte del proceso educativo, sistemático continuo que integra una serie de acciones que van a suministrar las bases necesarias para adecuar o corregir las deficiencias o errores que pueden producirse durante la enseñanza.

Finalmente se tiene que expresar de manera clara, que el objeto de estudio de la Geografía es el espacio geográfico y enseñarles a los alumnos el manejo y comprensión de los conceptos que lo enmarcan, ayuda al desarrollo y fortalecimiento de las habilidades, destrezas y conocimientos, para afrontar los nuevos retos que explique la organización espacial y la transformación del territorio a través del tiempo.

Referencias bibliográficas

- Ausubel, D. (1983), *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, México, Trillas.
- Ansorena Cao, A. (1996), *15 casos para la Selección de Personal con Éxito*, Barcelona, Paidós Empresa.
- Bassols, B. A. (1985), *Geografía, Subdesarrollo y Marxismo*, Ed. Nuestro Tiempo, S. A. 3ra Edic. México, D. F.
- Bailey, P. (1981), *Didáctica de la Geografía*, Ed Cincel-Kapelusz, Madrid, España.
- Brien, R. (1990), *Instrucción y formación cognitiva*. Canadá. Universidad de Quebec.
- Benejam, P. y J. Pagés (2002), *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*, ICE Universidad de Barcelona/Horsori.
- Buitrago, B. O. (2005), *La Educación Geográfica para un mundo en constante cambio*, *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Serie Documental de Geocrítica*. Vol. X. No. 561.
- Bednar, A. (1991), *Diseño de Instrucción*, leído en:
<http://webdelmaestrocmf.com/portal/conductismo-cognitivismo-constructivismo-una-comparacion-los-aspectos-criticos-desde-la-perspectiva-del-diseno-instruccion/>
- Brown, J.S., Collins, A., y Duguid, P. (1989), *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, leído en:
<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9906/1/Gilar-Corbi-Raquel.pdf>
- Castañeda, J. (2006), *La enseñanza de la geografía en México. Una visión histórica: 1821-2005*, Ed. Plaza y Valdés, México.
- Claval, P. (2002), *El Enfoque Cultural y las Concepciones Geográficas del espacio*, leído en:
<http://www.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/425/396>
- Clary (1995), *La técnica de modelación aplicada a enseñanza de la geografía*, revista *Mapp-monde*, leído en: https://books.google.com.mx/books?id=OM-X3rdhaZ4C&pg=PA152&lpg=PA152&dq=conceptualización+espacial+de+clar+y+1995&source=bl&ots=mtIo5YNhrw&sig=8kRsaqQpx0P3mt28hFE_oqrbV6I&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjupNPXpubbAhVp

- Cerezo, H. O. (2007), Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía. Leído en: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Clancey, W. J. (1986), Intelligent tutoring systems: A tutorial survey, en *Applied Artificial Intelligence: A Sourcebook*. McGraw-Hill. Leído en: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/456-1356-1-PB.pdf>
- Contreras, J. et al. (1996), ¿Existen hoy Tendencias Educativas? *Revista Cuadernos de Pedagogía*, España.
- Cordero, S. Y Svarzaman, J. (2007), *Hacer Geografía en la Escuelas, Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*, Ediciones: Novedades Educativas, Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, C. G. (2014), *La Enseñanza de la Geografía en la Educación Secundaria. Construyendo un manual de consulta y referencia didáctica*, Tesis de Licenciatura en Geografía, Facultad de Geografía. Toluca, México.
- Dávila, J. (2004), *Un modelo personalizado de capacitación docente a distancia sobre la utilización adecuada de las técnicas de la enseñanza de la Geografía*, trabajo inédito, Quito, Ecuador.
- David G. Myers (2018), *Actitud*: leída en Wikipedia: <https://es.wikipedia.org/wiki/Actitud>
- De Moreno Elsa, (2011), *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación básica secundaria*, Colombia, Grupo Geopaideia.
- Díaz-Barriga Arceo, Frida (2006), *Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida*, México, Mc Graw-Hill.
- Durán, D. (1996), *Enfoques para el abordaje de los CBC desde la Geografía, Fuentes para la transformación curricular*. Ciencias Sociales I, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Duran, D. (2004), *Educación Geográfica, Cambios y continuidades*, 1ª Edición, Ed. Lugar Editorial, Buenos Aires, Argentina.
- Delors, J. (1996), *La Educación Encierra un Tesoro*, Colección: Educación y Cultura para el Desarrollo del Nuevo Milenio, UNESCO, 1996.

- Ertmer P. A., Newby T. (1993), *Performance Improvement Quarterly*, USA. Traducido por: Nora Ferstadt y Mario Szczurek, Universidad Pedagógica Experimental, Libertador Instituto Pedagógico de Caracas.
- Fermoso, E. P. (1994), *Teoría de la Educación*, 2da. Reimpresión, Ed. Trillas, México.
- Flórez, R. (1994), *Hacia una pedagogía del conocimiento*, algunas tesis de libro, Santafé de Bogotá, Colombia, leído en: <https://www.dasumo.com/libros/pedagogia-del-conocimiento-de-florez-choa-pdf.html>
- García, C. A. (1874), *Atlas metódico para la enseñanza de la geografía de la República Mexicana*, México, Sandoval y Vázquez Impresores.
- Gómez, C., Vargas, I., Valdés, M. (1967), *Didáctica de la Geografía*, Secretaría de Educación Pública, Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, Biblioteca Pedagógica del Mejoramiento Profesional, México.
- Gutiérrez, J. (1997), *Geografía. La nave en que viajamos*, México, Limusa, S. A.; tercera reimpresión.
- Gutiérrez, S. R. (2001), *Introducción a la Didáctica*, 10ª Edición, Ed. Esfinge, Naucalpan, Estado de México.
- Gutiérrez, S. R. y Sánchez G. J. (1990), *Metodología del trabajo intelectual*, 10ª Edición, Ed. Esfinge, Naucalpan, Estado de México.
- Hernández, C. F.X. (2008), *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, Secretaría de Educación Pública, Reforma Integral de la Educación Básica, Ed. Grao. México.
- Hernández, P. M. (2008), *Estrategias Didácticas*, UPN, México.
- Jonassen, D. (1991), *Evaluating constructivistic learning*. *Educational Technology*.
- Jonassen, D. (1994), *Thinking Technology: Toward a constructivist design model*. *Educational Technology*.
- Joly, F. (1988), *La cartografía*. Oikos-Tau. Barcelona, leído en: <http://www6.uniovi.es/~feli/CursoMDT/Tema1/Bib1.html>
- Jiménez, Concepción (1984), *Rafael Ramírez: Hemerobibliografía*, México, SEP.
- Krishnamurti, J. (2007), *La educación y el significado de la vida*, Ed. Edaf. Antillas. España.

- López, López E. (1922), "Geografía racional y los nuevos métodos de su enseñanza", en Memorias de la sociedad científica Antonio Alzate, t. XL, México, Instituto de Investigaciones Históricas-UNAM.
- Mardones, J. M. (1991), Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales: Materiales para una Fundamentación Científica /J.M., Ed Barcelona: Antropos, (Autores, Textos y temas, ciencias sociales: 1 Ciencias Sociales).
- Mastache, R. J. (1969), Didáctica General, Primera Parte, Editorial Herrero, 7ma. Edición, México. D. F.
- Morris, L. B. (1998), Teorías de Aprendizaje para Maestros, Ed. Trillas, México, D. F.
- Quinquer, D. (1997), Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos, en Benejam, P.; Pagés, J. (Coord.): Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. Barcelona. Horsori.
- Quinquer, D. (2002), Cooperar para aprender, El trabajo cooperativo en Guías Praxis para Profesorado de ESO. Ciencias Sociales. Barcelona.
- Pissinati, T. (2002), Los fundamentos del diseño curricular por competencias laborales. III Encuentro sobre Formación Tecnológica de Europa y América Latina. Ciudad de la Habana, del 4 al 8 de noviembre del 2002 [CD-ROM], leído en: <https://www.monografias.com/trabajos25/fundamentos-competencias/fundamentos-competencias.shtml>.
- Ríos, S. (1995), Modelización, AU 822. Alianza Ediciones. Madrid.
- Risopatrón, V. E. (1992), El Concepto de la calidad de la educación, UNESCO/OREALC.
- Sauer, C. (1925), the morphology of landscape. University of California Publications in Geography, Vol.2, (2): 19-54.
- S.E.P., (2006), Geografía de México y el Mundo; Plan y programas de estudios 2006, Guía para el maestro, Educación Básica Secundaria, México.
- San Cristóbal A, (1965), Filosofía de la educación, Rialp, Madrid, España.
- Spencer, L. M. y Spencer. S. M. (1993), Competence at work. Models for superior performance. Nueva York: Wiley & Sons.
- Shuell, T.J. (1986), Cognitive conceptions of learning, Review of Educational Research.

- Schunk, D. H. (1991), *Learning theories. An educational perspective*. New York, McMillan.
- Trepat, C., Comes, P. (2000), *El tiempo y el espacio en la didáctica de la ciencia social*, Ed. Graó, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona. España.
- Tulku, T. (2010), *Conocimiento de la libertad, es hora de cambiar*, Ed. Urano, España.
- UAEMéx (2003), *Innovación y Curriculum, desafíos para una convergencia necesaria*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Méx.
- UAEMéx. (2004), *Modelo de formación profesional de la UAEMéx*, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, Méx.
- UNESCO (1992), *Documento Base de la Séptima Reunión de Ministros, de Educación de América Latina y el Caribe, "Educación para el desarrollo y la paz: valorar la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje personalizado y grupal"* en la Separata del Boletín # 40 del Proyecto Principal de Educación publicado por UNESCO.
- Vidal de la Blache (1913), *Región*, leído en: <http://www.hypergeo.eu/spip.php?article327>
- Villanueva, Z. J. (2001), *La Geografía en la educación secundaria (1938 – 2001)*, Biblio 3W revista bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, 28 de octubre de 2001, España.
- Winne, P.H. (1985). *Inherent details in self-regulated learning*. *Educational Psychologist*.

Capítulo 6.

Análisis de las estancias cortas internacionales en las Instituciones de Educación Superior del Estado de México

Capítulo 6. Análisis de las estancias cortas internacionales en las Instituciones de Educación Superior del Estado de México

**Hortensia Porras Rivera
Jorge Roberto Trujillo Cabrera
Uriel Ruiz Zamora
Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara**

Introducción

A nivel mundial la cooperación internacional es reconocida como un factor necesario y una meta inserta en las agendas de los países, con la intención de lograr beneficios al desarrollo de los estados, que incluyan transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Se marcan tendencias hacia las que se debe sumar el sector educativo para formar ciudadanos competitivos globalmente, la internacionalización de la educación superior implica, no sólo la movilidad de individuos entre las instituciones, sino la implementación de estrategias internacionales en todos los ámbitos de la vida universitaria, inclusión en políticas institucionales, creación de contextos para docentes y administrativos favorables a la globalización, sensibilización de la comunidad hacia la internacionalización y la inserción o pertenencia a redes académicas o de colaboración e investigación científica, de práctica docente o perfeccionamiento de un idioma, para el intercambio de conocimiento entre universitarios.

Desarrollo

Hoy en día es común encontrar investigadores, docentes y estudiantes que realizan movilidad temporal a otros países con la intención de diversificar sus actividades, ampliar las opciones laborales en un futuro, participar en redes académicas o de colaboración científica, otros más pretenden mejorar su práctica pedagógica o perfeccionar su idioma y mejor aún, hay quienes proyectan expandir los resultados de sus investigaciones en el contexto internacional.

Derivado de las políticas globales, las instituciones educativas de los países interesados en posicionarse a nivel mundial, invierten y destinan parte de su capital en apoyos para esta movilidad, las que se consiguen gracias a la concertación, difusión y disfrute de tratados internacionales y convenios bilaterales. Nuestro país no es la excepción y en su política educativa traza una educación superior que conciba profesionistas que puedan disputarse un lugar en el mercado profesional extranjero, ejemplo de ello es que México

y Estados Unidos a través de sus respectivas representaciones presidenciales y de las facultades otorgadas mediante la firma de tratados internacionales, desde el año 2011 han conjuntado esfuerzos plasmados en la iniciativa “La Fuerza de 100,000 en las Américas” cuya intención es exhortar el intercambio internacional de estudiantes, la creación del Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación conocido como FOBESII, en 2013 y puesto en marcha en 2014, constituido con la intención de mejorar mediante la vinculación de esfuerzos entre ambas naciones, el desarrollo económico y humano de dichas potencias y al mismo tiempo dar impulso a través de la cooperación internacional a la educación superior de nuestro país.

“La colaboración a través de la movilidad y el intercambio académico expone a los jóvenes e investigadores de ambos países a nuevas ideas, modelos y culturas, lo que tiene un impacto importante en los dos países al ser una fuente de talento de profesionales e investigadores para la región, y crear condiciones para generar sinergias en la generación de conocimiento en temas comunes.”¹²

El mismo año 2014 se genera la “Declaración Conjunta de la Cumbre de Líderes de América del Norte” que compromete a Canadá, Estados Unidos y México a mejorar en los rubros de educación y tecnología, así se genera el compromiso de incrementar los intercambios estudiantiles a través de las iniciativas “Fuerza de las Américas” en Estados Unidos, “Proyecta 100,000” en México y la “Estrategia Internacional de Educación” en Canadá, y de promover la investigación conjunta. Como resultado, se fortalece la movilidad internacional de universitarios.

En este mismo año el Gobierno Mexiquense inició el otorgamiento de financiamiento y becas a este tipo de programas de colaboración. En su sexto informe de gobierno el Dr. Eruviel Ávila Villegas (2017) siendo Gobernador Constitucional, declaró que durante su administración “El Estado de México becó a casi 2 mil 474 estudiantes mexiquenses, para estudiar en el extranjero, con una inversión superior a los 341 millones de pesos”¹³

Estos estudiantes favorecidos fueron alumnos considerados por sus instituciones de educación superior (Intercultural del Estado de México, Mexiquense del Bicentenario, Nacional Autónoma México, Autónoma del Estado de México, Autónoma de Chapingo,

¹² Proyecto 100,000 Hacia una región del conocimiento. Propuesta del Grupo de consulta mexicano del Foro Bilateral sobre Educación Superior, innovación e investigación (FOBESII) 2013, p.10.

¹³ Sexto Informe de Resultados Eruviel Ávila. Gobierno del Estado de México.p.25-26

Autónoma Metropolitana, entre otras) como sobresalientes académicamente, permitiéndoseles la oportunidad de participar en prácticas profesionales o cursos de capacitación de inglés en Estados Unidos y Canadá, dentro de los programas “Becarios y Becarias de Excelencia y Proyecta 10 Mil federal y Proyecta 100 Mil estatal (figura 1).

“La beca incluye apoyo para la inscripción al curso, gastos de viaje, hospedaje, alimentación, seguro médico y un paquete escolar con útiles de estudio y viaje, así como una laptop”.¹⁴

Figura 1. Becas otorgadas por el gobierno del Estado de México

HISTÓRICO DE PROYECTA 10 MIL ESTADO DE MÉXICO Y PROYECTA 100 MIL		
Ciclo escolar	Alumnos beneficiados	Inversión(\$)
2011-2016	2,931	217,160,000
2017	1,139	116,120,000
TOTAL	4,070	333,280,000

Fuente: Sexto Informe de Resultados Eruviel Ávila (2017). Gobierno del Estado de México.

Conocido es entonces, que los gobiernos estatales y federal hoy invierten grandes sumas de dinero en programas de capacitación de corte internacional, impulsando este tipo de programas para enviar a la comunidad universitaria compuesta por docentes, administrativos, estudiantes e incluso egresados (figura 2), a desarrollar las competencias profesionales, incluso se ha aprobado con rango de ley, al menos por los diputados mexiquenses, el otorgamiento de este tipo de becas (“Sexto Informe de Resultados”, 2017).

¹⁴ Sexto Informe de Resultados Eruviel Ávila. Op Cit.p.25

Figura 2. Becas institucionales (Sexto informe de resultados 2017

HISTÓRICO DE BECAS INSTITUCIONALES						
Año	Sector Central		SEIEM		Total	
	Becas	Inversión	Becas	Inversión	Becas	Inversión
2012	99,844	370,924,254	8,544	37,609,000	108,388	408,533,254
2013	148,600	504,372,572	9,245	39,530,500	157,845	543,903,072
2014	164,024	553,257,668	10,104	45,835,000	174,128	599,092,668
2015	160,245	635,757,668	10,396	44,305,000	170,641	680,062,668
2016	164,883	639,625,627	10,074	43,242,000	174,957	682,867,627
2017	183,580	895,483,393	10,082	43,277,000	193,662	938,760,393
Total	921,176	3,599,421,182	58,445	253,798,500	979,621	3,853,219,682

Fuente: Sexto Informe de Resultados Eruviel Ávila (2017). Gobierno del Estado de México.

También es habitual que se encuentren dentro de las Instituciones de Educación Superior programas de movilidad semestral crediticia y programas de estancias cortas para investigación, prácticas profesionales y/o para el perfeccionamiento de una segunda lengua, que se sostienen de inversiones externas.

Estas inversiones han llevado a la realización de algunos estudios vistos desde otra panorámica, como el desarrollado por los investigadores García Laborda y Bejarano (2008), sobre la adquisición de una segunda lengua mediante las estancias cortas en el extranjero y que permite tener un comparativo con otro país.

Distinto referente se encuentra en el artículo sobre El Espacio Europeo de Educación Superior EEES, principios fundamentales: convergencia, movilidad y reconocimiento, (Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos, 2014) en donde se localizan aportaciones importantes sobre la Universidad del siglo XXI y entre otros temas la posibilidad de movilidad de docentes, estudiantes, investigadores y administrativos bajo programas como Erasmus, Comenius, Petra y Lingüa, entre otros (figura 3).

Figura 3. Tipos de financiamiento.

Becas y otros apoyos por fuente de financiamiento 2016
(miles de pesos)

Tipo de financiamiento	Total
Prestación UAEM	17 874.4
Seguros de Estudios Universitarios	661.2
Mixta	5 776.3
Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura	5 776.3
Sector público / privado / social	145 698.1
Capacitación "Programa Proyecta 100,000 Estado de México"(GEM)	9 400.0
Convenio Especifico (Hospedaje y Alimentación)	137.0
Complementario a la Movilidad Académica Fundación UAEMéx (Internacional)	1 060.0
Complementario a la Movilidad Académica Fundación UAEMéx (Nacional)	168.0
Enlace de Investigación	2 164.0
Fundación Gates / Fundación UAEMéx	192.2
Movilidad Universitaria en América del Norte, Europa y Australia (MANEA)	1 190.0
Movilidad Universitaria en el Marco de University Mobile in Asia and the Pacific (UMAP)	1 275.0
Permanencia Escolar para Estudiantes de Educación Media Superior y Superior (GEM)	8 084.5
Problems	3 962.4
Manutención (antes Pronabes) ¹	112 924.8
Proyectos de Investigación	822.4
Santander Iberoamérica Espacio Común de Educación Superior (ECOES)	1 330.0
Titulación Fundación UAEMéx	683.8
Titulación (GEM)	2 304.0
En especie para movilidad e intercambio estudiantil	
Beca de la Secretaría de Educación Pública	
En especie (Convenio interinstitucional)	
Total	313 153.6

¹ 50% financiado por Gobierno Federal y 50% por Gobierno del Estado de México.
 Conacyt: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.
 GEM: Gobierno del Estado de México.
 Problems: Programa de Becas de Educación Media Superior.
 Pronabes: Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.
 SlyEA: Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados.
 SRE: Secretaría de Relaciones Exteriores.

