

*Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**ÁREA ACADÉMICA 5**  
**TEORÍA PEDAGÓGICA Y FORMACIÓN DOCENTE**

**“Las redes de profesores en el espacio de la Formación permanente y la resignificación de la escuela de Educación Básica”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRA EN EDUCACIÓN  
CAMPO FORMACIÓN DOCENTE**

**PRESENTA:  
MA. DE LA LUZ C. LUGO HIDALGO**

**ASESOR: MTRO. JUAN RAMÍREZ CARBAJAL**

**Ajusco, 2007**

*Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

**A: MARY +  
GEORGINA +  
ANA VALERIA +**

**AL FIRMAMENTO Y EL MAR INFINITOS DE MI VIDA:  
LUCERO, PERLA, CIELO**

***A los Profesores de Educación Básica  
Que creen que todavía pueden hacer algo  
Para cambiar por y para la educación  
De nuestros niños***

## **AGRADECIMIENTOS**

A Juan Ramírez Carbajal, por el acompañamiento y apoyo brindado durante todo el proceso formativo que implica la elaboración de un trabajo de esta naturaleza, por sus aportes, por su mirada crítica pero también impulsora en los momentos difíciles y por el compromiso establecido con los participantes en la Red de Educadores.

A los docentes de la Red Nacional TEBES, en cuyos espacios formativos tuve la oportunidad de establecer diálogos y confrontaciones que me permitieron un mayor crecimiento profesional en la visión metodológica y el compromiso que ésta implica con las prácticas y su cambio para mejorar, no sólo en el ámbito educativo, sino en nuestra estancia y convivencia en este mundo que nos tocó vivir.

A todos los docentes de educación básica, independientemente del cargo o la función, que me han permitido echar un vistazo en sus prácticas y con esto, nutrir el presente trabajo; en su mayoría estos profesores están comprometidos con la niñez y con su trabajo y desean continuar en la formación para mejorar. De manera especial, a Gaby Lecona que ha significado una interlocución constante y un aliciente para el trabajo en colaboración.

A mis apreciados lectores, que colocan su propia contribución en este proceso de titulación y que significan una posibilidad para compartir, reconstruir y mirar más allá de las limitaciones de este trabajo: Sandra Cantoral Uriza, Prudenciano Moreno Moreno, Juan Manuel Delgado Reynoso y Roberto Baltazar Montes.

## ÍNDICE

<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
<b>Capítulo I. El contexto global: las implicaciones para América Latina.....</b>	<b>18</b>
1.1. El escenario de la globalización.....	19
1.2. El contexto global: sus implicaciones para América Latina.....	21
1.3 La implicación global en los procesos productivos.....	26
1.4 La implicación global en la transformación del Estado Nacional.....	29
1.5 La descomposición estructural del capitalismo nacional en un ambiente global.....	33
1.6 La organización social en RED: efecto de la descomposición del capitalismo piramidal.....	37
1.6.1 Tipología de las redes.....	39
1.6.2 El fenómeno de la inclusión-exclusión en el modelo social de redes.....	45
1.6.3 El nuevo modelo de organización social.....	49
1.7. El recuento y lo previsible en la globalización.....	52
<b>Capítulo II. Crisis de la escuela y del trabajo docente: la organización en redes de profesores (o sociales).....</b>	<b>57</b>
2.1. La función de la escuela en las sociedades disciplinarias y de control.....	59
2.1.1 La escuela en las sociedades disciplinarias.....	59
2.1.2 La escuela en las sociedades de control.....	69
2.2. El malestar docente y sus efectos. Sus manifestaciones y consecuencias en el quehacer de los profesores .....	78
2.3 La potencialidad de los grupos para contrarrestar el aislamiento.....	97
2.3.1 La subjetividad y el Otro.....	98
2.3.2 La crisis de los procesos de subjetivación.....	103
2.3.3 La organización en redes sociales: hacia la reconstrucción del sujeto, la subjetividad en el Nosotros.....	106

2.4 Los colectivos de docentes y la formación de nodos mediante los Grupos de Formación.....	110
--	-----

**Capítulo III. Las redes de profesores como espacios alternativos para la formación permanente.....118**

3.1. La formación institucional de profesores en servicio y su fracaso.....	119
3.1.1 Actualización.....	119
3.1.2 Nivelación.....	123
3.1.3 Profesionalización.....	125
3.2 Las redes de docentes en los contextos de globalidad.....	129
3.2.1 En Colombia.....	130
3.2.2 En España.....	134
3.2.3 En Venezuela.....	135
3.2.4 En Argentina.....	137
3.2.5 En Brasil.....	139
3.2.5 En Chile.....	141
3.3 La Red Nacional Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES).....	143
3.3.1 Estructura organizativa de la Red TEBES.....	144
3.3.2 Propuesta de formación de docentes en servicio. Las estrategias de Formación en TEBES.....	152
3.3.3 La Asesoría en los Colectivos TEBES.....	156
3.3.3.1 Propuesta teórica para la construcción de la Asesoría.....	158
3.3.3.2 Fundamentos metodológicos en la construcción de la Asesoría.....	163
3.3.3.3. Implicaciones tecno-procedimentales e instrumentales de la Asesoría en TEBES.....	166
3.4 El colectivo de profesores para favorecer los procesos de transformación, Innovación y cambio desde la escuela.....	169
3.5 La renovación de TEBES. La lucha por cambiar y distribuir el poder.....	172