Nota: no se dispone de montos otorgados en becas de la Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (salarios), del Conacyt (nacional y mixta nacional e Internacional), Programa de Movilidad Académica Colombia-México (MACMEX) ANUIES-ASCUN, Beca Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), Programa Académico de Movilidad Educativa (PAME-UDUAL) y Programa de Movilidad de Estudiantes Brasil-México (BRAMEX).

Fuente: Secretaría de Extensión y Vinculación, UAEMéx Secretaría de Cooperación Internacional, UAEMéx. Secretaría de Difusión Cultural, UAEMéx. Secretaría de Docencia, UAEMéx. Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, UAEMéx. Secretaría de Rectoría, UAEMéx. Fundación UAEMéx.

Otro punto de vista importante y concerniente al tema lo desarrolla la Dra. Didou (2017 pág. 33) al mencionar sobre “el crecimiento acelerado pero desorganizado de los programas de movilidad. Este ha sido hasta ahora, en buena parte improvisado y poco efectivo. La profusión de las iniciativas provocó un desperdicio en su aprovechamiento. Acarreó una sobresaturación de la demanda hacia los programas más visibles de becas, principalmente los gubernamentales y un subejercicio de las oportunidades brindadas por otros”.

En el mismo libro la Doctora Didou profundiza en las estancias cortas y las asimetrías que estas presentan dependiendo si las mismas son entrantes o salientes. Al respecto

menciona que en ALC la movilidad saliente es fundamentalmente disciplinaria. La entrante es instrumental, y orientada a la adquisición de competencias de intercomunicación en español (pág. 46).

Como se puede ver, la estancia corta internacional en sus diferentes modalidades ha sido objeto de escrutinio desde diferentes matices y sigue dando de qué hablar. La dotación de recursos económicos procedentes de la gestión política lleva de manera intrínseca al análisis de estos recursos y su aprovechamiento, sobre todo el de aquellos apoyos provenientes de la generación de los tratados internacionales referidos anteriormente. Sin embargo queda la incertidumbre de si son bien utilizados estos recursos, aún más cuando hoy día el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) valúan a las dependencias federativas y estatales las acciones encaminadas al cumplimiento primero de los objetivos y después de los resultados relativos a la programación y presupuestación, considerando la ventaja y utilidad generadas a los participantes de estos proyectos, sin embargo esta información resultante solo se refleja en cantidades y números y no se encuentra información cualitativa arrojada por los participantes, ni tampoco hay evidencia del beneficio que la inversión económica representó.

La trascendencia de la participación en redes académicas o de vinculación internacional hoy en día es innegable. La demanda de las IES está en relación con las actividades que se manejan en las agendas internacionales, evidentemente en los posicionamientos que tienen de acuerdo a los resultados que las diferentes empresas dedicadas al ranqueo a nivel mundial emiten, la misma Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), dentro del Informe Delors (1996) dedica al menos cuatro de sus capítulos a dar una visión de lo que debe ser la educación, las funciones de la universidad en este siglo, el papel del político en materia de educación, el financiamiento, los intercambios internacionales, los científicos y la investigación.

Innegable también es el beneficio generado en la transmisión de talento cuando hablamos de estancias de investigación, práctica nada novedosa ya que como menciona Brandi (2006) la migración de académicos y estudiantes era una manifestación habitual en la Edad Media, en un análisis histórico se puede comprobar los beneficios que dejaban este tipo de migraciones.

Es observado como lo mencionan Gaillard y Gaillard (1997) que la movilidad de científicos o la fuga de cerebros en los años 60s y 70s incrementó el desarrollo de algunos países, la movilidad se considera consustancial al ámbito universitario; es un componente de la vida de los investigadores. La movilidad internacional es, en definitiva, uno de los requisitos para la circulación y el intercambio del conocimiento. Sin embargo, es importante y cabe mencionar que ya desde los años cincuenta la investigación dejó de ser exclusiva de las universidades con la creación de los centros e institutos de investigación.

Los tipos de la movilidad se contemplan de acuerdo a los periodos de duración. Esta actividad universitaria es considerada temporal, sea semestral con valor curricular o sin él. Sin embargo, en términos de creación, difusión de conocimiento y beneficios al capital humano los resultados son palpables en estancias para investigación, mientras que la estancia para el perfeccionamiento de una segunda lengua es esencialmente inconsistente y no necesariamente genera un provecho al participante o a la IES.

Otro tema son las políticas institucionales de las Entidades de Educación Superior que pretenden la mejora de la calidad educativa y la investigación generada por ellos, sin embargo, no dejan de verse limitadas por los controles administrativos y políticos muchas veces desviando el verdadero sentido de las mismas.

Pese a la inversión pública, se siguen manifestando grandes desigualdades en la calidad educativa entre las universidades, sea por su ubicación geográfica o por su infraestructura, o dotación de recursos, lo cierto es que estos se reflejan en el rubro presupuestal que se les destina y por supuesto repercute en la vinculación internacional que pudiese generarse.

Conclusiones

El sentido de realizar una estancia corta internacional hoy en día da un valor agregado a quien la realiza, ya que en algunos estratos da prestigio, en otros ámbitos como el de los investigadores permite la subsistencia con el apoyo que se les da para su investigación.

Es innegable la relación que se da entre la comunidad científica y las Instituciones de Educación Superior mediante la participación en redes internacionales que les permite conocer el trabajo de otros investigadores; a través de esta vinculación pueden percatarse y estar al tanto de la investigación relativa a su tema. Y aun cuando las redes académicas suelen ser informales sirven para incentivar la investigación.

La movilidad internacional del personal altamente calificado es valorada entre pares como forma de reconocimiento y de prestigio académico, pues contribuye a la producción de conocimiento y a la circulación de ideas a través de quienes se movilizan e intercambian las experiencias y saberes de otras regiones y culturas (Buti, 2008). Sin embargo, no hay referencias a las estancias que pretenden mejorar el dominio de un idioma o lengua aun cuando debería de existir una evidencia del resultado dado que la inversión económica que realiza el estado o la institución en este caso es altísima.

Realmente la ejecución de programas de perfeccionamiento de una segunda lengua si no está financiada por el gobierno tiene poca participación aun cuando se encuentre dentro de la metas y programas operativos institucionales, debido a que no tiene peso curricular, lo que sí es valorable es la experiencia que vive el participante y el mayor aprendizaje que se tiene de la lengua en contexto. Estas prácticas incluso no forman parte de la estadística anual ya que se engloban dentro de la movilidad externa y así se totalizan.

Referencias

- ANUIES (2006) Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuestas. México.
- Buti (2008). “Movilidad de investigadores uruguayos”. Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad
- Delors (1996) La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO.
- Didou (2017). La internacionalización de la educación superior en América Latina: transitar de lo exógeno a lo endógeno. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) junto con la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC)
- Gaillard, y Gaillard. (1997) The International Mobility of Brains: Exodus or Circulation? Volume: 2 issue: 2, page(s): 195-228
- García Laborda, y Bejarano (2008). Adquisición de una segunda lengua en estancias cortas en el extranjero: un análisis actitudinal. Didáctica. Lengua y Literatura. Vol. 20. Publicaciones Universidad Complutense de Madrid.
- Proyecta 100,000 Hacia una región del conocimiento. Propuesta del Grupo de consulta mexicano del Foro Bilateral sobre Educación Superior, innovación e investigación (FOBESII)
- Sexto Informe de Resultados (2017). Gobierno del Estado de México.
- Tercer Informe de Resultados (2015) Gobierno del Estado de México.
- Tünermann (2008). Modelos Educativos y Académicos, Editorial Hispamer, Nicaragua.

Anexo 1

Becas y otros apoyos por fuente de financiamiento 2017 (miles de pesos)

Tipo de financiamiento	Total
Prestación UAEM	15 295.0
Seguros de Estudios Universitarios	751.0
Mixta	1 698.3
Exámenes Generales de Egreso de la Licenciatura	1 246.3
Verano de la Investigación Científica y Tecnológica del Pacífico ²	452.0
Sector público / privado / social	140 543.9
Becarios y Becarios de Excelencia	1 200.0
Capacitación "Programa Proyecta 10,000" (Federal)	165.0
Capacitación "Programa Proyecta 100,000" (Federal)	1 152.0
Capacitación "Programa Proyecta 100,000 Estado de México"(GEM)	9 100.0
Complementario a la Movilidad Académica Fundación UAEMéx (Internacional)	1 220.0
Complementario a la Movilidad Académica Fundación UAEMéx (Nacional)	160.0
Constructores de Paz Jóvenes con Valor	2 078.4
Erasmus +KA107	333.5
Estudiantes Indígenas (GEM)	153.0
Fundación Gates / Fundación UAEMéx	39.3
Hildesheim	270.0
Movilidad Universitaria en América del Norte, Europa y Australia (MANEA)	250.0
Movilidad Universitaria en el Marco de University Mobile in Asia and the Pacific (UMAP)	550.0
Manutención (antes Pronabes) ¹	112 924.8
Proyectos de Investigación	1 661.5
Santander Iberoamérica de Grado	150.0
Santander Iberoamérica Espacio Común de Educación Superior (ECOES)	200.0
Secretaría de Educación Pública (SEP)	7 224.0
Titulación Fundación UAEMéx	668.4
Titulación (GEM)	1 044.0
En especie para movilidad e intercambio estudiantil	
En especie (Convenio Interinstitucional)	
Total	312 054.2

¹ 150% financiado por Gobierno Federal y 50% por Gobierno del Estado de México.

² financiamiento UAEM - Comecyt

ANUIES: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

ASCUN: Asociación Colombiana de Universidades.

Comecyt: Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología.

Conacyt: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

GEM: Gobierno del Estado de México.

Pronabes: Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.

SIEA: Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados.

SRE: Secretaría de Relaciones Exteriores.

Nota: no se dispone de montos otorgados en becas de:

Comisión Interinstitucional para la Formación de Recursos Humanos para la Salud (CIRHS) (salarios).

Conacyt (nacional y mixta nacional e Internacional).

Programa de Movilidad Académica Colombia-México (MACMEX) ANUIES-ASCUN.

Beca Programa de Intercambio y Movilidad Académica (PIMA), Programa Jóvenes en Intercambio México-Argentina (JIMA).

Fuente: Secretaría de Extensión y Vinculación, UAEM.

Secretaría de Cooperación Internacional, UAEM.

Secretaría de Difusión Cultural, UAEM.

Secretaría de Docencia, UAEM.

Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, UAEM.

Secretaría de Rectoría, UAEM.

Fundación UAEMéx.

Fuente: Secretaría de Extensión y Vinculación, UAEMéx. Secretaría de Cooperación Internacional, UAEMéx. Secretaría de Difusión Cultural, UAEMéx. Secretaría de Docencia, UAEMéx. Secretaría de Investigación y Estudios Avanzados, UAEMéx. Secretaría de Rectoría, UAEMéx. Fundación UAEMéx

Anexo 2

ESQUEMAS DE BECAS

- 1 Becas Nacionales para la Educación Superior Manutención-Estado de México.
- 2 Becas de Exención en Escuelas Particulares Incorporadas a la Secretaría de Educación.
- 3 Becas de Aprovechamiento Académico para Escuelas Públicas.
- 4 Becas de Desarrollo Social Permanencia Escolar.
- 5 Becas para Alumnos con Discapacidad.
- 6 Becas de Excelencia para la Obtención de una Laptop.
- 7 Becas el Valor de Permanecer Estudiando.
- 8 Becas para Hijos de Trabajadores Sindicalizados.
- 9 Becas para Estudiantes Indígenas.
- 10 Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas.
- 11 Becas para Estudiantes del Estado de México en la UNAM, IPN y UAM.
- 12 Becas para Madres de Familia que se Encuentran Estudiando.
- 13 Becas Bécalos Media Superior.
- 14 Becas de los Programas Proyecta 10 Mil y 100 Mil.
- 15 Becas para Estudiantes Destacados en Escuelas Normales.
- 16 Becas para Alumnos con Autismo.
- 17 Becas Por los que se Quedan.
- 18 Becas para Hijas e Hijos de Madres Desaparecidas de Muerte Dolosa o Femicidios.
- 19 Becas para Orquestas Esperanza Azteca.
- 20 Becas a Becarios de Excelencia en el Estado de México.
- 21 Becas para Hijos de Periodistas del Estado de México.
- 22 Becas para Alumnos que Participan en la Olimpiada del Conocimiento.
- 23 Becas para Internados.
- 24 Becas para Alumnos que Participan en el Concurso Yo Soy Mexiquense.
- 25 Becas para Alumnos Invidentes Ver con el Corazón.
- 26 Becas para Talentos Artísticos.
- 27 Becas para Talentos Deportivos.
- 28 Becas para la Universidad Teletón.
- 29 Becas a Alumnos con VIH.
- 30 Becas para Periodistas del Estado de México (posgrado).

Fuente: Sexto Informe de Resultados (2017). Gobierno del Estado de México.

Sección IV.

Investigación Educativa en Posgrado

Capítulo 7.

Análisis de trayectorias académicas de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México

Capítulo 7. Análisis de trayectorias académicas de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México.

José Luis Gutiérrez Liñán

Introducción

En México la educación superior y el posgrado enfrentan actualmente diversas dificultades relacionadas con la calidad educativa, mismas que se expresan en una serie de indicadores como cobertura, infraestructura, planta académica, programa curricular, calidad de la formación profesional, calidad del profesorado, producción científica y eficiencia terminal (García y Barrón, 2011).

Por lo que las Instituciones de Educación Superior tienen un lugar estratégico en el desarrollo de un país, tanto por su papel formador de las nuevas generaciones, como por su función de producción de conocimientos. De estas instituciones surgirán los líderes que tomarán las decisiones importantes para el desarrollo de las naciones a corto, mediano y largo plazo (Villalón, 2012).

Según Villalón y et. al en el 2012 mencionan que con el surgimiento de la sociedad del conocimiento ha cambiado la estructura y la forma de organización del trabajo, el poder y la cultura de las sociedades, lo que ha propiciado que actualmente la economía está basada en el conocimiento y ha generado cambios en el entorno mundial, pero en especial el de las instituciones de educación superior.

En este contexto, según Villalón y colaboradores en el 2012 mencionan que los desafíos de la educación son entre otros, sentar las bases para futuros aprendizajes, la educación continua y a lo largo de toda la vida a fin de que los individuos adquieran las competencias necesarias y suficientes para desempeñarse en la sociedad del conocimiento donde el saber y el saber hacer están presentes en espacios de aplicación y solución de problemas.

En México, la reforma educativa ha incorporado el enfoque por competencias desde el preescolar hasta el nivel superior, lo que ha originado un cambio de todo el sistema educativo mexicano. La reforma se inició en la educación superior a fines de los 90.

Así mismo la Universidad Autónoma del Estado de México, reitera su compromiso con la sociedad a fin de cumplir con su misión y visión, buscando la comparabilidad, compatibilidad y competitividad de sus planes y programas de estudio en un contexto

nacional e internacional, de acuerdo con Alcaraz en 2012 menciona que la implementación del modelo flexible en todas sus carreras, demandó cambios en el diseño curricular, las estrategias de enseñanza-aprendizaje, evaluación, el perfil de egreso de los estudiantes y la capacitación de la planta docente, este enfoque hace énfasis en aspectos tales como el aprendizaje autónomo, los conocimientos previos de los estudiantes, la integración de la teoría y la práctica enfocándose en el desempeño ante situaciones y problemas, así como el establecimiento de procesos de gestión de calidad a fin de asegurar el logro de los aprendizajes esperados en los estudiantes.

Por lo anterior fue necesario realizar Análisis de Trayectorias Académicas de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México, que se ofrecen en tres sedes los Centros Universitarios UAEMéx Amecameca, Texcoco y Zumpango, con el propósito de caracterizar el desempeño académico de los estudiantes a través de los siguientes indicadores: desempeño escolar con respecto a los siguientes índices: Ingreso a la estudios de Maestría, Tasa de retención, Tasa de deserción, Promedio de egreso, Porcentaje de titulación, a fin de tomar las medidas acerca de la situación que se presenta en este programa de maestría.

Fundamentación Teórica

El posgrado es, en general, un factor fundamental para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, así como para la producción y distribución del conocimiento, cultivo de principios éticos y valores morales entre los estudiantes y la sociedad (García y Barrón, 2011).

Barroco y Santacruz en 1995; Villalón et. al, 2012 mencionan que las trayectorias escolares son el comportamiento académico de un individuo e incluye el desempeño escolar, la aprobación, la reprobación, el promedio logrado a lo largo de los ciclos escolares.

Es necesario mencionar que se han vuelto una herramienta necesaria y obligada para la toma de decisiones con respecto a la información específica de los alumnos referente a su desempeño académico (García, et. al. s/f).

El término de trayectoria está estrechamente vinculado a la eficiencia terminal, considerado como el indicador más importante en las evaluaciones institucionales;

también se relaciona con deserción y rezago, considerados factores vinculados con la primera. Ambos integran, en conjunto, un complejo conjunto de problemas que afecta la regularidad del comportamiento académico estudiantil, incluido el rendimiento (González, 2010; García y Barrón, 2011).

Buontempo en el 2000 señala que la vida de los individuos transcurre en el tiempo histórico y en el espacio social, como un trayecto con una sucesión de posiciones sociales que implican cierta reconversión /reproducción de su capital patrimonial.

Ortíz en el 2008 menciona que las trayectorias son un núcleo de ideas y acciones en tanto saberes y prácticas escolares que forman una trama que va desde la manera que la Universidad define finalidades, objetivos, programas y los operacionaliza a través de estrategias de gestión académico-administrativa hasta la manera en que los estudiantes actúan en relación con tales determinaciones.

Romo en el 2005 explica que las trayectorias académicas como la posibilidad de cuantificar el comportamiento escolar de un conjunto de estudiantes a lo largo de su recorrido por una institución educativa desde su ingreso, permanencia y hasta su conclusión y requisitos de carácter académico-administrativo establecido en el plan de estudios.

Vargas en el 2000 describe la trayectoria como la "sucesión de actividades de desarrollo que implican una educación formal e informal, una formación y una experiencia laboral idóneas que conducen al individuo a puestos de mayor jerarquía". Este concepto se complementa con lo expresado por Boado en el 1996, sobre la forma en que la reconstrucción de las trayectorias permite recuperar el bagaje de saberes, habilidades y destrezas adquiridas por el egresado o trabajador en el desarrollo de su vida profesional. Vargas en el 2000, incluye la noción grado de libertad para señalar la disposición secuencial con la que se realizan los movimientos de una carrera laboral, entendida esta como la historia laboral que es común a una porción de la fuerza de trabajo y a una estructura de mercado dentro de la cual se desarrollan las vidas laborales de los egresados.

En particular, las trayectorias permiten conocer a través de los actores, la forma en que se construyen las actividades específicas que éstos realizan, la ubicación física de la ocupación, el papel de las instituciones, las redes institucionales, los tipos de empleo, el destino que se le da a los ingresos; así como la forma en que los sujetos se apoyan en el

capital social y cultural, y en las instituciones que le proporcionan soporte al proceso de ingreso al mercado de trabajo.

El programa de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México fue el primer posgrado que el Consejo Universitario autorizó fuera de Toluca, la Capital mexiquense. Se comenta que ello obedeció a motivaciones personales del rector en turno, José Martínez Vilchis, los posgrados en ciencias políticas y sociales se centraban en la Facultad respectiva, localizada en Ciudad Universitaria de Toluca (Mendoza, 2018).

La Maestría en Administración y Políticas Públicas fue creada durante el periodo 1992-1996, y en el 2007 se modificó su denominación para quedar como Maestría en Administración Pública y Gobierno, pese a que los estudios de mercado para la maestría considero como radio de influencia el oriente del Estado de México, se estableció en primera instancia como sede el CU UAEMéx Texcoco, para el 2012 el programa se extendió al CU UAEMéx Amecameca y en el 2013 al CU UAEMéx Zumpango (Mendoza, 2018).

Metodología

En la Universidad Autónoma del Estado de México, a partir del 2007 empezó a ofertar estudios de posgrado fuera de la capital del Estado de México y la intención del presente trabajo es realizar un análisis descriptivo de la situación que guarda este programa desde su origen hasta el día de hoy.

Obtención de los datos

Se recurrió a la Coordinación de Posgrado de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, para obtener la información académica de los estudiantes pertenecientes a este programa de posgrado.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, después del análisis de la información recabada en la instancia correspondiente.

En cuanto al ingreso al programa de posgrado de la Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, de las ocho generaciones que ha tenido desde su creación hasta la fecha solamente ha tenido 56 maestrantes, como se muestra en la Tabla 1, de índice de ingreso al programa de posgrado.

Tabla 1. Ingreso al programa de posgrado por generación

Año	Maestrantes
2007	8
2009	10
2011	5
2012	4
2013	4
2014	14
2015	2
2016	9
Total	56

Fuente: Mendoza, 2018. El caso de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos de la UAEMéx.

En cuanto al porcentaje de titulación por generación en la maestría se aprecia como se muestra en la Tabla 3, que la generación 2012 es la única que presenta el 100% de titulación y la generación 2013 presenta el más bajo porcentaje con el 25%, pero al realizar el promedio general el programa de posgrado alcanza el 55.55 % de Titulación.

Tabla 2. Porcentaje de Titulación por Generación

Año	Egresados	Titulados	Porcentaje
2007	8	7	87.5
2009	10	6	60.00
2011	5	2	40.00
2012	4	4	100.00
2013	4	1	25.00
2014	14	4	35.71
2015	2	----	----
2016	9	----	----

Fuente: Mendoza, 2018. Estadísticas de Eficiencia del Posgrado

Con respecto al lapso de inició a los estudios con respecto a los años que tardan en obtener el grado correspondiente, como se muestra en la Tabla 3 se puede observar que el promedio que tardan para obtener el grado es de 3.37 años.

Tabla 3. Lapso inicio de estudios - Obtención del Grado en Años

Año de Ingreso	Lapso en años para la obtención del Grado
2007	4.95
2009	3.42
2011	2.41
2012	2.48
2013	2.50
2014	2.38
2015	----
2016	----

Fuente: Mendoza, 2018. Estadísticas de Eficiencia del Posgrado

Conclusiones

La carencia de un seguimiento a los estudiantes en este tipo de programas de posgrado propicia que no cumpla con los objetivos y propósitos planteados desde su creación.

Al realizar el análisis de la información se encontró que el programa de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos, presentan un 55.55 % de titulación y que los alumnos tardan en un promedio de 3.37 años para lograr el grado Académico.

Es necesario realizar estrategias que les permita alcanzar los estándares de calidad para cumplir con los objetivos establecidos desde la creación del programa y cumpla con las expectativas actuales.

Referencias

- Alcaraz C. 2012. Seguimiento escolar bajo el enfoque de competencias. Instituto Tecnológico de Celaya, Gto. México. Claudiamalcaraz.blogspot.com
- Boado M. (1996). Movilidad ocupacional y mercado de trabajo: las caras ocultas del empleo urbano en Montevideo. *Revista de Ciencias Sociales*, 12. Consultado el 3 de mayo de 2001 en: <http://www.rau.edu.uy/fcs/soc/Publicaciones/Revista/Revista12/Boado.html>.
- Buontempo M. P. (2000). Inserción laboral de graduados universitarios: un estudio desde las trayectorias laborales. Corrientes, Argentina: Universidad Nacional del Nordeste.
- García R.O y Barrón T.C. 2011. Un estudio sobre la trayectoria escolar de los estudiantes de doctorado en Pedagogía. *Perfiles educativos* Vo.33, No. 131. IISUE-UNAM.
- García R. M., Murillo B, A., Y Pacheco, L. (s/f). Trayectorias escolares de los Estudiantes del Programa de Ingeniería Química del área de Ciencias Básicas e Ingenierías. Recuperado el 08 de enero de 2012, de Universidad Autónoma de Nayarit Periodo (2003-2007): <http://www.pensaruniversidad-uan.org/wp-content/uploads/2011/10/Articulo2Garciaotros.pdf>.
- González M, A. (2000). Seguimiento de trayectorias escolares: Licenciatura de Lenguas Modernas de la BUAP, Cohorte 1993. Universidad Benemérita de Puebla. Recuperado el 08 de enero de 2012, de ANUIES. México.: http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/libros/lib46/indi.thm.
- Gutiérrez L.J.L., Niembro G. C.A. (2013). Profesionalización y Campo Laboral de la Educación Agrícola. Parentalia ediciones. México.
- Mendoza R. J. 2018. El caso de Maestría en gobierno y Asuntos Públicos de la Universidad Autónoma del Estado de México, Conferencia NASPAA-INAP, calidad en la Educación del Servicio Público, Instituto Nacional de Administración Pública, A.C. México.
- Ortiz C. J. (2008). Gestión universitaria, racionalidad y trayectorias escolares. Recuperado el 8 de enero de 2012, de *Revista Rencuentro* No.32 Universidad Autónoma Metropolitana, México.: <http://cueyatl.uam.mx/cuaree/no.36/cuatro/escolar.html>.

- Romo L. A. (2005). Estudio sobre retención y deserción en un grupo de Instituciones mexicanas de Educación Superior. (Síntesis de avance). Seminario Internacional “Rezago y deserción y deserción en la Educación Superior” ANUIES. México.
- Vargas R. (2000). Trayectoria profesional de los ingenieros en la industria maquiladora electrónica: el caso de Sanyo Video componentes. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 2 (2). Consultado el 5 de junio de 2001 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no2/contenido-vargas.html>.
- Villalón G. M.T., Calderón R. M., Gutiérrez R. P., Melchor N. M. (2012). Pistas Educativas, No.98, enero-junio 2012, México. Instituto Tecnológico de Celaya Guanajuato. <http://www.pistaseducativas.itc.mx>.

Capítulo 8.

Trayectoria escolar.
Diagnóstico de la Maestría en
Enfermería del Centro
Universitario Zumpango

Capítulo 8. Trayectoria escolar. Diagnóstico de la Maestría en Enfermería del Centro Universitario Zumpango

**Santiago Osnaya Baltierra
Ma de Lourdes Vargas Santillán**

Antecedentes

En el año de 1984 la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) comienza la desconcentración educativa del nivel superior. Con esta iniciativa se crean nuevos espacios educativos en diversos espacios geográficos al interior del Estado de México. Uno de esos nacientes puntos universitarios fue el Centro Universitario Zumpango (CUZ), el cual inicio sus actividades el 19 de octubre de 1987. En su apertura la entonces denominada Unidad Académica Profesional Zumpango, ofertó los siguientes programas de estudio, Agronomía en Producción, Diseño Industrial, Ciencias Políticas y Administración Pública, Ciencias de la Comunicación, Sociología, Turismo y Enfermería.

Actualmente el CUZ ofrece once licenciaturas a saber, Ciencias Políticas y Administración Pública, Derecho, Psicología, Sociología, Diseño Industrial, Enfermería, Computación, Agrónomo en Producción, Turismo, Contaduría y Administración. También cuenta con la implementación de dos posgrados de Maestría en, Gobierno y Asuntos Públicos y Enfermería Perinatal. Hoy día las universidades afrontan un escenario complejo y de cambio constante en términos económico, social y cultural en el cual tienen el desafío de formar profesionistas que puedan integrarse al ámbito productivo del país y en el mejor de los casos emplearse en otras latitudes.

A este respecto, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2006-2012 menciona que, el conocimiento se ha convertido en el componente más significativo a través del cual es posible incrementar la competitividad de una nación. De ahí que uno de los principales objetivos del PND haya sido, robustecer las capacidades de los mexicanos y mexicanas por medio de una educación suficiente y de calidad. En virtud que las generaciones venideras se formen con habilidades y competencias que les permitan desenvolverse activa y positivamente, para lograr insertarse a la vida económica.

Bajo este panorama educativo del país, que tiene como principales retos la competitividad y empleabilidad de los egresados de cualquier institución educativa del país, es que surge la maestría en enfermería perinatal de la UAEMéx.

Maestría en Enfermería, Centro Universitario UAEMéx Zumpango

El programa de la *Maestría en Enfermería* emerge bajo la justificación de tres ámbitos primordiales, la sociedad, la profesión y la institución. Estos elementos se entrecruzan para dar sustento a la necesidad del posgrado. En un primer punto la sociedad demanda de especialistas en el cuidado de la salud, como consecuencia del aumento en el índice de riesgos relacionados con estilo de vida poco saludables, tales como, el peso corporal, actividad física, higiene personal y ambiental, etcétera. Un ejemplo de lo anterior se presenta en la tasa de mortalidad¹⁶ obstétrica¹⁷ en México, la cual es considerada como uno de los principales problemas de salud pública en el mundo. De acuerdo a Gutiérrez Ramos, M., & Velásquez Pancca, E. (2017, p. 414) el 99% se producen en los países en desarrollo, sobre todo en las zonas rurales y en las comunidades más pobres. Y aunque de acuerdo a la Organización Mundial de Salud la mortalidad materna a disminuido considerablemente (44% entre 1990 y 2015), esta sigue siendo un riesgo importante para la humanidad. Ante este tipo de situaciones, se hace oportuno que las instituciones de salud cuenten con recursos humanos altamente capacitados y con ello dar cumplimiento a las labores del gobierno mexicano en lo que respecta a la salvaguardia del campo de la salud.

De acuerdo al informe institucional de la Maestría en Enfermería del CUZ (2012), los enfermeros y enfermeras en México, representan aproximadamente el 50% del personal que trabaja en el sector salud, los cuales tienen que proporcionar cuidados a más de cien millones de mexicanos. El número de trabajadores dedicados a esta noble tarea es muy significativo. Por ello, desde el ámbito profesional se requiere que estos profesionistas estén debidamente capacitados, para que respondan a las demandas y necesidades del sector salud. De ahí que la Facultad de Enfermería de la UAEMéx visualizara de manera preponderante la preparación continua de los egresados de dicha licenciatura.

¹⁶ Número de muertes registradas en un tiempo definido

¹⁷ Campo de la medicina relacionada con la gestación, el parto y el puerperio

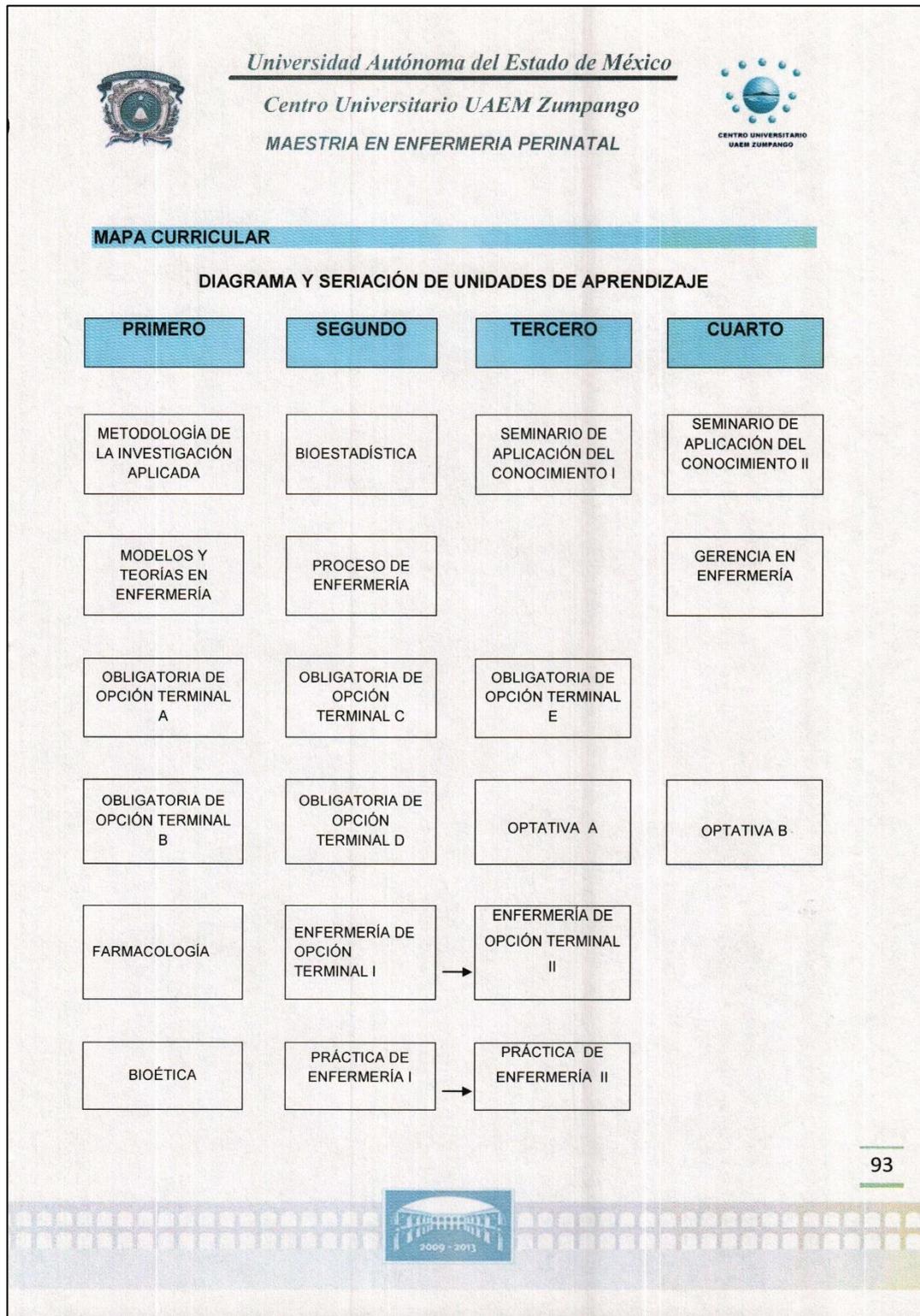
En el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 en el que se exhorta a las instituciones educativas de México a generar programas académicos de calidad, que moldeen profesionistas comprometidos y competentes. La Facultad de enfermería y Obstetricia en conjunto con el Centro Universitario Valle de Chalco y el Centro Universitario Zumpango, presentaron al H. Consejo Universitario (HCU) el día 28 de mayo del 2009 el proyecto para la creación de la Maestría en Enfermería. En respuesta a dicha solicitud el día 31 de agosto del mismo año, el HCU a través del secretario del consejo el Dr. Manuel Hernández Luna, acordó aprobar en plan de estudios con una duración de cuatro años y con reconocimiento de la Universidad Autónoma del Estado de México en tres modalidades de grado, Maestra o Maestro en Enfermería Perinatal (MEP), Maestra o Maestro en Enfermería Quirúrgica y Maestra o Maestro en Enfermería en Terapia Intensiva. A continuación, se presentan las características esenciales de la Maestría.

Tabla 1. Características de la Maestría en Enfermería Perinatal

Maestría en Enfermería Perinatal	
Dependencia Académica	Facultad de Enfermería y Obstetricia de la Universidad Autónoma del Estado de México
Tiempo de duración del plan de Estudios	Cuatro Semestres (2 años)
Grado que se obtiene al concluir el programa	Maestro o Maestra en Enfermería Perinatal
Tipo de la Maestría	Profesionalizante
Objetivo General	Formar maestros en enfermería perinatal con instrucción disciplinaria y metodológica, que les dé la posibilidad de incrementar su habilidades y experiencia en el área hospitalario con tecnología de punta. Para ofrecer cuidado altamente calificado, ético y humanista, en la ejecución de su práctica como enfermeros o enfermeras.
Objeto de Estudio	Asistencia especializada en problemas de salud de la mujer que se encuentra en su etapa reproductiva. Cuyo objetivo principal sea la reducción de morbilidad y mortalidad materna-perinatal.
Número de Unidades de Aprendizaje	Veinte (20)
Total de Créditos	Ciento treinta (130)
Disciplina	Enfermería

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la MEP del CU UAEMéx Zumpango (2018)

Figura 1. Mapa Curricular



Fuente: Base de datos de la MEP del CU UAEMéx Zumpango (2012)

Tabla 2. Perfil de ingreso y egreso de la Maestría en Enfermería Perinatal

Maestría en Enfermería Perinatal	
Perfil de Ingreso	Perfil de Egreso
<p>a) Conocimientos. contar con un segundo idioma que de preferencia sea el inglés. Manejo de programas de cómputo y tener estudios generales de enfermería.</p> <p>b) Habilidades. apertura para la crítica y autocrítica. Capacidad de análisis y síntesis, gusto por el aprendizaje. Competencias básicas en informática, resolución de problemas, toma de decisiones, trabajo en equipo e interdisciplinar.</p> <p>c) Actitudes. facilidad para trabajar en equipo inter y multidisciplinario. Comunicación efectiva, compromiso social e institucional en el área de la salud. Interés y disponibilidad por la investigación, ánimo de superación académica, respeto por el trabajo propio y ajeno. Tiempo para cumplir con las actividades del programa, así como salud física y mental para intervenir eficientemente en la atención integral de los pacientes en un contexto diverso y multicultural.</p>	<p>El egresado de la maestría en enfermería perinatal, tendrá la capacidad de atender las necesidades de salud en el campo laboral. Y poder identificar las causales de riesgo y trastornos en la salud en hospitales, permitiendo su intervención en la planeación, instrumentación y evaluación de estrategias de acción, para aplicar el proceso de enfermería en el lugar de trabajo.</p> <p>Además de otorgar cuidado integral de enfermería a los pacientes con necesidades específicas de acuerdo a su estado de salud. Realizando labores especializadas de enfermería haciendo uso de tecnología médica de punta.</p> <p>Así mismo, podrá ejecutar gestiones administrativas con base en su conocimiento teórico-metodológico, a través de un liderazgo positivo, capacidad de toma de decisiones.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de la MEP del CU UAEMéx Zumpango (2018)

Al inicio del texto se menciona que la MEP emerge en medio de un plan de desarrollo del gobierno mexicano que requiere educación de calidad y acorde con las necesidades que el país requiere. En ese sentido, los programas de estudio deben de actualizarse continuamente, debido a que el mundo día con día se encuentra inmerso en constante cambio, es decir, la educación debe de responder al tiempo presente para generar profesionistas competitivos a las necesidades actuales de todo el espectro laboral y productivo de cada nación. A este respecto, José Antonio Ocampo (s.f., p. 3) menciona que “La educación es esencial para desarrollar una competitividad basada en el uso más intensivo del conocimiento...tener educación permite acceder a trabajos de calidad”. Por tanto, la educación continua es una herramienta primordial para enfrentar de manera eficaz la vida moderna.

Acorde a lo anterior, los diversos sistemas de evaluación educativos como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por nombrar algunos, demandan cada vez más la mejora en la calidad de los programas de estudio para enfrentar los retos actuales. A principios del 2018, el programa de MEP fue sometido al criterio de evaluación del

CONACYT para incorporarse al Padrón Nacional de Programas Educativos de Calidad (PNPC). Esta institución de carácter científico y tecnológica, se apoya principalmente en dos instituciones evaluadoras, El Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A.C. (COPAES) y Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Dichos organismos son los encargados de acreditar los programas académicos y asegurar la calidad de los mismos (ver imagen 2). El resultado del proceso al que fue sometida la maestría dejó inhabilitado el posgrado en el CU UAM Zumpango en agosto del 2018, debido a que la plantilla docente no contaba con la cantidad suficiente de profesores con el grado de doctorado.