<b>Capítulo IV La Red de Educadores que hacen Gestión Compartida.....</b>	<b>178</b>
4.1 Condiciones contextuales que favorecen el surgimiento de la Red.....	180
4.1.1 En lo nacional: la descentralización del sistema educativo.....	181
4.2 Referentes conceptuales y metodológicos que sustentan el trabajo de la Red de Educadores.....	184
4.2.1 Formación Situacional.....	184
4.2.2 Gestionar Escuela.....	187
4.2.3 Planeación Estratégica Situacional.....	192
4.2.4 La investigación-Acción Participativa.....	196
4.2.5 La apuesta por el Sujeto.....	201
4.3 Hacia dónde se encamina el trabajo en la Red. Hacer escuela desde la Escuela.....	206
4.4 ¿Qué tenemos que hacer en la red? El problema a resolver.....	208
4.5 El recuento y lo que falta en la Red de Educadores.....	216
<b>Fuentes consultadas.....</b>	<b>225</b>

“El pensamiento, a diferencia del saber,  
no se posee sino que se pone a trabajar”

Louis Althusser

...nos referimos a un pensamiento que se entiende como una postura,  
como una actitud [en la] que cada persona es capaz  
de construirse a sí misma frente a las circunstancias  
que quiere conocer.

Hugo Zemelman Merino

La consciencia es incómoda  
impalpable invisible pero incómoda  
usa el reproche y las bofetadas  
las pertinencias y el sosiego  
las recompensas y las paradojas  
los gestos luminosos y los libertarios  
pero la consciencia más consciencia  
es la que nos aprieta el corazón  
y vaga por los canales de la sangre

Mario Benedetti “El mundo que respiro”

## **INTRODUCCIÓN**

La trayectoria recorrida como formadora de docentes que data ya de varios años, me ha permitido incursionar por diferentes instituciones, en donde se han ensayado diversos modelos de formación; desde los muy rígidos e inflexibles, hasta los más abiertos e incluyentes. Gracias a este transitar he podido reflexionar sobre las implicaciones que tiene la labor de asesoría vista como un acercamiento más próximo con los profesores y con lo que realizan en sus escuelas y no sólo dictando cátedra desde el escritorio del especialista que es poseedor de los conocimientos y de la verdad última en su área.

El trabajo como formadores de docentes nos coloca realizando prácticas pedagógicas, a las cuales consideramos como espacios de conformación y movilización de las subjetividades, en los que se facilita que la persona encuentre los recursos para el pleno desarrollo de su autoconciencia y autodeterminación en la constitución y modificación de su subjetividad, favoreciendo la “experiencia de sí” como aquello que puede y debe ser pensado.

Para arribar a esta visión, he realizado el salto de una concepción de maestro “tradicional” de cualquier institución educativa (visto como el que “enseña” y se preocupa sólo por mejorar sus métodos y estrategias de enseñanza), a la de una profesional cuya concepción de asesoría conlleva la posibilidad de construirse y reconstruirse en la misma labor. Esto implica retomar de y aportar a los otros con los que construyo, los elementos necesarios para resolver los problemas que nos son comunes, con las respectivas incertidumbres e inseguridades que en ocasiones invaden al grupo.

También tiene que ver con concebirme como un sujeto histórico y culturalmente constituido, con posibilidades de relaciones reflexivas hacia mí misma que me

permiten repensarme y resignificarme al interior de ciertos aparatos de subjetivación, como lo han sido los sociales, culturales y pedagógicos y que a la vez, al interactuar y poner en juego mi subjetividad con otros que son “objeto” de mis prácticas pedagógicas, me facilita favorecer estas posibilidades con esos otros de realizar conjuntamente actos reflexivos sobre lo que somos y hacemos.

Reflexionar sobre nuestro hacer en el ámbito profesional y no vivirnos como meros reproductores de las políticas sociales y educativas que el contexto nos va marcando, es la posibilidad que se nos abre al problematizarnos como sujetos que realizamos prácticas sociales y educativas. Esta es la filosofía que orienta el trabajo que realizo con los profesores y mi propia práctica.

Concibo a la asesoría, como una práctica que favorece mi subjetivación y la de otros. Desde ella se da una constante autointerpretación, me posibilita el constituirme en objeto de problematización y estudio, en un marco de mejora de mi práctica pero también de mi propio “ser”.

Así, la asesoría se ha ido convirtiendo en el objeto de estudio de este trabajo, al tiempo que se constituyó en la principal estrategia que mostró la potencia suficiente para orientar el trabajo de formación con los docentes, frente a las otras opciones de docencia generalmente propuestas por el discurso normativo oficial.

En este proceso de construcción de la asesoría como objeto y estrategia para la formación permanente de los docentes, puedo señalar tres momentos vividos en mi práctica y que después motivaron que fuera objeto de un trabajo de tesis.