La MEP permaneció en funciones casi nueve años durante los cuales se formaron cuatro generaciones (2010-2011, 2012-2013, 2014-2015, 2016-2017), el objetivo del presente texto es hacer un diagnóstico del programa educativo, utilizando como herramienta de análisis, la trayectoria escolar. Para realizar una evaluación en términos de la eficiencia terminal y determinar el éxito o no de dicho posgrado en términos cuantitativos.

Figura 2. Proceso de acreditación PNPC



Fuente: <https://www.pnpec.sep.gob.mx/copaes.php> (29-11-2018)

Diagnóstico de la Maestría en Enfermería a través de la Trayectoria Escolar

De acuerdo a María del Socorro Ponce de León (2003), la trayectoria académica (TA) es el comportamiento escolar de determinada cohorte generacional en el periodo de su estancia escolar, desde el inicio (ingreso) hasta el final de su formación (egreso). El

análisis de la TA puede ser atendida desde dos dimensiones (Ortega J., López R., Alarcón E., 2015: p.16):

1. Institucional
2. Comportamiento individual y grupal

La primera está vinculada con la eficiencia interna del sistema, eficiencia terminal, rendimiento y procesos de evaluación. Mientras que la segunda tiene que ver con el rendimiento escolar, fracaso escolar, éxito, deserción, rezago, abandono, etcétera. En este sentido, el aporte que genera el estudio de la TA es la detección y superación de las diversas problemáticas que enfrenta el alumno durante el proceso de su formación escolar.

Es importante resaltar que, para realizar este tipo de investigaciones, es necesaria la cooperación del aparato administrativo de la institución educativa. Ya que, el investigador necesita acceder a la base de datos de los estudiantes, y en la mayoría de los casos el obtener dicha información se torna complicado por la privacidad de los datos personales. En ocasiones con la buena voluntad de los administrativos se logran conseguir los documentos, pero sin las referencias suficientes para identificar a que persona pertenecen los informes, es decir, para el investigador los estudiantes son números o matriculas a través de los cuales el organismo académico los identifica. Lo que viene a dificultar la relación, interpretación y sistematización de los diferentes tipos de datos que proporciona control escolar.

El diagnóstico que aquí se presenta está fundamentado desde un aspecto cuantitativo y descriptivo que permita entender, comprender y explicar el comportamiento de la MEP. Con el objetivo de generar acciones que mejoren positivamente los índices de eficiencia terminal y titulación. Ello debido a que una de las contribuciones primordiales de las universidades es la formación y educación de los estudiantes. En el entendido que dicho proceso instructivo solamente se considerara exitoso, si los individuos finalizan los programas de estudio.

El diagnóstico se efectuó en cuatro cohortes generacionales a saber, 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015 y 2016-2017, tomando como indicador primordial, la eficiencia terminal (ET) y la eficiencia terminal de titulación (ETT). A continuación, definiremos los conceptos de cohorte, eficiencia terminal y eficiencia terminal de titulación, para tener una idea clara de estos conceptos.

El primero se refiere al seguimiento de un conjunto de individuos a lo largo de un lapso de tiempo con el objetivo de comprender un hecho. De acuerdo a Álvarez M., Gómez E., y Morfín M. (2012) el segundo término puede explicarse “como la relación entre el número de alumnos que se inscriben por primera vez a un posgrado, conformando así una determinada generación, y los que logran egresar, de la misma generación, después de acreditar todas las asignaturas correspondientes a los currículos del posgrado, elaborar su tesis u opción de titulación y presentar su examen de grado, en los tiempos estipulados por los diferentes planes de estudio”.

Para la diagnosis de la ET se utilizará la fórmula que expone María del Socorro Ponce de León (2003) en su texto, *guía para el seguimiento de trayectorias escolares*. De acuerdo a Ponce de León (*Ibidem*) la ET se calcula de la siguiente manera:

$$ET = AET \times 100 / AC$$

Donde:

AET= Número de estudiantes de la cohorte que egresa en el tiempo estipulado por el plan de estudios

AC= Número de estudiantes que integran la cohorte o generación

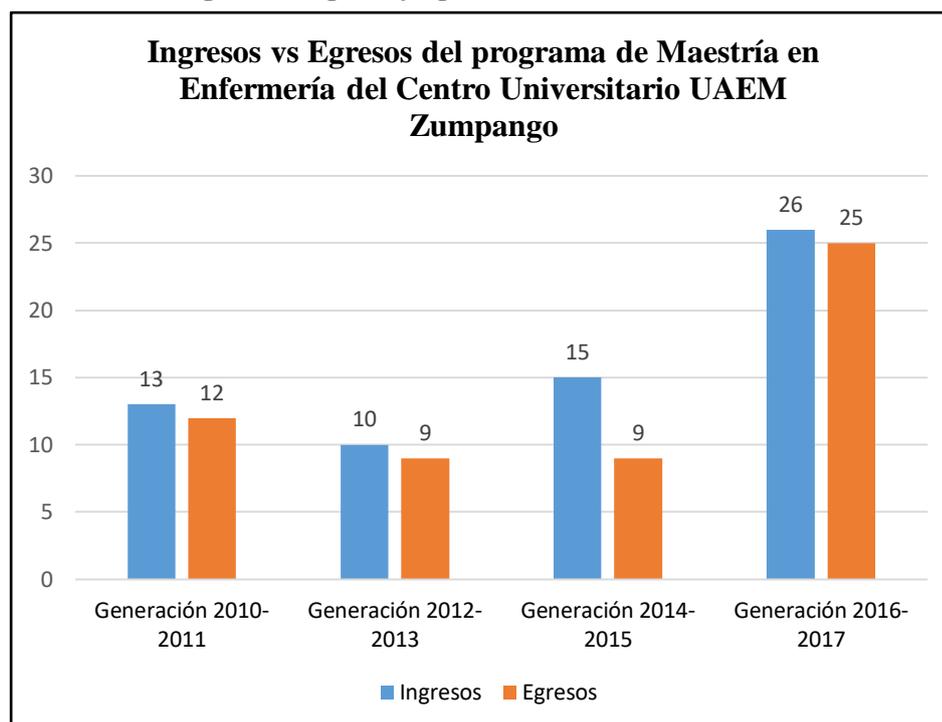
De acuerdo a la Tabla 3, la eficiencia terminal de las cuatro cohortes antes mencionados (2010-2011, 2012-2013, 2014-2015 y 2016-2017) haciendo uso de la fórmula de Ponce de León, quedaría de la siguiente manera:

Tabla 3. Eficiencia terminal 2010-2011, 2012-2013, 2014-2015 y 2016-2017

Maestría en Enfermería Centro Universitario Zumpango			
Cohorte	AET	AC	ET
2010-2011	12	13	92.31
2012-2013	9	10	90.00
2014-2015	9	15	60.00
2016-2017	25	26	96.15

Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Ingreso y egreso de la Maestría



Fuente: Registros de la Coordinación de Maestría en Enfermería (2018)

Finalmente, la eficiencia terminal de titulación (ETT) es la relación entre el número de estudiantes que integran la cohorte o generación y los alumnos titulados. Para la ETT es necesario tomar en cuenta el tiempo en que el egresado pierde la calidad de pasante. Para ello habrá que apearse a la normativa del programa de estudios. De acuerdo a Ponce de León (2003) la fórmula para calcular la ETT es la siguiente:

$$ETT = ATC \times 100 / AC$$

Donde:

ATC= Número de estudiantes de la cohorte que se han titulado

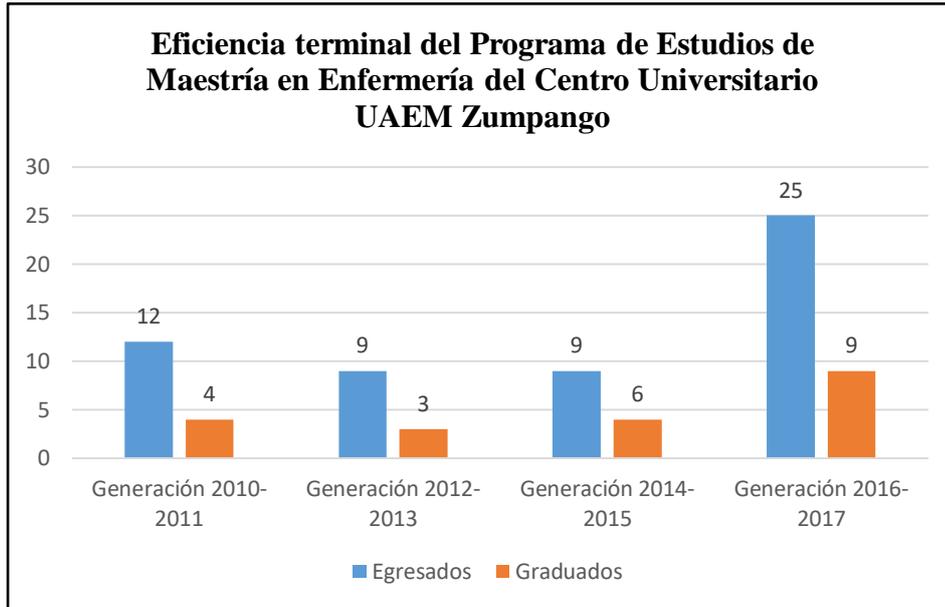
AC= Número de estudiantes que integran la cohorte o generación

Tabla 4. Eficiencia terminal de titulación

Maestría en Enfermería Centro Universitario Zumpango			
Cohorte	ATC	AC	ETT
2010-2011	4	13	30.77
2012-2013	3	10	30.00
2014-2015	6	15	40.00
2016-2017	9	26	34.61

Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Eficiencia terminal



Fuente: Registros del Departamento de Titulación CU Zumpango (2018)

Referencias

- Álvarez Gómez, Miguel, Gómez Polanco, Edith, & Morfín Otero, María, (2012). Efecto de la beca CONACYT en la eficiencia terminal en el posgrado. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 153-163. Recuperado en 10 de enero de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412012000100010&lng=es&tlng=es.
- Gutiérrez Ramos, Miguel, & Velásquez Pancca, Edgar, (2017). Morbimortalidad materna: Publicaciones presentadas en la Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia en los 70 años de vida institucional de la Sociedad Peruana de Obstetricia y Ginecología. *Revista Peruana de Ginecología y Obstetricia*, 63(3), 413-427. Recuperado en 04 de diciembre de 2018, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2304-51322017000300013&lng=es&tlng=es.
- Horbath, J. y Gracia, M. (2014). LA EVALUACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. *Revista de Relaciones Internacionales, Estrategia y Seguridad*, [en línea] 9(1), pp.59-85. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92731211003>.
- Ocampo José Antonio, (s.f). “Educación: clave para el fortalecimiento de la democracia” CEPAL, disponible en: <https://www.cepal.org/prensa/noticias/discursossecretaria/1/11361/santillana1.PDF>, consultado el 29 de Nov 2018.
- Ponce de León María del Socorro, (2003). Guía para el seguimiento de trayectorias escolares, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, México.

Sección V.

Otros Tópicos de Investigación
Educativa

Capítulo 9.

Comunicación, decrecimiento
y calidad de vida: una
perspectiva desde la
convivencialidad

Capítulo 9. Comunicación, decrecimiento y calidad de vida: una perspectiva desde la convivencialidad

Gustavo Garduño Oropeza
María de Lourdes Morales Reynoso

Introducción

Ted Trainer, promotor australiano de la llamada vía de la simplicidad, hace un diagnóstico claro del problema en las sociedades contemporáneas al afirmar que la idea de desarrollo ha sido entendida como consustancial a una “decisión de vivir opulentamente y consumir de forma desenfrenada” hasta donde el propio mercado lo permita (Trainer, 2017, 33). Las consecuencias, no obstante, comienzan a ser objeto de discusión a nivel internacional, volviéndose objeto de interpretaciones sesgadas que se dividen en tres grandes grupos:

- a. Por un lado, están las emitidas por aquellos a quienes llamaría integrados, es decir las personas para quienes la propia sociedad industrial sería capaz de superar la crisis que ella está provocando mediante la apelación a la ciencia, la técnica y la capacidad productivas.

...necesitaremos desarrollar nuevos procesos y sistemas. Esto requerirá tanto el desarrollo de nuevas tecnologías como la coordinación e integración entre industrias [...] No tenemos una bola de cristal para prever qué tecnologías existirán dentro de un siglo, pero sabemos que la gente querrá edificios, transporte y otros servicios energéticos, y podemos intentar diseñar nuestro sistema de energía para que pueda aprovechar los nuevos inventos a medida que surjan. (Davies y Caldeira, 2018).

- b. Por otro, están las perspectivas de la inercia consumista o aquellos indiferentes a lo que suceda en el contexto. Se trata de grupos que operan en conformidad con las reglas de la publicidad, la mercadotecnia y una educación basada en la idea de éxito. A este sector pertenece un grupo de población que permanece viviendo bajo la doble prescripción del desarrollo y del mercado y que permanecen indiferentes al medio hasta que sobrevienen diferentes niveles de crisis que les impiden conservar su rol de consumidores. En este caso podríamos considerarlo como ejemplo el rol autogenerado por la industria automotriz y la apología del papel de su sector frente a la crisis, destacando la incursión de diferentes marcas en el

desarrollo de motores, combustibles y materiales limpios sin considerar apenas los riesgos que el parque vehicular, como resultado final del proceso de comercialización, genera en las megalópolis¹⁸.

- c. Y, finalmente, tenemos la posición de los apocalípticos: un grupo que con diferentes niveles de radicalidad enuncia el advenimiento del fin de los tiempos a causa de una gran crisis planetaria. Entre estos últimos están los moderados que, como Trainer proclaman la emergencia de una “era que se caracterizará por la escasez creciente e irremediable que nos obligará a modificar nuestra idea de una sociedad ideal y que nos llevará a vivir desde referencias de frugalidad, autosuficiencia y estilos de vida sobrios en un marco de economía de crecimiento cero (Cf. Trainer, 2017, 34) y los radicales que como Ted Kaszynski (1995), tristemente conocido por su actividad terrorista, buscaban la erradicación violenta de las bases consumistas de la sociedad a través de lo que podríamos llamar una anarquía ecologista.

Ante estos escenarios, el fin de esta ponencia es ubicar el papel que juega la comunicación en la generación de un pensamiento ciertamente límite y que, desde la óptica del sentido y la idea de convivencialidad (Iván Illich), permitirá tanto caracterizar la actual crisis en su gravedad como promover la alternativa del decrecimiento como base para una calidad de vida sostenible.

Las ideas centrales del pensamiento de Illich ante la crisis de sostenibilidad.

Iván Illich (Viena, 1926 – Bremen, 2002) fue un pensador de prospectivas que, desde la sociología, la economía y la filosofía humanista, anticipó las crisis de sostenibilidad que experimentaría un mundo basado en la expansión irrestricta de procesos los productivos que desde el mundo de la postguerra resultaban ser acordes con la idea de desarrollo y la consecuente negación de prácticas convivenciales. Para él, los tres grandes problemas que enfrentaba la sociedad en su proyección al futuro era:

- a. La falta de una definición institucional del alcance de los saberes y las prácticas ya que éstos últimos parecen estar volcados a desarrollarse a sí mismos sin importar su vinculación con soluciones reales a problemas concretos. Para Illich la educación no se encaminaba a la liberación del educando sino a su

¹⁸ <https://www.forbes.com.mx/industria-automotriz-a-la-vanguardia-en-sustentabilidad/>

encadenamiento efectivo al canon desarrollista que implicaba como satisfactorios la idea de un éxito relativo a la vivienda, el transporte, el consumo, el trabajo y el descanso.

- b. La fetichización de la tecnología como vehículo del progreso, así como el impacto en la relación que el sujeto teje con sus semejantes. Para nuestro pensador, la tecnología deviene en paradoja al convertirse en receptora del servicio que le da aquel a quien pretendía servir.
- c. La legitimación legal del sistema de producción como criterio de verdad para el cual, la racionalidad parte de la técnica, la instrumentación y la adecuación a indicadores, parámetros y referencias instituidas. (Cf. Robert y Borremans en Illich, 2015, 21)

En los tres casos, las sociedades industrializadas aparecen como productoras de bienes que “agotan sus energías y sus finanzas procurando continuamente nuevos productos de primera necesidad y convirtiendo al medio ambiente en un subproducto de los hábitos de consumo”. (Illich, 2015, 57) Dicha actividad es, ante todo, doctrinaria pues exige por parte de quien consume realizar permanentemente actos de sentido que le permitan acoplarse al sistema social desde la niñez a través de las instituciones educativas, en la adultez mediante la relación entre el trabajo – el éxito y el consumo y en la senectud a partir de la dependencia de la industria de la salud.

Como puede verse, se trata de un acoplamiento por dependencia que gira en torno a ideas modernas como la de desarrollo y bienestar, ideas que resultan ser generales y ambiguas y, por tanto, susceptibles de adecuación para el fine del sistema que no es otro que el crecimiento irrestricto. En este sentido el acoplamiento se logra precisamente a través de ese acto de sentido mencionado en el anterior párrafo y que contempla la serie de reglas del juego por las cuáles el tener éxito o triunfar implica el adoptar a nivel personal los axiomas de la sociedad.

¿Qué pasaría, sin embargo, si dichos axiomas probaran ser un callejón sin salida? ¿Qué sería del sujeto social al ver que -en palabras del autor norteamericano Chuck Palahniuk- ha estado simplemente “puliendo el Titanic”?

Las comunicaciones en red y ciertas producciones para medios tradicionales abordan ya la problemática en sostenibilidad que vivimos. Sin ir más lejos son de dominio público

declaraciones legítimas como las del Ex Secretario General de la ONU Ban Ki Moon (2018) o las de miembros de comisiones internacionales de sostenibilidad (IPCC, 2018) en torno a riesgos planetarios y al curso erróneo de políticas ambientales (como el desconocimiento de los acuerdos de París por parte del presidente Trump); las malas prácticas industriales (como el fracking) y la persistencia de malos hábitos (como el uso de envoltorios plásticos o de combustibles fósiles) que anticipan una crisis irreversible. Pero ¿por qué razón no tienen un efecto consistente con la gravedad que anuncian? ¿Qué falta en esos mensajes para impactar a una audiencia y moverla a tomar acciones inmediatas? Que se trata de textos mediados, es decir, filtrados por la propia tecnología que en otros momentos bombardea con estilos de vida tan idealizados como contrapuestos a la evidencia de una crisis global. Se trata de un relato más que pierde peso por su contenido contrario al espectro aspiracional.

Para Illich son seis las barreras que hay que derribar antes de buscar una transformación a estilos de vida convivenciales¹⁹:

- a. La creencia en la existencia de una única utopía basada en las ideas de progreso y de crecimiento infinito. En este punto, el pensador propone la posibilidad de emplazar procesos que permitan a cada colectividad elegir sus propias utopías, realizables por ellas mismas y que tengan como límite la realización de metas sostenibles.
- b. El papel preponderante que tiene la medición de la calidad frente a la experiencia de la calidad. Ésta última no puede ser estandarizada y solo opera en un sentido contextual sirviendo como base para operar utopías convivenciales.
- c. La hegemonía de las herramientas complejas que diluyen la riqueza local en función de escenarios estandarizados. Tal es el caso de los aparatos de información generalizados que producen efectos de valor positivo a costa de efectos de valor pragmático. Illich apuesta a un paradigma que ponga a las personas por encima de sus dispositivos y de ella realiza toda una serie de propuestas en torno a la des-fetichización del automóvil redundando en un elogio a la bicicleta y a la circulación peatonal.

¹⁹ Es decir, para que la tecnología sea algo que nos facilite el trabajo y así hacer sostenible la vida y no que sea la vida la que nos permita trabajar y así hacer sostenible la tecnología. Este concepto es fundamental al momento de entender que nuestras sociedades basan el desarrollo precisamente en la posibilidad de expandir las demandas tecnológicas dentro de la sociedad de consumo para generar nuevas necesidades.