Una primera etapa de mi vida profesional transcurre cuando trataba de “transmitir” contenidos y conocimientos; nuevos enfoques, métodos y recursos, orientados tanto al dominio disciplinario, como de esquemas y metodologías didácticas, desde la postura “del experto”, para que fuesen incorporados por los maestros, de manera acumulativa, a su acervo particular y así pretender incidir (sin existir alguna otra

mediación), en su trabajo docente para ser mejores profesores. De esta forma se atendía a requerimientos institucionales de formación escolarizada y se contribuía a la aplicación de las políticas legitimadas en la institución.

En un segundo momento, marcado por mi alejamiento de la escuela de educación básica en donde me desempeñé como docente, encontré que me sentía insatisfecha de lo que hacía. Las prácticas propias y las de los profesores, me aparecían como ajenas y, en la institución en donde me encontraba, no tenía mayor retroalimentación de lo que realmente sucede en esos espacios de la formación docente. Sentí que el trabajo que realizaba no tenía mucho sentido, ni podía darme cuenta de qué tan “objetivo” era lo que “enseñaba”, de qué manera contribuía a la formación y/o profesionalización de los docentes, lo que me llevó a nuevas búsquedas sobre la formación de docentes en servicio.

Un tercer momento lo identifico cuando se constituyó mi propia práctica, en motivo de preocupación y revisión. Como asesora cuestioné de diversos modos lo que hacía tiempo había pasado tan naturalmente en relación con la formación de los docentes: ¿qué conocimientos, contenidos, valores, actitudes y subjetividades estamos propiciando en los profesores? ¿Cómo lo estamos realizando? ¿Para qué? ¿Qué intereses subyacen en esta práctica? ¿Desde dónde lo estamos haciendo (en lo teórico y metodológico)? ¿Cómo se modifica o cambia nuestra propia subjetividad? ¿Qué aprendemos de los docentes? ¿A qué nuevas problemáticas se enfrentan en la escuela los profesores? ¿En qué contextos se desarrolla nuestro trabajo (el de ellos y el del asesor)? ¿A qué necesidades atienden nuestras instituciones?

Todos estos planteamientos que me alejaron de las certezas en que me encontraba al inicio de mi incursión como formadora de docentes, me llevaron al terreno de la problematización constante de lo que hacía. Al mismo tiempo, este proceso me condujo a la reconstrucción, resignificación y a la propuesta de nuevas formas de hacerlo.

En este devenir sentía que iba conformando una construcción propia sobre mis estrategias como asesora y como docente. Mis preocupaciones se iban centrando en cómo lograr la apropiación de contenidos temáticos y cómo propiciar que las experiencias de aprendizaje favorecieran el arraigo de los docentes, al tiempo que se constituyeran en una fuente de apoyo constante en su trabajo como formadores. Pero también me parecía relevante que pudiera apoyar a los profesores para que se sintieran comprometidos y entusiasmados con la labor a desempeñar y que a la vez, pudiera propiciar la consciencia de su papel en la sociedad en que vivimos.

Mi deseo por trabajar más cercanamente con los profesores y conocer sus actuales problemas y necesidades para trabajar sobre posibles soluciones, me llevó a acercarme a lo que entonces era el Programa TEBES. Con ese grupo de compañeros asesores con los que compartía la preocupación por la educación básica, pude dimensionar lo que implicaba el reto de transformarla desde la misma escuela. Sin embargo, me pareció que dicho propósito era demasiado ambicioso y se constituía en un desafío para todos los integrantes de lo que fue la Red Nacional TEBES.

La tesis que ahora presento, retoma todas estas preguntas y momentos de mi práctica profesional e intenta diseñar caminos construidos junto con otros; caminos que podrían conducir a algunas respuestas. Debo decir que el intento todavía es insuficiente. A momentos pienso que me sucede lo que algunos han afirmado cuando expresan: "... teníamos una respuesta, nos cambiaron las preguntas". La velocidad de los acontecimientos en un mundo signado por la invasión tecnológica y los avances científicos, dificulta construir respuestas de largo plazo. Mi trabajo tiene que ser colocado en ese contexto de volatilidad constante.

Fue así como en la complejidad de este presente inasible se armó esta investigación que ahora presento con el título *Las redes de profesores en el espacio de la formación permanente y la resignificación de la escuela básica*. Ninguna de sus partes puede ser explicada al margen de lo que está aconteciendo mundialmente. Las carreteras de la información, los nuevos espacios por los que transita el dinero y las

formas en que aparece; el surgimiento de prácticas sociales que ya no dependen de las viejas estructuras de los Estados nacionales, la desaparición de las fuerzas productivas tradicionales basadas en la mano de obra humana y la creciente incorporación de las computadoras en cualquier actividad productiva, marcan el nuevo contexto no sólo en lo educativo, sino en la economía, la política y los procesos psico-sociales que se configuran en un mundo convulsionado por todos estos eventos.

Por esto, mi investigación fue tomando matices muy particulares: no se trataba de describir sólo la forma en que el trabajo profesional (propio y de los docentes que son parte de ella), se iba adecuando a las circunstancias, sino de plantearse una armazón propia y con dispositivos que resistieran el paso del tiempo. Se trataba de armar un trabajo que sin caer en los viejos esquemas que suspiran por el pasado, sí fuera algo que resistiera los avatares de un medio de fluidez y cambio cada vez más acelerados, que amenazan constantemente con dejar en la obsolescencia cualquier intento por trabajar en el presente.