- d. La existencia universal de regímenes políticos orientados hacia la consecución de objetivos de desarrollo económico a costa de otros y de organizaciones cuyo crecimiento dependa básicamente de la plusvalía.
- e. La existencia de una base moral dicotómica que segmenta en función de la acumulación (bienes, puntos, grados, créditos, referencias) y que segrega a todo aquello que no cumple o se aleja del parámetro.
- f. Y, posiblemente la más compleja, la de la dependencia de una teoría económica basada en la idea de crecimiento para poder realizar intercambios más allá de lo inmediato. “La limitación de los instrumentos no pasará de ser letra muerta mientras una nueva teoría económica no hay alcanzado la etapa de operación que asegure la redistribución dentro de una sociedad descentralizada” (Illich, 2015, 392)

Es claro que los seis puntos se encuentran vinculados por las ideas de “crecimiento” y “desarrollo” a partir de las que se generan todos los mecanismos referenciales que permiten operar las relaciones entre el grueso de la sociedad y el individuo. El caso es grave pues toda crítica parte -aparentemente- del sistema hacia sus operaciones generando un ocultamiento o enmascaramiento de los fundamentos. Y tal parece ser lo que sucede con las comunicaciones. Éstas promueven cambios formales, segmentando los problemas a través de narrativas específicas y no axiomas que impliquen al funcionamiento del aparato como un todo.

La crítica al sistema ya no se puede fundarse en sus operaciones, como en su momento hicieron las escuelas de línea marxista. La crítica hoy tiene que ser reflexiva y abarcar su objeto como una totalidad. Implica salirse de la idea de sistema para pensar en “otra cosa”.

¿Es posible?

Decrecimiento y convivencialidad.

La idea de decrecimiento es, en cierta forma, una síntesis actualizada del pensamiento de Illich y se basa en la imagen de una sociedad y economía que apunten hacia objetivos de bienestar y la sostenibilidad de los entornos de vida. Su existencia, sin embargo, supone una modificación radical de la cultura y tiene que partir del sentido que damos a nuestra cotidianidad como algo simple pero gratificante. ¿Cómo decrecer, sin embargo, en lo cotidiano?

El concepto de convivencialidad ya definido en la nota número 6 resulta fundamental para proponer una respuesta ya que opera como un criterio mediante el cual podría comprenderse la racionalidad de nuestros consumos en función de necesidades de primero y segundo orden (Maslow, 1991). La convivencialidad califica a ciertas herramientas de las que se vale el hombre para realizar sus actividades cotidianas aludiendo a su potencial para reducir el esfuerzo físico alcanzando un consecuente ahorro de energía. Esto hace que la herramienta convivencial sea eficiente pues habilita sin exigir operaciones complementarias para garantizar su funcionamiento. Por otra parte, todo dispositivo que implique la necesidad de complementos energéticos o aditamentos cuya instalación suponga operaciones complementarias dejará de ser convivencial y se tornará en compleja haciendo que su carácter deje de ser eficiente para calificarlo de productivo.

Eficiencia por un lado y productividad por otro; herramientas convivenciales frente a herramientas complejas sería una forma de representar el esquema de oposiciones del que emergerían criterios para el cambio de paradigma, ese que permitiese al decrecimiento hacer frente al desarrollismo y asegurar en el minimalismo cotidiano ciertas bases para tener una sociedad sostenible. Mediante este cambio, por igual, se tendría que regresar a un esquema de valores en el que se reconociera en el trabajo y sus resultados, el potencial creador del sujeto; algo muy diferente a los actuales esquemas basados en la mera capacidad de acumulación.

Para hacer comunicable este cambio tanto el discurso como sus emplazamientos tendrán que volverse consistentes con la idea haciendo que las narrativas nos presenten el ideal de un hombre construido como protagonista de sagas cotidianas que como sucedió entre los puritanos en Nueva Inglaterra será arquitecto de un futuro de bienestar sostenible.

Las nuevas relaciones aparecerán, a su vez, como más inmediatas y el resto de los personajes del melodrama cotidiano serán los beneficiarios, compañeros, insumos y motivos del trabajo. El hombre volverá a ser capaz de reconocer el valor de la bestia y de la tierra, de los ciclos y de las estaciones, de la relatividad del tiempo y de la re-comprensión del espacio sin que, por ello, tenga que prescindir de ciertas tecnologías complejas que estarán destinadas a servir a muchos al mismo tiempo. Las ideas de éxito y fracaso dejarán de estar basadas en la extensividad y devendrán intensivas al hacer de la satisfacción, el descanso, la seguridad y la convivencia colectiva sustitutos de la moneda, el crédito, el puntaje y la calificación.

A continuación, se verá de qué forma se puede brindar contrapropuestas a las barreras convivenciales de Illich que se señalaron en el apartado anterior.

El decrecimiento ante problemas específicos del desarrollo

- a. La utopía desarrollista por excelencia es la que construye el éxito a partir de criterios acumulativos como “*bigger – better – faster – more*”; todas ellas perspectivas recursivas que valen tanto para los estados- nación como para cada uno de los individuos que los habitan y suponen la idea de que obtener más por menos siempre es bueno. La traducción convivencial de estas cuatro condiciones no supone su eliminación sino la modificación de la extensión que implican, dejando en claro que la idea de que lo barato es caro es relativa y que la existencia irrestricta de excedentes ha dejado -hasta la fecha- un sinnúmero de consecuencias más nocivas que la presencia de ciertas carencias. La idea no es comer más sino reconocer cuánto es lo mínimo requerido para hacer bien lo que se tiene que hacer en pro de uno mismo y de la comunidad dentro de la que se produce.
- b. Mientras hoy se trabaja en un mundo plagado de indicadores que nos hablan de productividad (en ciencia, en gobierno, en empresa, en educación, en seguridad, en salud, etc.) a la vez que experiencia cotidiana se desconecta del número, el mundo convivencial nos acercaría a la generación de nuevos referentes que midan el grado de efectividad que acciones simples tienen para solucionar problemas simples. Un caso interesante es el de la educación que aparece como un conjunto de programas orientados a insertar al sujeto en esquemas de producción consistentes con objetivos de expansión de los propios productos generados pero que resultan inconexos con el mundo inmediato. La vuelta sostenible implicaría la emergencia de una nueva escuela promotora de saberes inmediatos que, en forma de oficios, permitiesen a la comunidad articular redes de solución a problemas comunes.
- c. De lo anterior se desprende la idea de procesos de investigación y desarrollo locales que permitan avanzar no solo en soluciones en tiempo real sino en el diseño de prospectivas que anticipen e incluso catalicen riesgos emergentes. Los saberes globales pueden ser una excelente orientación para el diseño de saberes locales, pero por ningún motivo pueden reemplazarlos pues estos son la base para trabajar la investigación y darle un sentido que vaya más allá de los procesos de publicación, adquisición de patentes, industrialización y comercialización. La

herramienta de conocimiento debe legitimarse en la capacidad para dar respuestas locales desde perspectivas universales pro también en su capacidad para absorber de las primeras, bases para su constante redefinición.

- d. En el concepto “gobernanza” o forma compartida de gestionar proyectos de interés colectivo, la convivencialidad encuentra una respuesta a esa búsqueda de Illich por formas de gobierno que no solo busquen viabilidad económica. El canon de gobernanza establece aristas de participación en las que Sociedad – Estado y Mercado participen en formas pertinentes en la solución de problemas complejos como los relacionados con la vida urbana, la conservación de recursos y el mantenimiento de bienes comunes. Para la gobernanza el rol estatal deja de ser clave y se restringe a la posibilidad de coordinar y legitimar acciones previamente consensuadas por los otros actores de cambio. El co-gobierno es una consecuencia de una comunicación efectiva que, desde la asamblea localizada hasta el trabajo en redes permita identificar, discutir, proponer, cabildear y accionar para alcanzar una transformación. Hoy la gobernanza es considerada una de las formas más refinadas de democratización de las sociedades urbanas y un excelente freno a la acción lineal de gobiernos y empresas frente a problemas complejos.
- e. La convivencia entre sectores diferenciados socialmente no solo por las problemáticas que les son comunes, sino por las propuestas y formas de trabajo para enfrentarlas supone una plataforma de reconocimiento de la pluralidad como ventaja más que como desventaja. Si las formas industrializadas de producción suponen homologación, las formas convivenciales tenderán a ser dispersas, polémicas e incluso incomprensibles al ser compartidas. En este terreno las comunicaciones juegan un papel clave al momento de traducir tanto las dimensiones de la problemática como la viabilidad y propiedades de las formas por las que se intenta solucionar. Mediación para el consenso y traducción para la comprensión son funciones de las que no se podrá prescindir al momento de decrecer en las formas de trabajo hasta ahora comunes (cadenas de ensamble, rangos numéricos, indicadores de calidad, seguridad, etc.), formas que tendrán que impactar en un sentido funcional más que comercial.
- f. Alcanzar una alternativa a los pilares económicos de la sociedad transitará de la incertidumbre a la resignación, ambos conceptos negativos si no se catalizan por la existencia de una alternativa. ¿Cuál puede ser ésta?

Autores como Trainer afirman la posibilidad de una vuelta al trueque preindustrial, pero también a la posible desaparición de la propiedad en función de la traducción de espacios, bienes, servicios y otros satisfactores a un carácter común o colectivo. La idea de lo común no es nueva y desde que los plebeyos reclamaron al rey de Inglaterra en 1217 el goce de los productos de la tierra, diferentes interpretaciones se han dado al respecto. Lo común no es necesariamente algo físico o tangible; lo común no es necesariamente algo delimitable espacial o temporalmente; lo común no es decididamente algo reglamentado. Nociones de lo común van desde aquello que se usa hasta el conocimiento por el que se desarrolló y los insumos que se requirieron para hacerlo. Por ello en cierto modo su dominio no corresponde a un usuario final sino a todos los involucrados en el proceso de su fabricación. Si se toma en cuenta este hecho, una economía basada en el intercambio mediado por dinero podría ser sustituida por una economía basada en la circulación libre de bienes, algo así como lo que Laval (2014, 195) llamaría “economía de ética hacker” o esa que promueve en la red un dominio colectivo de aquello que está circulando en la red. De este modo el trueque como el paso de dos bienes de un propietario a otro sería reemplazado por el paso indistinto del bien entre usuarios que lo usarían como vínculo convivencial para la solución de problemas comunes y el disfrute de sus resultados.

Como hemos podido ver con estos ejemplos generales, la idea de decrecimiento depende de una variación en el enfoque que damos a los instrumentos con los que operamos en la sociedad. Mientras el instrumento facilite nuestro trabajo sin controlarnos será convivencial. Por otro lado, en la medida que el instrumento añada trabajo a su operación, éste será complejo y conducirá a niveles mayores de demanda. Este último es la unidad de medida del desarrollo.

Referencias

- Davis, S. y Caldeira, K. (2018). El cambio climático parece irreversible. En <https://www.ecoticias.com/cambio-climatico/185790/>, consultado el 18/10/2018. 15:33
- Illich, I. (2015). Obras completas, Vol. I. México. Fondo de Cultura Económica
- Intergovernmental Panel for Climate Change IPCC. (2018). Summary for policymakers of IPCC special report on global warming of 1.5° C approved by governments. Disponible en: http://www.ipcc.ch/news_and_events/pr_181008_P48_spm.shtml
- Kaszynski, T. (1995). Industrial Society and its future. USA. Digital versión. Disponible en: <http://editions-hache.com/essais/pdf/kaczynski2.pdf>
- Ki -Moon, B. (2018). The UN climate`s report exposes how badly wrong leaders like Trump have got climate change. En Time magazine. 08/08/18. Disponible en: <http://time.com/5416793/climate-change-ban-ki-moon-trump/>
- Laval, C., et al. (2014). Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. España. Gedisa.
- Maslow, A. (1991). Motivación y Personalidad. Madrid: Díaz de Santos, S. A.
- Robert y Borremans. Prefacio. En Illich, I. (2015). Obras completas Vol. I. México. FCE
- Trainer, T. (2017). La vía de la simplicidad. Hacia un mundo sostenible y justo. España. Trotta.

Capítulo 10.

Marcos y metáforas en frases
idiomáticas de la variante del
español mexicano

Capítulo 10. Marcos y metáforas en frases idiomáticas de la variante del español mexicano

Uriel Ruiz Zamora
Pauline Moore Hanna
Alfredo Ángel Ramírez Carbajal

Introducción

Las frases idiomáticas, son una muestra de la variedad lingüística existente en el mundo, permiten que las comunidades lingüísticas difundan su pensamiento de una manera particular. Los distintos grupos sociales reflejarán su pensamiento, cultura e historia, por medio de dichas frases, ya que éstas se van transmitiendo de generación en generación, además de crearse nuevas frases de acuerdo con la época que se viva. En este sentido Marco Pérez (2012, p. 137) explica:

En México, por su amplio rango de diversidad lingüística, la variación dependerá de la conciencia sociolingüística del sujeto al momento de hablar, es decir, un hablante podrá generar un sinnúmero de nuevas estructuras con un significado específico, pero al no ser reconocidas como parte de la identidad de la misma comunidad, estas frases u oraciones tenderán a desaparecer (contar los muertos para pasar el rato), porque son pautas ideológicas de quien las enuncia y de quien cree que la frase puede adquirir el mismo valor para la comunidad.

Las frases idiomáticas analizadas en este trabajo reflejan la diversidad del español en su variante mexicana, variante tan extensa como la describe Pedro Martín Butragueño (2015). El análisis no busca demostrar el uso de las mismas por la sociedad mexicana, sino su descripción para que éstas sean conocidas y comprendidas por los hablantes, estudiosos y aprendientes del español.

El objetivo de este trabajo es analizar el significado de diez frases idiomáticas propias de la comunidad mexicana por medio del marco semántico identificando el tipo de metáfora utilizada en cada frase. El proceso de análisis inicia con la presentación de las frases idiomáticas de manera aislada. Subsecuentemente, cada una de las frases se utiliza en un contexto particular para dar el significado de uso, además de dar el origen de las diez frases idiomáticas, se presenta un análisis de marcos de Fillmore (1985) y Rivano (2004) y finalmente se clasifica el tipo de metáfora utilizada.

El análisis permitirá observar como la variedad mexicana del español refleja la creatividad de la comunidad de habla de México, lo que permite a la sociedad de conocer parte de la cultura de este país a través de su lengua.

Frasas idiomáticas

Se puede establecer que las frases idiomáticas existen en la gran mayoría de las lenguas y son particulares de la variación diatópica en donde se desarrollen. Sin embargo, algunas de ellas pueden ser compartidas y/o entendidas por las comunidades lingüísticas de la misma lengua. Las frases idiomáticas no pueden clasificarse homogéneamente, ya que éstas son paremias, mismas que tienen una gran taxonomía de acuerdo con Sevilla y Crida (2013).

La fraseología, entendida como la subdisciplina en la que se enmarca la investigación de este tipo de expresiones, es definida por Luis Luque Toro (2012, p. 9) como el estudio de “las modalidades del habla típicas de una lengua o, más específicamente, la suma de unidades léxicas o, incluso una simple unidad, cuyo significado es la realización del pensamiento de una cultura, en nuestro caso la española.” Dentro de las unidades léxicas simples o compuestas se pueden considerar las expresiones idiomáticas, donde lo idiomático según Javier Muñoz-Basols (2016, p. 442).

Se manifiesta en la lengua en numerosas situaciones comunicativas y pese a su cotidianidad, resulta difícil de delimitar con exactitud su campo de actuación. Su uso, que a menudo presenta significados figurados o de carácter metafórico, puede variar tanto en el registro como en relación con una tipología textual concreta. De acuerdo con Ana Belén García Benito (1997) las diversas variaciones de la lengua hacen que el estudio de las expresiones idiomáticas se vuelva interesante y se considere dentro de la fraseología.

Larissa Timofeeva (2013) plantea que, en la comunicación de los seres humanos, específicamente con el uso del lenguaje se emplean Unidades Fraseológicas (UF). Corpas (1996, p. 20 en Timofeeva, 2013) define a las UF de la siguiente forma: unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta. Dichas unidades se caracterizan por su alta frecuencia de uso, y de coaparición de sus elementos integrantes; por su institucionalización, entendida en términos de fijación y especialización semántica; por su idiomatidad y variaciones potenciales; así como por el grado en el cual se dan todos

estos aspectos en los distintos tipos”. El alcance del término, por tanto, es muy amplio y abarca todas aquellas combinaciones de palabras a las que la tradición lingüística española se ha referido con los nombres de modismos, frases hechas, expresiones fijas, así como proverbios, refranes, etc.

Dentro de la fraseología se considera a los refranes como expresiones idiomáticas universales que representan la sabiduría popular (Uribe, 2004). Este tipo de frases son considerados como parte de la sabiduría popular, las cuales son frases breves e ingeniosas que pretenden expresar las costumbres de una comunidad (Arredondo, 2014). De acuerdo con Graciela Lewitan (2012) son frases cotidianas de uso común y familiar que existen en todos los idiomas. Asimismo, para Max Mendizábal (2005) los refranes son parte del aprendizaje humano y tienen un origen popular.

Los modismos de acuerdo con Fernando Díez son “la locución popularizada, peculiar de una lengua, intraducible, inalterable y con cierto sentido metafórico” (2004, p. 187). Además, los modismos se consideran propios de una cultura lo cual permite establecer que las diversas variaciones de la lengua se presentan en estas expresiones. María Prieto (2007) expone que estas unidades léxicas son fijas y utilizan el lenguaje de forma metafórica, donde su significado es reconocido por los hablantes que son heredados de una cultura. Tomás de la Fuente (2006) plantea que son expresiones que carecen de sentido literal y deben entenderse de manera distinta a este sentido. Precisamente su carácter no literal y la fuerte identificación con la cultura generan la asociación de los modismos a una comunidad lingüística y pueden no ser entendidos por todos los hablantes de la lengua.

Estas expresiones también son establecidas como frases fijas, las cuales son definidas por Coseriu (1986 [1977], p. 113 en Zuluaga, 2005) como la combinación de dos o más palabras que se repiten y por tradición lingüística se presenta de forma fija. Zuluaga (2005, p. 252) establece “en español corrientemente se les conoce como dichos, frases hechas o expresiones fijas (Zuluaga, A., 1975: p.225); aunque recientemente se ha ido generalizando el uso de Unidades Fraseológicas (UF) (Corpas, 1996; Zuluaga, 1992, 1997).”

Las frases fijas permiten incluir a los refranes, modismos, proverbios, dichos y cualquier otra expresión que no modifique su estructura y que tenga un sentido distinto al literal,

por lo que se pueden clasificar como un subtipo de las UF. En este sentido Larissa Timofeeva (2013, p. 322) expone “Tales expresiones, o unidades fraseológicas (UF), poseen una serie de características propias, pero, por otro lado, forman parte de una dinámica holística común y natural en las lenguas, lo que las convierte en recursos lingüísticos completamente corrientes”, por lo que resulta difícil comprender su significado desde la perspectiva léxico-gramatical como lo señala Rojas y Avilés (2014).

Agregamos a esto la necesidad de cierto conocimiento cultural que permite su comprensión cabal. Las expresiones idiomáticas o frases fijas, no son comprensibles si únicamente se analiza su estructura superficial, por lo que es necesario realizar un análisis de la estructura profunda y esto debe llevarse a cabo por un nativo de la lengua, quien considerará las variaciones de la lengua.

Metodología

El presente estudio, tomando en cuenta la posición metodológica de Morse (2003) y Pérez Serrano (2007) es de corte cualitativo-interpretativo. De acuerdo con Quecedo y Castaño (2002) la investigación cualitativa está unida a la teoría, ya que ésta explica, informa e integra los datos para su interpretación. Una investigación interpretativa debe aplicar las condiciones formales y de procedimiento, para legitimar la atribución de significados y de interpretaciones. Lo anterior implica tres componentes: 1) Preconcepción, 2) Comprensión actual e 3) Interpretación.