Cuando digo que esta tesis está inscrita en *Las redes de profesores (como) espacio de la formación permanente y la resignificación de la escuela básica*, estoy señalando que vivencí el proceso de formar parte de esas organizaciones que se oponen al modelo piramidal del capitalismo tradicional; digo que ahí estaba la crítica hacia mi práctica como formadora de formadores y por ello la Asesoría se constituyó en parte importante de mi trabajo cotidiano y se conformó como objeto de esta investigación.

Precisamente porque he vivido esos momentos, tenía que armarme de una estrategia discursiva, una metodología y una epistemología especiales para dar cuenta de todo esto que ha sido mi paso por la formación de docentes. Estos elementos son la narrativa, la Investigación Acción participativa y el enfoque sociocrítico de la perspectiva de investigación.

Mi trabajo no podía armarse con los enfoques tradicionales de la investigación en ciencias sociales. Siempre me planteé que yo sería el objeto de mi investigación como asesora y esa posibilidad sólo la encontraba utilizando la Investigación Acción. Y, también cuando la docencia se constituye como algo que va más allá de ser un trabajo remunerado se transforma en un espacio que se habita, se vive, se padece y se goza; hay que ser militante de la docencia para saber cuándo se atraviesa por cada momento. Esa militancia sólo la he concebido y construido desde la Investigación Acción Participativa. Por eso en algunos pasajes de mi tesis, se encontrarán diversas formas de referirme a los acontecimientos o los descubrimientos. A veces aparece el “nosotros” y en otras “yo”. Desde la Investigación Acción Participativa fundo estos dos pronombres y los trato como uno solo, porque en ambos aparece la militancia; la práctica de muchos o la propia en contexto con otros.

Esta tesis no sólo representa el primer paso de un requisito para la obtención de un grado, sino se constituye en una experiencia que contribuye a la profesionalización del propio quehacer educativo en cuanto a la asesoría se refiere.

Por todo, hay que insistir en que el enfoque teórico-metodológico que fundamenta este trabajo es el de la Investigación-Acción. Desde esta postura, el propósito fundamental se centra en transformar y/o mejorar una práctica, lo cual significa, como afirma José Contreras Domingo, la mejora tanto de sus cualidades internas como de las condiciones en que ésta ocurre...Al plantearse la práctica y su mejora en un medio social... se está proponiendo cambiar las prácticas sociales; y considerando que son los propios implicados y responsables de esas prácticas quienes asumen el protagonismo de la propia transformación, la implicación en el cambio tiene que asumirse por nosotros mismos. Es por esto, que el enfoque crítico de la I-A fundamentado en la perspectiva de la dialéctica crítica nos orienta a la transformación no sólo de los espacios escolares, sino también de la estructura que les da asiento en la sociedad, en el mismo proceso de ir transformándonos a nosotros mismos.

Partiendo de una situación en donde vivimos problemas prácticos, se procede a problematizar alguno de éstos profundizando en su significado, en sus características, en el contexto donde se produce y los diferentes aspectos de la situación, conociendo distintas perspectivas que puedan existir sobre él, para lo cual se deben rescatar una serie de datos que aporten elementos para su análisis.

Como resultado del análisis e interpretación de los datos a la luz de los propósitos de mejora, es necesario realizar una propuesta que dote de sentido al cambio pretendido de tal manera que nos permita a los involucrados decidir sobre el curso alternativo de una nueva acción, la cual será el punto de partida para continuar con la espiral de acción-observación-reflexión-nueva acción.

No se puede dar cuenta de los descubrimientos y los pasajes de la vida académica como asesora y formadora de docentes, si no se tiene la herramienta para hacerlo. Por ello es la narrativa el instrumento del cual me valgo para contar lo acaecido. En ella, va implícita una lectura de los momentos que atraviesan mi vida profesional al lado de los docentes que se forman conmigo; también una cierta pedagogía, que sin tomarla como objeto por derecho propio, aparece en mi decir; en la forma de contar y de estructurar el discurso de la formación. Por eso la narrativa es, en este trabajo, el instrumento de construcción discursiva que, sin ser propiamente un lenguaje tecnocientífico, tampoco renuncia a nominar los objetos por fuera de las teorías del discurso clásico. Entonces se trata de narrativizar la experiencia, la vivencia de los tiempos como asesora en sus diferentes momentos, para hacerla susceptible de análisis, reflexión, investigación, interpretación y sobre todo, para informar sobre los procesos y posibles resultados de ésta.

Por todo esto, la tesis sobre *Las redes de profesores en el espacio de la formación permanente y la resignificación de la escuela de educación básica básica*, fue estructurada en cuatro capítulos, cuya secuencia se organizó del siguiente modo:

El primer capítulo cuya denominación es *El contexto global: las implicaciones para América Latina*, sirve como una especie de conceptualización, ya que el trabajo no podía abordar las distintas problemáticas y fases de la explicación, sin antes dejar en claro la forma en que el contexto presente es el factor determinante de las condiciones en que existen los individuos en general y los maestros en particular. Es evidente que el problema educativo o de los sistemas educativos no puede ser explicado de manera aislada de otros fenómenos.