El conjunto de expresiones idiomáticas presentado en este trabajo fue seleccionado por los autores tomando como base lo planteado por Hernández (2014), quien explica que la recolección de los datos, en este caso las expresiones idiomáticas, se da los ambientes naturales y propios de las unidades de análisis. En suma, el mismo Hernández (2014) expone que, en las investigaciones cualitativas, el investigador es quien funciona principalmente como el recolector de la información. En este mismo sentido la Universidad para la Cooperación internacional (UCI, s.f.), expone que en la investigación cualitativa el investigador hace uso de distintas técnicas para la recolección de los datos, entre ellas la evaluación de experiencias personales. En ese mismo sentido, la selección de los datos puede realizarse de distintas formas, y puede tomarse de todo lo que el investigador ha visto o escuchado, considerando el lenguaje escrito, verbal y no verbal,

conductas observables e imágenes (Tood, 2005; Lichtman, 2012; Richards & Morse, 2013).

Para la selección de las expresiones se consideró lo siguiente: 1) que no fueran expresiones de una sola palabra y 2) que las mismas incluyeran vocabulario de la variante mexicana. Las frases fueron validadas como variantes del español mexicano por medio de diversos libros como: Dichos o refranes: Compendio temático (Flores-Huerta, 2016), Vocabulario de mexicanismos: comprobado con ejemplos y comparado con los de otros países Hispano-Americanos (García, 1899), Diccionario breve de mexicanismos (Gómez, 2001); así como los Corpus: Hemero el Corpus Molinero (Molino de ideas, 2012), Corpus de Referencia del Español Actual (CREA) (RAE, 2018) y el Corpus del español (Davies, s.f.).

Marco Semántico

El análisis de las expresiones idiomáticas se realizó por medio del modelo de marcos semánticos (Fillmore, 1985; Croft y Cruse 2008; Subirats 2009) donde se busca la comprensión de los conceptos presentados en las frases por parte del receptor. Los marcos semánticos para Ruppenhofer et al. (2006) son una serie de estructuras conceptuales que describen una situación o evento junto a sus participantes. Rivano (2004) plantea que el análisis debe buscar el entendimiento de las expresiones a nivel conceptual y cognitivo. Este modelo, propuesto para la fabricación de diccionarios idiomáticos y el estudio lexicológico de expresiones, emplea para el análisis, la “explicación”, utilizando la idea de “marco semántico”. El concepto “explicación” se refiere a la descripción del proceso cognoscitivo para el entendimiento de las expresiones idiomáticas.

En este trabajo se retoman las categorías de marcos utilizadas por Gutiérrez (2012) que incluyen: a) Contexto de uso, b) Significado, c) Categoría, d) Escena o imagen original, e) Explicación: marco semántico, y f) Comentario (p. 180). Sin embargo, el comentario se elimina para no presentar información subjetiva en el análisis, cabe resaltar se incluye un ejemplo de uso en contexto real por cada expresión.

Metáfora lingüística

En el análisis utilizaremos algunos conceptos de la semántica cognitiva de Lakoff y Johnson (1980), Fauconnier y Turner (2002) y Kovecses (2010). En primer lugar,

conviene realizar una distinción entre la metáfora lingüística y la metáfora conceptual (Kovecses, 2010). La metáfora conceptual se define como la comprensión de un dominio conceptual en términos de otro dominio conceptual (Lakoff y Johnson, 1980). Por ejemplo, es común en español pensar en el AMOR (el dominio fuente) en términos de un VIAJE (el dominio meta). Por ejemplo, se puede decir que una relación se ha estancado, que ha sufrido tropiezos, que va demasiado rápido o que los participantes han decidido tomar distintos rumbos. Fauconnier y Turner (2002) plantean que la metáfora es una fusión conceptual en el que integramos rasgos y marcos (esquemas) de un dominio con los de otro y los comprimimos para formar un concepto nuevo más accesible.

En este artículo nuestra intención es complementar el análisis de marco semántico con la identificación del tipo de metáfora empleada en las UF para revelar aspectos de su composición y de la carga semántica de las oraciones de la variante del español de México.

Resultados

Las frases se presentan sin implicación jerárquica, y para cada una de ellas se desglosan los datos relativos a las categorías de Gutiérrez (2012). Las expresiones son agrupadas de acuerdo a la categoría o dominio de la experiencia humana a la que se puede decir que pertenecen conversacional, histórico, religioso, agrícola y sexual. Asimismo, se considera el orden de complejidad metafórica, primero se muestran las redes de espejo, seguidas por las redes de alcance sencillo y las redes de doble o múltiple alcance.

a. Expresión: Me hace lo que el viento a Juárez.

Contexto de uso: Charla entre amigos en la que la integridad física o intelectual de uno de ellos se ve amenazada pero conocedor de sus habilidades puede resolver la situación amenazadora.

Significado: Ser invencible y capaz de resolver las adversidades de manera exitosa.

Categoría: Valentía. Historia.

Escena o imagen original: Juárez hace referencia al Ex Presidente de México Benito Juárez que gobernó de 1858 a 1872, quien no se despeina ni con el viento. Algunas fuentes atribuyen el uso a la referencia a monumentos o cuadros del Ex Presidente que han

permanecido sin daños a pesar de altos vientos que se dan en las ciudades. Sin embargo, el escritor Fernando Benítez (2007), explica en la biografía de Benito Juárez, *Un indio zapoteco llamado Benito Juárez*, que de niño Benito Juárez se embarcó con otros niños para pasear en una laguna, y repentinamente un ventarrón los sorprendió. Todos los niños abandonaron el bote y regresaron nadando a la orilla, siendo Benito Juárez el único que se mantuvo en la embarcación hasta el siguiente día sano y salvo. Siendo esta situación la que creo dicha frase.

Ejemplo: Arrendador: Usted debe desalojar la vivienda el día de hoy, si no llamaré a la policía.

Arrendatario: A mí, la policía **me hace lo que el viento a Juárez**.

Marco semántico: Metáfora de red de espejo. Surge de una integración conceptual en el que el VIENTO es los PROBLEMAS. El hablante se fusiona con el personaje de Juárez y asume su rasgo de inmutabilidad ante la adversidad. Ambos conceptos se fusionan en el espacio genérico para que el viento del espacio mental de Juárez y su peinado perfecto se mapea con el hablante y su perfecta compostura ante los problemas.

b. Expresión: A cada capillita le llega su fiestecita.

Contexto de uso: Conversación donde una persona hace referencia a su buena o mala suerte y donde alguien más desea que pronto termine esa buena o mala suerte.

Significado: Deseo de la culminación de la buena o mala fortuna.

Categoría: Festejo. Religión.

Escena o imagen original: Capillita es el diminutivo de capilla, de acuerdo a la Real Academia Española (RAE, 2018a) ésta es definida como “Edificio contiguo a una iglesia o parte integrante de ella, con altar y advocación particular.” A este tipo de edificios se les realiza una fiesta religiosa en conmemoración del santo que se venera en ella en la fecha establecida por la misma iglesia. Dicha fiesta es celebrada en México en todas las capillas, por pequeñas que sean. Se predice un festejo por cumplir un cometido positivo. A pesar de que apenas inicia la etapa de mala fortuna, el dicho augura el término de ésta, lo que pretende ser alentador para el oyente.

Ejemplo: Iván: El día de ayer mi jefe me corrió del trabajo y no tengo dinero.

Miriam: No te preocupes, recuerda que a **cada capillita le llega su fiestecita**.

Marco semántico: Metáfora de red de espejo. Resulta de la fusión entre los espacios de FIESTA DE PUEBLO y TIEMPO DE BUENA FORTUNA. Se realiza una fusión de dos espacios mentales, por un lado, la fiesta en la capilla, en la que habrá comida y alegría, aunque actualmente la capilla esté tal vez olvidada y sin adornos, por otro lado, la vida de la persona que actualmente sufre penas económicas, pero quién en el futuro volverá a gozar de buena fortuna. Se realiza una relación conceptual temporal, en que lo sufrido en el presente se compensa con buena fortuna en el futuro, tanto la persona como la capilla llevarán esta trayectoria en la fusión. Algunos elementos no se seleccionan en la fusión, por ejemplo, aunque a la fiesta de la capilla se llevan flores, no existe la implicatura necesaria de que le llegarán flores a la persona en tiempos mejores.

c. Expresión: Echarle crema a sus tacos.

Contexto de uso: Situación donde una persona o grupo de personas se expresan o actúan de forma presuntuosa y exagerada debido a que parecen dominar la situación donde se desarrollan.

Significado: Expresarse y/o actuar de manera presumida y exagerada.

Categoría: Conversacional.

Escena o imagen original: Una de las comidas típicas de México son los tacos, el cual es hecho con una tortilla de maíz rellena de algún guisado. A esta comida se le puede agregar crema como aderezo del alimento para darle mayor sabor al mismo.

Ejemplo: Jorge: El día de ayer fui comer con Agustín y mientras comíamos, sólo presumía lo mucho que ganaba en su trabajo, lo bella que es su esposa y del último automóvil que se compró. No paraba de **echarle crema a sus tacos**.

Perla: Ya sabes que Agustín siempre ha sido así.

Marco semántico: Metáfora de alcance sencillo. Un marco organizacional es conversación en la que se hablan de los logros de vida de uno, el otro marco es un acto de servir tacos. En esta UF se trata de ver el acto de presumir los logros de una vida

provechosa (el sueldo, el auto, la mujer) como un aderezo de la vida, así como, por proceso de analogía, la crema es el aderezo de los tacos. Por el mismo proceso analógico, la UF cuenta con un perfil evaluativo negativo; tal y como puede haber demasiada crema en los tacos, también puede haber demasiada presunción. La implicatura de la metáfora construida es que hay exceso en la presunción. No se cuestionan los logros de vida, solamente el acto discursivo de presumirlos en exceso.

d. Expresión: Ni yendo a bailar a Chalma.

Contexto de uso: Diálogo entre conocidos donde uno de ellos tiene un problema y no puede solucionarlo de manera simple ya que es una situación muy complicada.

Significado: La solución de algún problema es casi imposible.

Categoría: Solicitud. Divinidad. Religión.

Escena o imagen original: Chalma es una población que se sitúa en Malinalco, Estado de México. Ahí se encuentra el santuario del Señor de Chalma, al cual visitan los creyentes para pedir su intervención divina en la solución de sus problemas. Esta tradición tiene su origen en los tiempos de la conquista con la orden de San Agustín.

Ejemplo: Andrés: Los políticos del Partido Interinstitucional se han robado todo el presupuesto.

César: Ahora sí, **ni yendo a bailar a Chalma** recuperarán su credibilidad.

Marco semántico: Metáfora de red de alcance sencillo/contrafactual. En el espacio genérico de origen la danza en el lugar específico consagrado dará paso a la concesión del milagro deseado. Sin embargo, el tamaño del milagro deseado se encuentra en una relación de causa-efecto con el esfuerzo expendido en la danza. En el espacio meta el interlocutor desea recuperar la confianza. En la fusión planteada como contrafactual se entiende que los políticos referidos solo recuperarían la confianza del pueblo yendo a bailar a Chalma, pero el hablante aclara que ni este esfuerzo sería suficiente para lograr el paso de año.

e. Expresión: Ya le cayó el chahuiscle.

Contexto de uso: Plática entre amigos o realización de alguna actividad, y al llegar un tercero, que es ajeno a la conversación o no es bienvenido, afecta la conversación y/o la actividad.

Significado: Llegada de alguien inesperado e inoportuno.

Categoría: Desgracia. Agricultura.

Escena o imagen original: El chahuiscle es una plaga dañina de acuerdo con la RAE (2018b). Esta plaga afecta los cultivos y aparece de manera inesperada.

Ejemplo: Héctor: ¿Qué te parece si vamos a Roma de vacaciones?

Alejandra: Me encanta la idea. ¿Cuándo nos vamos?

Héctor: Espera, ahí viene Paco, después te digo porque **ya nos cayó el chahuiscle**.

Alejandra: Está bien.

Marco semántico: Metáfora de red de alcance sencillo. En el espacio de origen la llegada del chahuiscle es un evento que causará estragos y requiere una estrategia de protección para la cosecha. En el espacio meta Paco es una persona no deseada o quien no debe escuchar sobre el tema de la conversación por cualquier motivo. En el espacio genérico la plaga y la persona no deseada se fusionan por una relación de analogía, por lo que en la fusión Paco se convierte en la plaga y las estrategias que emplearán los interrumpidos para proteger el tema de conversación se mapean con las estrategias del agricultor ante la llegada de la plaga.

f. Expresión: Al nopal sólo se le arriman cuando tiene tunas.

Contexto de uso: La gente hace referencia a una persona a la que el resto de la sociedad nunca se le aproxima, a menos que por conveniencia necesiten algo de él o ella.

Significado: Acercarse a una persona para lograr un beneficio al obtener de ella algo que se requiere para solucionar un problema o satisfacer una necesidad para después no volver a conversar con la persona.

Categoría: Conveniencia. Agricultura.

Escena o imagen original: El nopal es una planta cactácea con espinas gruesas, la cual da un fruto llamado higo chumbo o higo de tuna, mismo que es un fruto de pulpa (RAE, 2018c). Cuando el nopal no tiene tunas, la gente no se acerca a él porque no ofrece ningún beneficio.

Ejemplo: Alejandro: Ayer que se fue la luz, Don Jonás fue a pedirle una vela prestada a su vecina.

Iván: Pero si Don Jonás ni siquiera la saluda.

Alejandro: No cabe duda que **al nopal sólo se le arriman cuando tiene tunas.**

Marco semántico: Metáfora de red de alcance sencillo. En el espacio de origen se encuentra el nopal que típicamente tiene espinas por lo que no es cómodo el acercamiento. En el espacio meta está la persona a quien un tercero normalmente no desea acercarse porque no conlleva un beneficio. En el espacio genérico se fusiona el concepto del beneficio temporal de los frutos del cactáceo por analogía con la posibilidad de un beneficio temporal de un ser humano. En la fusión se explica el beneficio temporal por analogía entre la fruta de la planta y el foco de la vecina. Esta metáfora ilustra la metáfora conceptual LAS PERSONAS son PLANTAS.

g. Expresión: Echar taco de ojo.

Contexto de uso: Situación entre conocidos donde éstos observan con deseo y gusto a una persona del sexo opuesto extremadamente atractiva.

Significado: Desear con la mirada a una persona por su atractivo físico. Satisfacer una necesidad con la simple mirada.

Categoría: Sexual.

Escena o imagen original: Comer un taco para satisfacer su necesidad física.

Ejemplo: Luis: Mira, ahí viene Josefina.

Christian: Sí, ella es muy guapa.

Luis: Hay que **echar taco de ojo.**

Marco semántico: Metáfora de red de alcance sencillo. En el espacio de origen el taco se come para satisfacer una necesidad física, saciar el hambre por la boca. En el espacio genérico el taco es sustituido por la persona del sexo opuesto y, mediante una relación conceptual de analogía se sacia el deseo sexual con la mirada. Se identifica el espacio de origen como el espacio de comer. Todos los procesos de herencia conceptual pasan del espacio de origen al espacio meta en la fusión. Esta metáfora lingüística ilustra la metáfora conceptual, EL DESEO SEXUAL ES HAMBRE.

h. Expresión: Darle vuelta a la tortilla.

Contexto de uso: Plática informal para referirse a situaciones que cambian de un estado positivo a negativo o viceversa. Puede darse entre amigos, en situaciones deportivas, en la política, entre otras.

Significado: Cambiar una situación adversa a favorable o de manera contraria.

Categoría: Conversacional. Desgracia o fortuna.

Escena o imagen original: La tortilla es un alimento mexicano elaborado generalmente con harina de maíz, sin embargo, también puede ser hecha con harina de trigo. Las tortillas generalmente se calientan en un comal y al ir calentándose, éstas se voltean para que no se quemen.

Ejemplo: Omar: En la pelea de hoy el retador al título de boxeo estaba dando una gran batalla.

Carlos: Sí, parecía que el campeón iba a perder.

Omar: Pero al final el campeón metió tremendo *jab* y mandó a la lona al retador.

Carlos: El campeón mexicano **le dio vuelta a la tortilla** y mantuvo su título.

Marco semántico: Metáfora de red de alcance sencillo. En la idea original la tortilla cuenta con dos caras que se pueden distinguir entre sí. La metáfora depende de una relación sencilla entre una cara de la tortilla con la situación favorable y la otra cara con la situación desfavorable. En el ejemplo que presentamos, en el espacio meta el retador está poniendo en una situación contraproducente al campeón mexicano. En el espacio genérico una cara de la tortilla y la situación contraproducente tienen una relación de

analogía, por lo que, en la fusión, la situación adversa corresponde a la otra cara de la tortilla y una vez que se voltea la tortilla se da la situación adversa.

i. Expresión: Comerse la torta antes del recreo.

Contexto de uso: Dialogo entre conocidos refiriéndose a alguien que está embarazada.

Significado: Estar embarazada antes de casarse, siendo todavía novios. Generalmente cuando son muy jóvenes.

Categoría: Sexual.

Escena o imagen original: La torta en México es el equivalente a un sándwich en Estados Unidos de Norteamérica, es pan partido longitudinalmente que se rellena con alimento como lo refiere la RAE (2018d) y este alimento se consume generalmente a la hora del recreo (receso) en la educación básica. Sin embargo, si el niño tiene hambre se la come antes de salir al receso.

Ejemplo: Karla: Adriana y su novio están esperando un bebé.

Luis: Sí, **se comieron la torta antes del recreo.**

Marco semántico: Metáfora de red de doble alcance. En este caso nuevamente tenemos una metáfora lingüística que expresa la metáfora conceptual del ACTO SEXUAL es COMER. Ahora la torta en un espacio, se relaciona conceptualmente con el acto sexual en el otro. La precocidad del acto sexual se mapea con haberse comido el refrigerio antes de la hora designada. La hora adecuada para consumir el refrigerio emerge como el matrimonio. En el espacio genérico resultante emergen propiedades nuevas, existe la implicatura de que el acto sexual resultó en un embarazo, a pesar de que no se menciona en ninguno de los dos espacios y el contexto escolar implicado por la metáfora enmarca la inferencia de que los participantes se consideran jóvenes para estar formando una familia.

j. Expresión: Chupar faros.

Contexto de uso: Plática entre amigos refiriéndose a una situación que no tiene solución.

Significado: Muerte de una persona o ser vivo. También se utiliza cuando un bien físico se descompone.

Categoría: Muerte. Historia.

Escena o imagen original: La Tabacalera Mexicana fue una empresa mexicana que produjo unos cigarros llamados Faros. Tener que fumar estos cigarros se podía interpretar como haber fracasado en la vida. Se dice que esta frase originó en los tiempos de la Revolución Mexicana, cuando a los sentenciados a muerte se les ofrecía la oportunidad de fumar un último cigarrillo antes de su fusilamiento.

Ejemplo: Roberto: Recuerdo que cuando mi reproductor de discos compactos **chupó faros** tuve que comprarme un MP3.

Bruno: Es cierto, a mí me pasó lo mismo cuando se me descompuso el mío.

Marco semántico: Metáfora de red de alcance doble. Es una red compleja en la cual todavía puede haber algunos conflictos en el sentido de que el mapeo semántico no es perfecto. Para empezar a desentrañar la integración presentada en esta UF tenemos que fumar cigarros de la marca más barata se relaciona mediante la analogía con el fracaso en la vida. El fracaso en la vida se encuentra en una relación de unicidad con la muerte como la instancia más marcada de fallar en la vida y por un proceso de extensión semántica se considera la analogía con fracasos de menor impacto como la descompostura de algún bien. La fusión hereda elementos tanto del espacio de fumar como del espacio del fracaso y de morir/descomponerse. En la fusión de los tres espacios, fumar, fracasar y morir/descomponerse, mediante un proceso de compresión, emerge la relación entre fumar Faros y morir/descomponerse puesto que el fracaso más notorio en la vida es morir. Además, fumar se asocia con la muerte lo que ayuda a consolidar la relación causa-efecto en esta integración conceptual.