La revisión de esas condiciones contextuales, me permitió entender por qué los maestros se sienten desilusionados, molestos, insatisfechos y perseguidos por un sistema que ha dejado de ser el espacio donde ellos crecieron y en donde ellos se formaron como educadores. Este primer capítulo debe servir para entender también por qué ante el debilitamiento del aparato económico estatal de organización, surgen nuevas formas organizativas al interior de los distintos grupos sociales entre ellos los maestros. La teorización que hago de los procesos de organización en distintos tipos de red, me permite entender por qué razón los esfuerzos oficiales de la formación de docentes están destinados al fracaso, mientras se crea que el sector educativo y el gremio docente, está a salvo de todo cuanto implica un sistema productivo como el neoliberal globalizado.

Contextualizado así el panorama y teniendo claro que el problema de la educación y la formación de docentes es un problema estructural, que abarca a prácticamente todos los sectores productivos, al tiempo que es determinado por éstos, dedico un segundo capítulo a trabajar la *Crisis de la escuela y el trabajo docente: organizaciones en redes de profesore*, tratando de explicar los momentos por los que socialmente estamos transitando. El propósito es dejar en claro que la sociedad y las prácticas sociales (entre ellas las prácticas docentes) ya no pisan el mismo suelo de hace apenas unos años. La escuela, junto con otras instituciones como la familia, enfrentan un nuevo escenario; escenario marcado por la exacerbación de prácticas excluyentes que dejan desconectadas a esas instituciones. Lo que antes parecía una cosa natural en donde los individuos pasaban de una institución a otra, ahora se ha

convertido en verdadero problema sin solución: los niños pasaban de la familia a la escuela y de ésta a la fábrica para después constituirse en objetos de las políticas de salud en los hospitales y así hasta que morían. Hoy no es así.

Nada garantiza que haya una familia que se encargue de las primeras líneas de socialización; nada garantiza que la escuela prepare para un trabajo preestablecido; nada garantiza que seamos sujetos de las políticas de salud, etcétera. Hemos pasado (de lo que en este capítulo llamamos la sociedad disciplinaria) a las sociedades de control en donde nadie se hace cargo del perdedor y somos lanzados a la calle en donde se deben buscar las formas de sobrevivir en un capitalismo salvaje y excluyente. En este contexto es donde se hace necesario hablar de las redes como alternativas de la organización social que permite a los individuos nuevas formas de sobrevivencia.

Teniendo claro que México, además de Colombia, se constituye en algo así como la punta de lanza que inicia el trabajo docente bajo la organización en redes, dedico un tercer capítulo a problematizar cómo se va configurando un nuevo espacio de formación de docentes al margen de las políticas oficiales, habida cuenta de que las redes son estructuras organizativas cualitativamente distintas a la organización piramidal del Estado. En este capítulo denominado *Las redes de profesores como espacios alternativos para la formación permanente*, reviso el fracaso de los programas de formación de los docentes desde el planteamiento oficial; las experiencias que han tenido en el trabajo en redes de profesores en cinco países de Latinoamérica y destaco el papel determinante que jugó México en ese contexto y bajo la experiencia del Programa y la Red Nacional TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) de la Universidad Pedagógica Nacional.

Ante los resultados de esta experiencia del trabajo en red en México, cierro con un ejercicio de formación de docentes que ha tomado como antecedente lo acontecido y vivido en la Red Nacional TEBES. *La Red de Educadores que hacen Gestión Compartida*, es un programa que intenta recuperar las orientaciones filosóficas del

trabajo en colectivo y de la metodología de Investigación -Acción. Asimismo presupone un ir trabajando por la escuela como un centro de formación y de problematización de las prácticas, por una escuela que se va conformando como un espacio en donde sus “habitantes” trabajan conjuntamente por su resignificación mediante la estrategia de “hacer situación” ante el embate de los problemas que antes quedaban fuera de sus bardas pero que ahora la invaden inminentemente. Una escuela que responde de formas diferentes a los viejos y nuevos problemas de los estudiantes.

De la misma manera, en esta “escuela del Sujeto” se abren los espacios para que las subjetividades se desplieguen en una realidad que se está haciendo, con Sujetos que, a partir de su incompletud y de la emergencia en que viven, se están configurando en una constante necesidad de ser Sujeto que está siempre siendo en procesos de historización.

No puedo terminar este capítulo cuatro sin dejar de lado algunos enunciados del trabajo que hemos desarrollado con maestros de educación básica, pero sintiendo que todavía quedan muchas cosas por explorar. Como dije al principio, esto no es más que el comienzo y queda demasiado por hacer.

Finalmente considero necesario señalar que habiendo retomado argumentos, prácticas y teorías de profesores y autores que me han permitido explicar este trabajo, es muy probable que algunos salgan del contexto mismo en que fueron enunciados por lo cual asumo que lo escrito en esta tesis es responsabilidad propia.

## **CAPÍTULO I**

### **EL CONTEXTO GLOBAL. LAS IMPLICACIONES PARA AMÉRICA LATINA**

## **1.1. El escenario de la globalización.**

Globalización es un término que alude a procesos de creciente interconexión y homogeneización, de adopción universal y puesta en práctica general de los preceptos del liberalismo económico y la democracia liberal. Asimismo, la idea de un mundo globalizado sigue los principios básicos que marcan el alcance de objetivos tendientes a uniformar las características de las sociedades, pero sin tomar en cuenta sus especificidades históricas.