Conclusiones

Las expresiones idiomáticas analizadas muestran una gran carga contextual del país en el que se derivan. Esto se puede observar en el uso de palabras como *nopal* o *chahuisclé* que refieren a flora y fauna propiamente mexicanas, pero también el uso del concepto de taco que describe una forma de comer mexicano. Asimismo, se comprueba lo planteado por los diversos autores en cuanto a lo que se entiende como frases fijas ya que las expresiones

presentadas al ser analizadas en la categoría Escena o imagen original, no tienen significado alguno o se puede entender algo totalmente distinto a la que realmente se quiere expresar al receptor. Es hasta que se complementan otros aspectos del conocimiento lingüístico a través del análisis del Marco semántico que se alcanza a comprender como se construye el significado de las expresiones en la fusión conceptual.

Ahora bien, tampoco se puede perder de vista que la fusión conceptual que da paso a la comprensión de la metáfora depende esencialmente del Contexto de uso. En los ejemplos presentados de la categoría histórica el conocer quién fue Benito Juárez o qué eran los Faros entra en la construcción del marco semántico de interpretación. No obstante, no se sigue de esto que un hablante contemporáneo necesariamente requiere este bagaje cultural para la interpretación de la frase. Más bien, incluso si desconoce los elementos históricos rescatados en la fusión conceptual, analizará el significado metafórico de la expresión a partir de sus contextos de uso y la exposición a la frase. Prueba de ello está en la existencia de la etimología popular de la expresión sobre Juárez en que, muchos hablantes actualmente creen que se refiere a la ciudad homónimo en lugar de al Ex Presidente.

Finalmente, se observa que algunos elementos culturales centrales de la identidad cultural mexicana se presentan en las expresiones analizadas. Estas reflejan la hegemonía religiosa e histórica que pretende proyectar el usuario de dichas expresiones. Ahora bien, se trata de una hegemonía supuesta. No todos los mexicanos son católicos ni necesariamente todavía respetan las tradiciones de fiesta de pueblo. Sin embargo, todos pueden reconocer el espacio conceptual de fiesta de pueblo y así enmarcar la comprensión de la expresión. La lengua permite transmitir los sentimientos de las personas de distintas maneras, y las expresiones idiomáticas, como elementos de una lengua en particular, demuestran la pertenencia a una sociedad ya que son propias de la comunidad a la que se es miembro y esto da pertenencia a su comunidad del habla.

Referencias

- Mendizábal, M. (2005). Refranero popular mexicano. México: Selector.
- Molino de ideas. (2012). Hemero el Corpus Molinero. Disponible en: [http://www.hemero.es/#1&espania\\$argentina\\$mexico\\$&texto&Pancho](http://www.hemero.es/#1&espania$argentina$mexico$&texto&Pancho).
- Morse, J. M. (ed.) (2003). Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Muñoz-Basols, J. (2016). Enseñanza del Lenguaje idiomático. En: Gutiérrez-Rexach, J. (Ed.), Enciclopedia de Lingüística Hispánica. Nueva York: Routledge.
- Pérez, M. (2012). Descripción léxica de Morir en dos variantes dialectales del español de México. Lengua y habla (16) 134-149.
- Pérez, G. (2007). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I Métodos. Madrid: La Muralla. Cuarta edición (1ª edición 1994).
- Prieto, M. (2007). Hablando en plata: de modismos y metáforas culturales. Madrid: Edinumen.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, núm. 14, 2002, pp. 5-39.
- RAE (2018). Corpus de Referencia del Español Actual (CREA). Disponible en <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- RAE (2018a). Diccionario de lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=7JPK2Ri>
- RAE (2018b). Diccionario de lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=8Tg5rQG>
- RAE (2018c). Diccionario de lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=QbVcGeO>
- RAE (2018d). Diccionario de lengua española. Disponible en <http://dle.rae.es/?id=a7yncrp>
- Rivano, E. (2004). De las expresiones idiomáticas. Chile: Edit. Universidad de Concepción.

- Richards, L. & Morse, J. (2013). *README FIRST for a User's Guide to Qualitative Methods*. Thousand Oaks: Routledge.
- Rojas, D. y Avilés, T. (2014). Ideologías lingüísticas en la fraseología del español de Chile: dos momentos, una concepción del lenguaje. *Onomázein*, 29.3 64-77
- Ruppenhofer, J., et al. (2006). *FrameNet II: Extended Theory and Practice*. Berkeley: International Computer Science Institute. Recuperado de <https://framenet2.icsi.berkeley.edu/docs/r1.5/book.pdf>
- Sevilla, J. y Crida, C. (2013). Las paremias y su clasificación. *Paremia* (22) 104-114. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/022/009_sevilla-crida.pdf
- Subirats, C. (2009). *FrameNet Español: un análisis cognitivo del léxico del español*. En: Amparo Alcina, Esperanza Valero y Elena Rambla (eds.), *Terminología y sociedad del conocimiento*. Bern: Peter Lang.
- Timofeeva, L. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera: ¿misión imposible. *Onomázein*, 2(28), 320-336.
- UCI. (s.f.). Sustento del uso justo de materiales protegidos por derechos de autor para fines educativos. Recuperado de <http://www.ucipfg.com/Repositorio/MATI/MATI-12/Unidad-01/lecturas/1.pdf>
- Uribe, A. (2004). Los refranes de sensibilización y formación en gerencia de servicios y mercadeo de la información. *Biblios*, (5), 18, 3-18. Disponible en [file:///C:/Users/Person/Downloads/Dialnet-LosRefranes-995276%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Person/Downloads/Dialnet-LosRefranes-995276%20(1).pdf)
- Zuluaga, F. (2005). Locuciones, dichos y refranes sobre el lenguaje: unidades fraseológicas fijas e interacción verbal. *Forma y Función*, 18, 250-282.

Capítulo 11.

Difusión del patrimonio
geográfico y ambiental de
México Diplomado en cultura
mexicana CILC/UAEM

Capítulo 11. Difusión del patrimonio geográfico y ambiental de México Diplomado en cultura mexicana CILC/UAEMéx

**Fernando Carreto Bernal
Raúl González Pérez**

Introducción

El Diplomado en Cultura Mexicana tiene como objetivo principal: proporcionar los conocimientos teóricos y prácticos mediante un sistema modular, que permitirá estudiar y analizar a la Cultura mexicana. El diplomado está dirigido a los estudiantes de la UAEMéx y público en general interesado en conocer, analizar y debatir los aspectos más relevantes sobre nuestra cultura. La organización del diplomado se encuentra estructurado a partir de veinte créditos distribuidos en cuatro series, cada serie está compuesta de cinco módulos, 150 horas de instrucción.

Cada módulo está diseñado para impartirse en 30 horas. Serie I: Arte prehispánico, Arte virreinal, Literatura contemporánea, El muralismo en México y Tradición festiva mexicana; Serie II: La independencia de México, Literatura de la revolución, Tradición musical en México, Danzas y bailes folclóricos mexicanos y Arte culinario mexicano; Serie III: El tianguis y la artesanía en México, Museos de la ciudad de Toluca, Enología mexicana, Antropología familiar en México y Sistema político mexicano; Serie IV: Patrimonio geográfico y ambiental en México, Cine mexicano del siglo XX, Tradición musical en México, el tianguis y la artesanía en México y Tradición festiva en México.

En particular, el módulo que aquí presentamos forma parte de la serie IV del Diplomado en Cultura mexicana, su propósito es, reconocer la importancia del patrimonio geográfico y ambiental de México en las manifestaciones culturales como producto de la relación que existe entre los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socio-económicos, determinantes en la sustentabilidad de nuestro país. Por tanto, reviste singular importancia en la actualización y formación de los participantes dado que, promueve la asimilación de los valores que otorga la Geografía en la identidad y sentido de pertenencia nacional, así como la conciencia y responsabilidad en la biodiversidad, vulnerabilidad y sustentabilidad, en su desempeño individual y social.

Materiales y método

Para estructurar el contenido del módulo sobre patrimonio geográfico y ambiental de México, fue necesario precisar y diseñar un modelo explicativo del posicionamiento teórico-metodológico que debiera darle secuencia al propósito tratado durante su gestión. Su estructura, sugiere un diagrama de dos entradas: de forma vertical se puntualiza cada una de las fases por las que fue transitando el proceso académico (Diseño, Instrumentación, Implementación y Evaluación); de forma horizontal se alude a la implementación metodológica, haciendo uso del modelo denominado: Contexto, Insumo, Proceso y Producto (CIPP) con la intención de evaluar los resultados obtenidos.

Tabla 1 Modelo explicativo del posicionamiento teórico-metodológico

Fases/CIPP	Contexto	Insumo	Proceso	Producto
Diseño	Tomar en cuenta las condiciones económicas, políticas, sociales y culturales del escenario, y participantes al diplomado	Perfil del alumno de diferentes disciplinas y experiencias laborales	Diseño instruccional	Sistematización
Instrumentación	Subir al Servidor Google Drive y Plataforma Schoology los materiales diseñados para el propósito	Programa del módulo	Planeación didáctica	Plan de trabajo
Implementación	Calendarización de las actividades por sesión de trabajo	Materiales didácticos	Ejecución en tiempo y forma	Desarrollo
Evaluación	Actividades académicas dentro del aula y recorridos de campo	Control de lecturas y diario de campo	Seguimiento	Encuestas

Fuente: Elaboración propia Carreto, F. y González, R. (2018)

Una vez elaborado el modelo explicativo del posicionamiento teórico-metodológico, procedimos a elegir los materiales didácticos y el método para darle certeza al proceso académico y la implementación del mismo.

Los materiales didácticos sugieren el cumplimiento a los propósitos establecidos en el módulo: Programa, Planeación didáctica, Plan de trabajo, Servidor Google Drive, Videoconferencias y Documentales YouTube, Recorridos de campo al museo de la Cartografía en México, Parque Nacional Insurgente Miguel Hidalgo y Costilla conocido popularmente como la Marquesa, Parque Nacional Nevado de Toluca, Pueblo Mágico de Valle de Bravo y Ex hacienda la Gavia, El diario de campo y Las Referencias Bibliográficas complementan los materiales didácticos utilizados en cada etapa de la práctica educativa. Seleccionados los materiales didácticos para llevar a cabo el proceso académico, decidimos que el método cualitativo, a través de la práctica educativa, complementaría la implementación del módulo puesto en marcha. De acuerdo con García, B., Loredó, J. y Carranza, G. 2008:

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica reflexiva que comprende los acontecimientos ocurridos entre la interacción maestros alumnos. No se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. (García, B., Loredó, J. y Carranza, G., 2008, p. 2).

El seguimiento a la práctica educativa, fue la actividad más trabajada durante la interacción maestro-alumnos. La clase magistral, acompañada de la presentación en Power Point, atrajo la atención de los alumnos y sus participaciones con mucho acierto; diversos puntos de vista se hicieron presentes dadas la variedad de la formación profesional que ostentan los estudiantes; en el mismo sentido se trabajó con las tareas, incluyendo el diario de campo, exposiciones y trabajo de campo. En cuanto al modelo explicativo del posicionamiento teórico-metodológico, este, puntualiza las fases por las que fue transitando el proceso académico (Diseño, Instrumentación, Implementación y Evaluación) y la implementación metodológica (Contexto, Insumo, Proceso y Producto). En seguida un esbozo de cada fase.

Diseño

Esbozar el módulo I sobre Patrimonio geográfico y ambiental de México, para la serie IV, del diplomado en Cultura Mexicana, requirió del acercamiento con los directivos del Centro Internacional de Lengua y Cultura (CILC) de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx).

Los valores que otorga la ciencia geográfica en la identidad y sentido de pertenencia nacional, así como la conciencia y responsabilidad individual y social, fueron las razones fundamentadas, durante la plenaria con el director del CILC, para incluir el aspecto geográfico en un diplomado que versa sobre la Cultura Mexicana. Convenido el propósito, procedimos a su diseño, tomando en consideración los siguientes aspectos: escenario y participantes al diplomado; perfil de insumo de los participantes (diversas disciplinas y experiencias laborales); diseño instruccional y sistematización del contenido.

Instrumentación

Como parte de la instrumentación nos apoyamos en el Servidor Google Drive, como herramienta tecnológica, para subir y compartir con los asistentes al diplomado, los auxiliares del aprendizaje consultado y diseñado para el módulo I Patrimonio geográfico y ambiental de México. De acuerdo con González, R. (2017), los auxiliares del aprendizaje se clasifican en; proyectables y/o audibles, no proyectables, experimentales, actividades y didácticos. (González, R. 2017, p. 159). Se informó a los alumnos que debían crearse una cuenta en el servidor Google Drive para acceder, revisar y consultar de forma paralela a las clases, los materiales y actividades propias del módulo. Entre los materiales de consulta, subimos al servidor: programa del módulo, planeación didáctica, plan de trabajo, videoconferencias y documentales YouTube, proyectos de prácticas de campo (Museo de la Cartografía, Parque nacional la marquesa, Parque nacional Nevado de Toluca, Pueblo mágico Valle de Bravo, Ex-hacienda la Gavia), diario de campo, textos, diccionarios y artículos científicos adecuados a la temática.

Programa del módulo

El programa del módulo sobre patrimonio geográfico y ambiental de México, fue diseñado y estructurado con la intención de responder a la necesidad, como mexicanos,

de rescatar y afianzar el sentido de identidad y pertenencia nacional. El programa cumple con los estándares de certificación necesarios para su implementación, más aún, sirve de guía didáctica tanto al profesor como a los alumnos que desean profundizar sobre la temática.

En su estructura, el propósito del programa sobre patrimonio geográfico y ambiental de México, alude a las manifestaciones culturales como producto de la relación que existe entre los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socio-económicos, en sentido estricto, la comprensión de esta relación, colabora en la adquisición de identidad y pertenencia nacional. Los elementos de competencia (conocimientos, habilidades, valores y actitudes), certifican la actuación diferenciada y valorada que los asistentes al módulo van adquiriendo durante el desarrollo del mismo. Las estrategias didácticas acentúan la responsabilidad tanto del instructor como de los alumnos para realizar las actividades correspondientes a cada uno. Se consideran los recursos didácticos necesarios para la implementación del programa y el tiempo destinado para su cumplimiento. En resumen, el programa considera para su ejecución dos unidades y sus talantes: unidad I Patrimonio geográfico (Geografía, ambiente y sociedad); unidad II Patrimonio ambiental (biodiversidad, vulnerabilidad y sustentabilidad).

Planeación pedagógica-didáctica y plan de trabajo

De acuerdo con el modelo explicativo del posicionamiento teórico-metodológico utilizado para la instrumentación del módulo I de la serie IV del diplomado en Cultura Mexicana, se incluyó para su desarrollo, su planeación didáctica y plan de trabajo. Inicialmente se consideró el propósito del estándar de competencia laboral ECO084 CONOCER que plantea el uso didáctico de las tecnologías de información y comunicación en procesos de aprendizaje, nivel básico, cuyos criterios son:

- a. Obtener información para el desarrollo del curso por medio de las tecnologías de información y comunicación.
- b. Elaborar material para el desarrollo del curso por medio de las tecnologías de información y comunicación
- c. Facilitar las actividades del curso con apoyo de las tecnologías de información y comunicación.

El ejercicio de la planeación pedagógica-didáctica y el plan de trabajo, nos ha permitido utilizar a las fases del proceso enseñanza-aprendizaje, según, el modelo educativo por competencias: *Apertura, Desarrollo y Cierre*. Integramos, por un lado, a los propósitos del diplomado en Cultura Mexicana, y por otro, a los criterios que solicita el estándar de competencia laboral ECO084 CONOCER. Con ello, y de acuerdo a nuestra experiencia docente, y a la Geografía como disciplina científica, nos da la oportunidad de contribuir en la formación de una cultura geográfica para la identidad y sentido de pertenencia al territorio nacional.

1. Apertura (Encuadre / Bienvenida)

1.1 Sesión de encuadre para la presentación del curso, de los participantes y de los instructores, técnica de integración (presentación en parejas: nombre, formación académica, pasatiempos y expectativas).

1.2 Instrumentación didáctica del curso a través del Servidor Google Drive con los auxiliares del aprendizaje.

1.3 Habilitar a los participantes para su registro y manejo del Servidor Google Drive

1.4 Metodología de trabajo y criterios de acreditación

2. Desarrollo

2.1 Revisión previa del funcionamiento y conexión del equipo electrónico (Computadora y proyector) para la presentación en Power Point y el acceso a internet y al Servidor Google Drive.

2.2 Desarrollo del curso a través de la planeación pedagógica-didáctica, por sesión y actividades (presentaciones en Power Point).

Implementación

Para la implementación del módulo, denominado, *Patrimonio geográfico y ambiental de México*, fue necesario dividir el programa en ocho sesiones (viernes y sábados, con cuatro horas respectivamente). Cada sesión notifica el contenido y las actividades que deben ser realizadas por el instructor y los participantes al diplomado en el salón de clases. Se incluye el desarrollo de los recorridos de campo, actividades de cierre y su registro en el

diario de campo, así como las conclusiones por cada una de las unidades de aprendizaje propuestas en el programa.

Patrimonio geográfico y ambiental de México

Por una conciencia responsable en la sustentabilidad

Sesión I Encuadre e inducción al módulo. Registro y acceso al servidor Google Drive para consultar el material de apoyo a cada temática. Exposición en Power Point, por los instructores del curso, para destacar las categorías conceptuales de la Geografía.

1.1 Introducción al curso

1.2 Presentación del módulo, de los participantes y de los ponentes

1.3 Categorías conceptuales en Geografía

Unidad I Patrimonio geográfico: Geografía / Ambiente / Sociedad

Sesión II Exposición en Power Point, por los instructores del curso, para subrayar la conformación geográfica de nuestro país y los límites territoriales actuales (orientación, ubicación y localización territorial).

1.4 La conformación geográfica de nuestro país

1.5 Límites territoriales de México: orientación, ubicación y localización territorial

Sesión III Lectura previa asignada a cada etapa de la cartografía en México. Exposición en Power Point de la producción cartográfica y sus etapas en México: prehispánica, colonial, siglo XIX y siglo XX.

1.6 La historia territorial de México y su registro cartográfico

Sesión IV Visitar el museo de la cartografía con previa revisión de su presentación, disponible en la plataforma del curso. Desarrollo del recorrido por el Parque nacional conocido popularmente como la marquesa y registro de actividades en el diario de campo.

1.7 Recorrido de campo (Museo de la cartografía en México / Actividad de cierre y conclusiones de la unidad en el Parque Nacional Insurgente Miguel Hidalgo y Costilla conocido popularmente como la Marquesa).

Unidad II Patrimonio ambiental: Biodiversidad / Vulnerabilidad / Sustentabilidad

Sesión V. Exposición en Power Point sobre la herencia territorial y cultural en la Geografía de México. Video documental sobre biodiversidad en México por la SEMARNAT

2.1 Herencia territorial y cultural en la geografía de México

2.2 La Biodiversidad de México

Sesión VI Conferencia en línea sobre la vulnerabilidad de México en YouTube. Debate sobre la sustentabilidad.

2.3 Vulnerabilidad

2.4 Sustentabilidad

Sesión VII Presentación por equipos, y con el apoyo de las TIC, sobre las actividades previas al recorrido de campo.