El mundo global propone la transnacionalización de la economía sin importar las distancias ni los espacios, pero también sin tomar en cuenta las limitantes que anteriormente imponían las fronteras nacionales. De esta forma, el nivel de desarrollo y las necesidades particulares de las regiones no detienen las transacciones comerciales y los intercambios económicos, a su vez, no dejan tiempo para ajustar las economías de los países subdesarrollados al nuevo modelo. Así, el mercado se convierte en uno solo, estructurado más allá de la geografía, pretendiendo maximizar las ganancias y no el bienestar social.<sup>1</sup>

No obstante, los distintos procesos económicos, políticos y culturales enmarcados en la globalización, nos permiten pensar que no sólo podemos hablar de la globalización en singular sino con el término de “las globalizaciones”; Boaventura de Sousa señala al respecto que “Aquello que habitualmente designamos por globalización constituye, de hecho, conjuntos diferenciados de relaciones sociales; diferentes conjuntos de relaciones sociales dan origen a diferentes fenómenos de globalización. En estos términos, no existe estrictamente una entidad única llamada globalización; existen, en cambio, globalizaciones; en el estricto sentido de la palabra, este término sólo debería ser usado en plural”<sup>2</sup>. Aún bajo esta consideración, en este trabajo seguiremos refiriéndonos a este fenómeno complejo como globalización o mundialización.

---

<sup>1</sup> Chomsky y Dieterich, *La sociedad global*. Joaquín Motriz. México, 1995, p.77.

<sup>2</sup> Boavetura de Sousa, Santos. “Una concepción multicultural de los derechos humanos” En: *Revista Memoria*. No. 10 CEMOS, México, 1997. p 44

El proyecto unidimensional de la mundialización pone énfasis en la economía por encima de otros factores, en otras palabras, las áreas de política, cultura, educación, de salud aparecen como disfuncionales y superfluas. En este sentido, la responsabilidad social se delega en el individuo para dejar de ser una función estatal.<sup>3</sup>

Pero quizás lo más peligroso del sistema global en su conjunto sea la intensificación de las desigualdades y el agravamiento de los fenómenos de pobreza y exclusión los cuales, por si fuera poco, pasan desapercibidos por el proceso mismo de mundialización económica. Si bien uno de los objetivos globalizadores por excelencia es la formación de ciudadanos insertos en democracias funcionales, se ha producido una crisis de los valores que antes conferían identidad y cohesión a pueblos enteros, que ahora se ven a sí mismos como excluidos de los beneficios de la modernidad.<sup>4</sup>

Por ello resulta paradójico que se pugne por el desarrollo de la capacidad de cada persona para conducirse como verdadero ciudadano, deseoso de participar en la vida democrática, cuando los individuos no se sienten integrados a determinados grupos humanos y cuando la consciencia acerca de los problemas colectivos se diluye cada vez más en un entramado de ideologías individualistas donde la solidaridad ha sido constantemente ignorada y devaluada.

Dentro de este escenario, la construcción y diseño de la educación en los países en vías de desarrollo -concretamente, en México y los otros países de América Latina- puede tomar dos caminos: constituir una forma de permanente alineación acrítica al sistema económico imperante o erigirse como una alternativa que responda a los cambios internacionales fortaleciendo, a la vez, una identidad cultural básica con

---

<sup>3</sup> Chomsky, Op. cit p.79.

<sup>4</sup> Jaques Delors, *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México, UNESCO, 1997, p.52.

respeto a la pluralidad, procurando la equidad en la distribución de oportunidades educativas y propiciando espacios para la discusión democrática.

## **1.2. El contexto global: sus implicaciones para América Latina**

La concepción de la organización para el trabajo y los procesos productivos, conforman una visión del mundo con arreglo al cual, cada uno ocupa una posición en la realidad.

La organización piramidal de la sociedad capitalista se aplica para todas las instituciones y los sujetos actúan conforme a esa visión del mundo. La familia, la escuela, la iglesia, etcétera, se conciben en niveles de autoridad y con roles específicos dentro de la cadena social y productiva. La formación piramidal de la sociedad y la concepción del mundo que de ella deriva, son un fenómeno del capitalismo surgido a partir del absolutismo del siglo XVIII.

El Estado absolutista es el parte aguas de la historia. En sus inicios, el rey es el dueño de todo: territorio, bienes, producción e individuos, son propiedad de éste. El rey ofrece seguridad y alimentación a sus súbditos; los reinados están diseñados fundamentalmente para la guerra. El único dueño de todo es el rey; obediencia y trabajo es lo que exige de sus súbditos y vasallos.

El advenimiento y complejización de las tareas que tenía que cubrir el reinado sobre todo en tiempos de paz, hizo necesaria la creación de instituciones para soportar las grandes tareas sociales. La actividad hacendaria, la existencia de trabajadores asalariados al servicio de las obras colectivas y la participación en batallas con un ejército también con bajo salario, configuran la gran transformación del Estado Absoluto, en un Estado de leyes.

Con la existencia de leyes, el poder regio se transforma. El rey es ahora el primer servidor del Estado; la sociedad se configura como conjunto de individuos libres y que

son expulsados de las fortalezas feudales donde habitaron al amparo de la nobleza que seguía al rey. Los bienes públicos (como el territorio y los servicios que presta la burocracia que se ocupa como personal de la administración pública) ya no son propiedad de un individuo. El rey, tiene propiedad privada (se le reconoce como tal en las leyes); pero, los individuos y el territorio, son ahora la Nación. Los Estados Nacionales (y más adelante los países) comienzan su vida con la división de poderes.

La sociedad queda estructurada verticalmente. Arriba, los gobernantes que toman las decisiones en representación de los gobernados; en medio, los órganos de ejecución; abajo los súbditos o los ciudadanos libres. La estructura vertical, queda asociada a la idea de Nación. Las personas se identificaban por su pertenencia religiosa, étnica o racial, ahora (con el Estado Nación y las leyes) deben abandonar sus identidades individuales para constituirse en ciudadanos. Toda la sociedad junto a las instituciones (la familia, la escuela, la Iglesia) se organizan de la forma en que se organiza el Estado. La institución privilegiada del Estado es la educación, porque a partir de ella, se da vida y significado al concepto de lo nacional.

Hoy día (como antes el régimen absoluto), el Estado Nación entró en crisis. Junto a él, conceptos como el de ciudadano, nacionalismo, etcétera, tienden a su desaparición. Sin embargo, esta nueva etapa, a diferencia de la que siguió al Régimen absolutista, no tiene sustituto: las tendencias sociales se polarizan. Por una parte, se da el regreso de las formas primitivas de identidad: las guerrillas, las sectas religiosas y los grupos de excluidos, son la evidencia de esta crisis estatal que ya no logra conjugar en su proyecto a todos los intereses como lo logró en el siglo XVIII y XIX.

En la medida en que el Estado va perdiendo poder para centralizar y conducir las fuerzas sociales, resurgen los localismos y grupos con excesiva virulencia. El sentimiento de lo local crece cuando se debilita la adhesión a lo nacional. En estas condiciones, el Estado ya no se hace cargo de la producción social de bienes y servicios. Su participación productiva es cada vez más acotada. Las empresas

pueden moverse más libremente y si algo tienen éstas es su poca identidad con alguna Nación en particular. Se mueven como si tuvieran ruedas; se van a donde mejor convenga a sus intereses. La disminución del poder rector del Estado, alimenta la formación de las élites globalizadas; grupos que no se mantienen como en los regímenes de la producción en serie (tratando de formar monopolios y organizadas entre ellas para establecer condiciones al mercado), sino como empresas sin el más mínimo de solidaridad entre ellas, ni con los que no son de su grupo. La globalización exagera el individualismo; hay una sensación de descontrol porque ya no existe un centro de poder que tradicionalmente ocupaban los Estados Nacionales. Hay una pérdida de control que se manifiesta fundamentalmente en los países de Latinoamérica. Ya no hay una pertenencia a un espacio determinado; a un territorio.

Los individuos nacen y crecen sin vínculos espaciales (ya no reconocen su nacionalidad). Al nacer, uno era mexicano o boliviano o de cualquier otra nacionalidad; no se discutía la pertenencia. La ciudadanía tradicional movía a la gente; había emociones, valores y sensaciones compartidos: situaciones que se imponían al sujeto independientemente de su voluntad.

Ante un nuevo escenario, una nueva concepción y práctica del mundo, hoy los sujetos se forman para la competencia; para vivir un mundo diferente; un mundo que no está (que no puede estar) organizado por estratos, vertical y dividido en niveles jerárquicos.

Ante este cambio, es necesario replantear la formación de los individuos. En un mundo que se organiza expulsando a todo aquél que no se halla capacitado, se plantea una práctica ciudadana y formativa distinta, con otros valores, con otros componentes. La formación del hombre de hoy, no puede ser desarrollada sin el componente técnico, porque la técnica y su avance es lo que signa al mundo que existe en el siglo XXI. El mundo de hoy no puede prescindir de la computadora, del control remoto, de la videocassetera, del chip, de la televisión; del correo electrónico o las carreteras de la información.

En una situación signada por las grandes transformaciones económicas, políticas y culturales, no podemos menos que preocuparnos por el asunto de la educación.

Ahora se trata de una nueva dinámica en la que el mundo entero escenifica su propia transformación; no es un período de coyuntura. Las crisis a las que asistimos en este amanecer del siglo veintiuno, probablemente no desaparecerán como sucedió en 1929 y los años que siguieron. La actual crisis es más grave que las anteriores.

En 1929, las economías desarrolladas entraron en un proceso de desaceleración brutal. Algo similar podría suceder hoy día. Los analistas destacan que la tasa de crecimiento económico se cayó; también lo hicieron las exportaciones y el intercambio. En aquella época América Latina se pudo mantener con un crecimiento mediocre pero, en la actualidad podría no tener la misma suerte.

La crisis por la que atraviesa América Latina en estos momentos, hace que los capitales se mantengan en el centro y ya no en los países emergentes. Un país en riesgo aumenta fuertemente el riesgo de los demás. El prototípico caso es el cono sur. Argentina entra en su sexto año de recesión; México viene en caída y haciendo esfuerzos por mantenerse; Cuba muy atrás; Venezuela depende mucho de las ventas de petróleo; caerán las inversiones y habrá menos oportunidades en el empleo. ¿Esto que significa?