2.5 Exposición de trabajos por equipo

Sesión VIII Salida a campo: ruta por espacios naturales (volcán) socioeconómico (hacienda) y cultural (pueblo mágico) Desarrollo del recorrido y registro de actividades en el diario de campo.

2.6 Recorrido de campo: Nevado de Toluca / Valle de Bravo / Hacienda la Gavia

2.7 Retroalimentación de los aprendizajes

3. Cierre

Como parte del cierre, y de acuerdo al modelo educativo por competencias, se enlistan a continuación los productos elaborados, antes y después, de la instrumentación del programa sobre Patrimonio geográfico y ambiental de México, en el marco del diplomado en Cultura Mexicana:

- a. Diseño del programa del módulo I, serie IV, del Diplomado en Cultura Mexicana, que lleva como título: Patrimonio geográfico y ambiental de México, con base en los requerimientos del diplomado y bajo la instrumentación de criterios que solicita el estándar de competencia laboral ECO084 CONOCER.
- b. Creación de una cuenta Gmail y registro al servidor Google Drive

- c. Presentaciones en Power Point, Videos adquiridos en YouTube y ligas de los temas relacionados con el contenido del módulo.
- d. Sistema de evaluación y acreditación de acuerdo a los criterios establecidos.
- e. Informe sobre la evaluación y acreditación al módulo.
- f. Conclusiones

Evaluación

Cursar el diplomado en Cultura Mexicana, no implica la obtención de una calificación numérica, por los asistentes al mismo. El compromiso de los alumnos sugiere la responsabilidad de su asistencia a las clases y su participación dentro y fuera del salón de clases en consonancia con la planeación del módulo. La acreditación al módulo es el pase automático al curso.

Resultados y conclusiones

La experiencia de haber colaborado en la inclusión del módulo I: *Patrimonio geográfico y ambiental de México; por una conciencia responsable en la sustentabilidad*, de la serie IV, en el marco del Diplomado en Cultura Mexicana, organizado por el Centro Internacional de Lengua y Cultura (CILC), de la UAEMéx, ha sido satisfactorio para nosotros. Como especialistas en la materia, hemos acompañado y promovido en los alumnos, los valores que otorga la Geografía en la identidad y sentido de pertenencia nacional. Las evaluaciones finales respecto al módulo, manifiestan en su mayoría, que los alumnos han quedado satisfechos con el contenido geográfico y su implementación por parte de los instructores.

El propósito diseñado para el módulo, se ha cumplido. *Reconocer la importancia del patrimonio geográfico y ambiental de México en las manifestaciones culturales como producto de la relación que existe entre los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socio-económicos, determinantes en la sustentabilidad de nuestro país.* Resta en los participantes, difundir el conocimiento adquirido, no se puede pensar de igual forma antes y después de haber cursado el Diplomado en Cultura Mexicana y en especial, el modulo I: Patrimonio geográfico y ambiental de México. La noción que ahora se tiene

sobre el territorio mexicano a través del análisis e interpretación de los fenómenos físico-naturales y los acontecimientos socioeconómicos, debe ser diferente.

Los resultados mostrados hasta ahora, nos obliga a difundir el conocimiento de la Geografía cultural. Somos promotores del Patrimonio Geográfico y Ambiental de México, dentro y fuera de nuestro país. El compromiso es enorme, pero lo acertamos como nueva faceta de nuestra vida profesional y que muy pronto daremos a conocer a través de las investigaciones y publicaciones en sus distintas modalidades. Queda abierta la invitación para aquellos que piensan que “La mayor riqueza que tiene un país es la cultura, eso lo hace más libre. Un país será más libre en cuanto sea más culto. Es difícil que exista un país culto que se haya sometido a una tiranía. Yo creo que es la gran riqueza del colectivo humano, la cultura, pues es lo que lo diferencia de las bestias. Es el deseo de conocimiento” (Luis Eduardo Aute).

Referencias

- Baro, J. E., Carreto, F. (2017) Antología: Riesgos Hidrometeorológicos Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos. Facultad de Geografía, UAEMéx.
- Baro, J. E., Carreto, F., Garatachía, J.C., Ayala, L. (2016) Antología: Sociedad y Medio Ambiente. Licenciatura en Geología Ambiental y Recursos Hídricos. Facultad de Geografía, UAEMéx.
- Carreto, F. y González, R. (2016). Geografía, ambiente y sociedad. México. UAEMéx.
- Centro Geo (2003). "GEO Ciudad de México. Perspectivas del medio ambiente", México, Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente de América Latina y el Caribe. Colombia (arbitraje externo), indexada en Scielo, Latindex y otras.
- CONACULTA (2010). Atlas de infraestructura y patrimonio cultural de México. Recuperado de: <https://www.google.com.mx/search?q=atlas+de+infraestructura+y+patrimonio+cultural+de+méxico&oq=Atlas+de+in&aqs=chrome.1.69i57j0l5.8092j0j8&sourceid=chrome>
- Delgado, E. (2008) Cultura y Naturaleza. Textos novohispanos como fuentes para el estudio de la historia ambiental de, siglos XVI-XVIII. UASP/CIGA UNAM.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista electrónica de Investigación Educativa, Especial. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html>
- González, E., Arias, M.A., (2015), La investigación en educación ambiental para la sustentabilidad en México 2002-2011. México, D.F., ANUIES, 152p.
- González, R. (2007). Práctica docente y sentidos de la enseñanza de la Geografía en la UAEMéx, en el contexto de la RIEMS (Tesis doctoral). México: UPN
- INEGI (2008). Manual origen histórico del territorio mexicano. Dirección de capacitación: Recuperado de http://www.inegi.org.mx/inegi/spc/doc/INTERNET/1GEOGRAFIADDEMEXICO/MANUAL_ORI_HIST_TERR_MEX_VS_ENERO_29_2008.pdf

- INEGI (2015). Antecedentes de la Cartografía en México. Tecnología Educativa: Recuperado de <http://intranet.capacitación.inegi.Gob.mx> 2008.pdf
- LGEEPA (1988) Ley General del Equilibrio Ecológico y la protección al Ambiente, Última reforma publicada DOF 19-01-2018, Cámara de diputados del H. Congreso de la Unión. México.
- Luz Ma. O. Tamayo Pérez y J. Omar Moncada Maya, “El Estado mexicano. La conformación de su espacio y la definición de sus fronteras en el siglo XIX”, en E. Ribera, H. Mendoza y P. Sunyer (Coordinadores.), La integración del territorio en una idea de Estado. México y Brasil, 1821-1946. México, Instituto de Geografía, UNAM-Instituto de Investigaciones José María Luis Mora, 2007, pp. 241-261.
- Martínez, L. A. (2007). La observación y el diario de campo en la definición de un tema de investigación. Recuperado de: <https://escuelanormalsuperiorsanroque.files.wordpress.com/2015/01/9-la-observacin-y-el-diario-de-campo-en-la-definicin-de-un-tema-de-investigacin.pdf>
- Mendoza, H. (coordinador). México a través de los mapas. México: Plaza y Valdés.
- Orozco, M.E. (2014), Patrimonio ambiental y conocimiento local. Geografía de los actores sociales. México: Bonilla Artigas Editores. Universidad Autónoma del Estado de México. 292p.
- Orozco, M.E., Castillo L., Velázquez D. (2014), Desarrollo Territorial y sostenibilidad en riesgo. Universidad Autónoma del Estado de México. 285p.
- Pensado, M., (2011), Territorio ambiente y sociedad: Aproximaciones metodológicas. México Siglo XXI Editores, 344p.
- Santana, M.V, Hoyos, G. Santana, G., Pineda, N.B. Campos, H. (2016), Desafíos de las metrópolis: Efectos ambientales y sociales tendencias geográficas II. Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, México. 567 p.
- Tamayo, P. L. (2014) Las fronteras de México. Apuntes de su demarcación científica y técnica en el siglo XIX. Revista: Cuadernos de Geografía, Revista Colombiana de Geografía, Universidad Nacional de Colombia, vol. 23, número 2–2014, pp. 139-57

ISSN: 0121215X (publicado) Bogotá, Colombia (arbitraje externo), Indexada en Scielo, Latindex y otras.

Anexo 1

Sistema de acreditación y/o evaluación

Sesiones	Fases de la evaluación	Evidencia	Porcentaje de evaluación
	Diagnóstica	Cuestionario de conocimientos previos sobre el patrimonio geográfico de México.	10%
		Manejo del Servidor Google Drive	10%
Unidad I Patrimonio geográfico: Geografía / Ambiente / Sociedad. Unidad II Patrimonio ambiental: Biodiversidad / Vulnerabilidad / Sustentabilidad	Intermedia	Registro en el Servidor Google Drive sus evidencias: de lectura y exposiciones por equipo en Power Point.	20%
		Participación individual relacionadas al video conferencia y documental recuperado de YouTube.	10%
	Terminal	Reporte en el diario de campo de la visita al Museo de la Cartografía; Parque Nacional, la Marquesa; Parque Nacional, Nevado de Toluca; Pueblo mágico, Valle de Bravo y Ex hacienda la Gavia.	50%
		Incorporación al servidor Google Drive	
Total			100%

Fuente: Elaboración propia Carreto, F. y González, R. (2018)

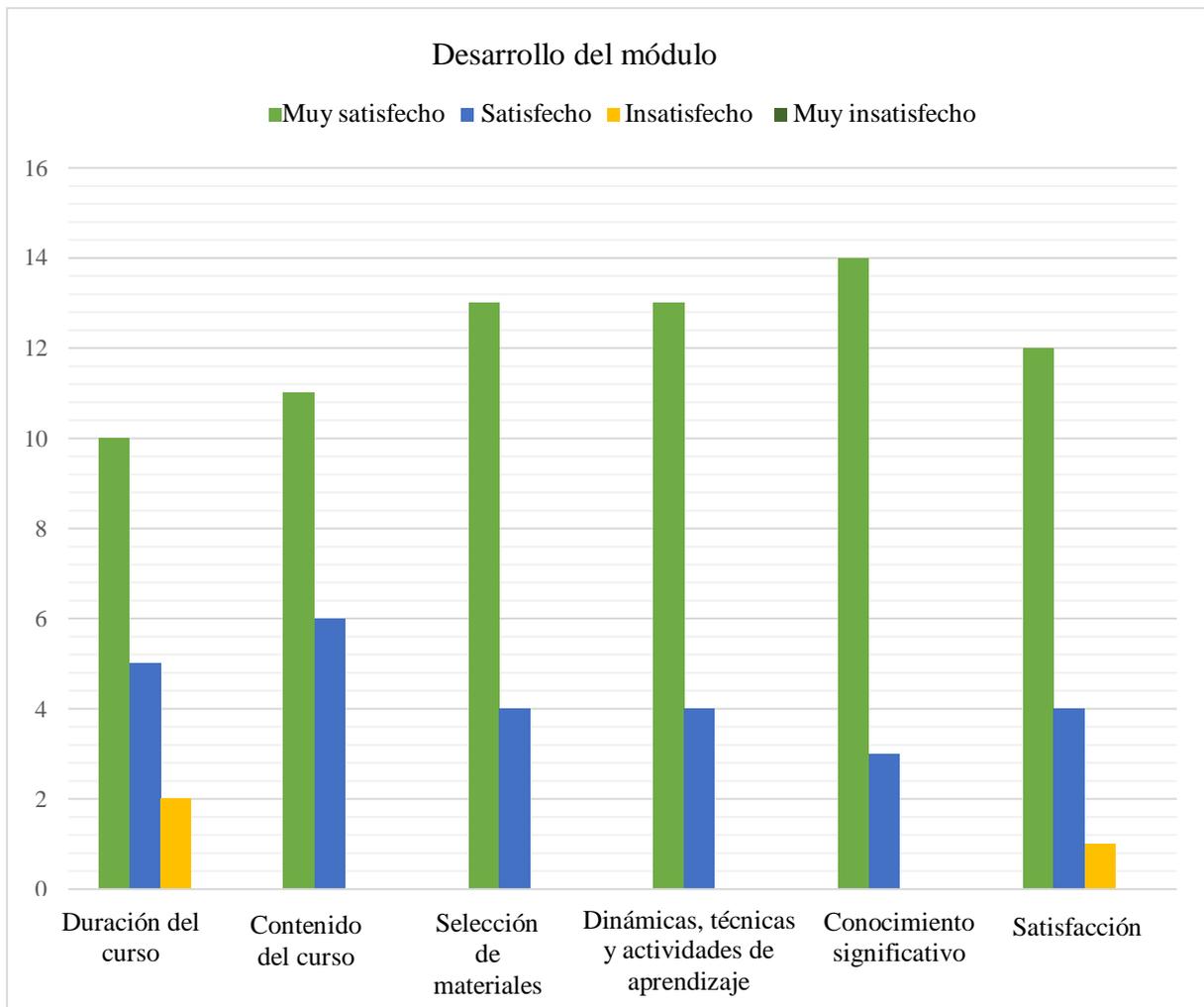
Anexo 2

Instrumento de evaluación diagnóstica

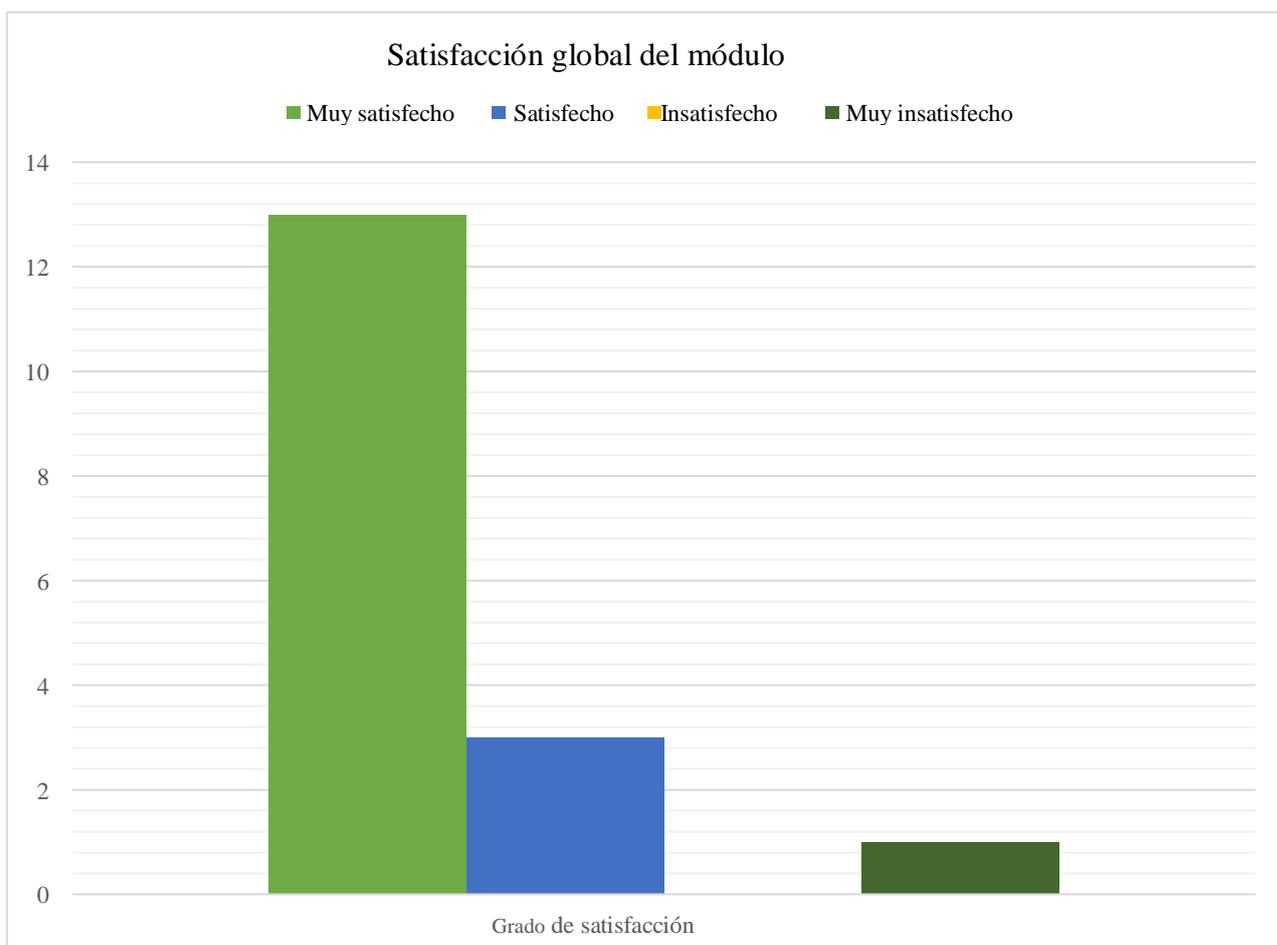
Cuestionario

1. ¿Recuerdas la definición de Geografía?
2. ¿Qué entiendes por cartografía?
3. En el siguiente mapa coloca las coordenadas geográficas, su extensión territorial y límites fronterizos de México
4. ¿Qué entiendes por patrimonio geográfico cultural?
5. ¿Menciona dos ejemplos de patrimonio geográfico de México? (Físico, biológico y cultural):
 - 5.1 Patrimonio geográfico físico
 - 5.2 Patrimonio geográfico biológico
 - 5.3 Patrimonio geográfico cultural

Anexo 3



Anexo 4



Investigación Educativa en las Ciencias Sociales, de Uriel Ruiz Zamora, Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara, Alfredo Ángel Ramírez Carbajal (coordinadores) se concluyó en el mes de diciembre de 2019, en las instalaciones de la Universidad Autónoma del Estado de México, Instituto Literario núm. 100 ote. Colonia Centro, C.P 50000, Toluca, México.



UAEM | Universidad Autónoma
del Estado de México

Dr. Uriel Ruiz Zamora es Doctor en Educación. Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Lenguas de la UAEMéx. Miembro el Sistema Nacional de Investigadores del CONACYT (SNI) y cuenta con el perfil PROMEP de la SEP. Su investigación se enfoca en la Enseñanza-aprendizaje de lenguas con tecnología educativa. Pertenece a la Red de Cuerpos Académicos de Lenguas Extranjeras (RECALE). Ha participado en foros internacionales como *Linguistic Association of Canada and the United States (LACUS)*, *International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL)* de la Universidad International Burch de Sarajevo.

Dr. Bonifacio Doroteo Pérez Alcántara Doctor en Educación y en Ciencias de la Educación. Posdoctorado en Planeación y Evaluación Educativa. Es Profesor Investigador de Tiempo Completo de la Facultad de Geografía de la UAEMéx. Docente de licenciatura y posgrado en la UAEMéx y en otras instituciones. Es miembro del Cuerpo Académico en Investigación Educativa con registro ante la SEP. Forma parte de la Red de Socioecosistemas y Sustentabilidad (Red-SocioEcos) con registro CONACYT. Su línea principal se orienta a la Investigación Educativa, de donde han surgido, para su publicación, algunos libros, capítulos de libro y artículos científicos.

Dr. Alfredo Ángel Ramírez Carbajal Doctor en Educación, Investigador de tiempo completo en el Instituto de Estudios sobre la Universidad de la UAEMéx. Su línea de investigación corresponde a la Investigación educativa. Autor de artículos académicos a nivel Nacional e Internacional. También ha publicado diversos libros en editoriales de prestigio sobre Educación, entre ellos; el más reciente: "El ensayo académico". En los últimos años ha participado en diversos programas Educativos de posgrado dentro de la misma Institución. Es especialista en la aplicación de modelos estadísticos a la investigación educativa. cuenta con el perfil PROMEP de la SEP.

Nota. Los tres investigadores pertenecen a la Red de Cuerpos Académicos de Investigación Educativa de la UAEMéx (RedCA- UAEMéx) y cuentan con el Reconocimiento de Perfil Deseable (Prodep), otorgado por la SEP.