- a) Que la pobreza es muy desigual en América Latina; que cada país esconde situaciones muy particulares. En eso, la región va pareciéndose a la década de los ochenta.
- b) Que de 1990 a 1997 las cosas más o menos bien, con una caída en 2001.
- c) Que el desempleo irá en incremento 14 y 15% en algunos países.
- d) Que la pobreza urbana avanza como hasta antes de los ochenta; en donde: el jefe de familia no tiene empleo, los niños no van a la escuela, las familias viven en conjuntos de 4 ó 5 habitantes por vivienda.

Esto quiere decir, que no habrá crecimiento; que la distribución del ingreso seguirá polarizándose. El avance será mucho más difícil que el retroceso. Alcanzar los niveles de bienestar que se tenía hasta antes de los ochenta, va a ser muy difícil. Lo que se necesita, según los analistas, es desarrollar una economía que resista los embates de los ciclos negativos; que protejan lo que se ha logrado.

Por el momento no se ve una relación mecánica entre crecimiento económico y distribución del ingreso. Hay todas las combinaciones, pero algo sí es del todo claro: sin crecimiento económico, no hay nada<sup>5</sup>. En este sentido, se puede afirmar que nadie está exento de los problemas; nadie puede crear un rumbo por sí solo; nadie escapa a la globalización. Ningún país puede aislarse como lo hizo África.

La crisis es cada vez más generalizada. Hay contagios entre países porque los destinos están ligados. Los años noventa fueron de luz y sombra: estamos en una situación sombría en la entrada del siglo XXI. Hay que resolver las preguntas más apremiantes: ¿Cómo hacemos para que nuestras sociedades sean más equitativas? ¿Cómo evitar el efecto tropel en donde la crisis de un país arrastra regiones enteras? ¿Cómo enfrentar las crisis de gobernabilidad que hacen del escenario algo sin solución? ¿En dónde tiene que situarse la apuesta?

La crisis del mundo actual es para algunos pensadores el equivalente de una nueva revolución industrial. Se trata de un proceso continuo y de reacomodo; un proceso de cambio en el que el futuro no está prescrito; todo se puede decir; todo se puede replicar.

---

<sup>5</sup> **¿Qué es exactamente el riesgo país?** Es un índice denominado *Emerging Markets Bond Index Plus* (EMBI+) y mide el grado de "peligro" que entraña un país para las inversiones extranjeras. Este indicador se concentra en las naciones emergentes, entre ellas las tres mayores economías latinoamericanas: Brasil, México y Argentina. El riesgo país es, técnicamente hablando, la sobretasa que se paga en relación con los intereses de los bonos del Tesoro de Estados Unidos, país considerado el más solvente del mundo. Para muestra el caso argentino: el riesgo país que se eleva por encima de los 3000 puntos (en diciembre de 2001); aumento en el desempleo (17%), restricciones salariales (pago en patacones) y ajustes fiscales. Son éstas algunas muestras de lo que sucede cuando no hay crecimiento económico y el país se convierte en un peligro para las inversiones.

### **1.3. La implicación global en los procesos productivos.**

Frente a estos cambios, la sociedad tiende también a adquirir una nueva fisonomía. Los hombres poco a poco transforman las formas tradicionales de organización para el trabajo. Igualmente la producción se diversifica y cambia su ritmo. Los medios de producción hoy tienen una vida útil cada vez más efímera y los procesos de producción se alejan con mayor rapidez de los movimientos mecanizados y rutinarios.

El viejo modelo de producción capitalista ya no es útil. La antigua estructura piramidal de la organización y la rápida obsolescencia de los medios tradicionales para la producción, pierden su vigencia debido a la velocidad con que se dan los cambios.

La transformación de los procesos productivos, a diferencia de lo que había sucedido en la década de los treinta en el siglo veinte, trastocó todas las esferas de la vida social. El modelo fordista<sup>6</sup> piramidal que le daba sustento a la sociedad durante el surgimiento y consolidación de la forma capitalista de producir, está llegando a su fin. Las decisiones ahora ya no se toman sólo en la parte más alta de la pirámide; los cuadros medios tienden a su desaparición y en la base ya no estarán más los que no estén calificados para tomar decisiones: la pirámide es cada vez más “chata”.

Con la devastación de las fábricas y las máquinas de producción en serie, en capitalismo ha entrado en una etapa de descomposición. Estamos ante un modo de producción senil que sirve de base para esta nueva forma imperial de dominio a nivel

---

<sup>6</sup> El concepto de fordismo describe un modo de regulación específica de los **Estados nacionales centrales** que ayudó a muchos países a la estabilización de los regímenes de acumulación entre los años 1945 y 1970/80. El centro estaba puesto en la **producción masiva para atender la demanda masiva** el keynesianismo fue la política económica dominante. La derrota del fascismo y el ascenso de la Unión Soviética y la crisis de legitimación del capitalismo crearon las condiciones, después de la segunda guerra mundial, para un amplio proyecto de reforma en el que el ingreso salarial fue una forma estructural determinada. Los contratos colectivos de trabajo y una amplia gama de derechos laborales y sociales regularon las relaciones de trabajo. La acumulación alcanzó un considerable espacio nacional porque la producción y el consumo nacional llegaron a ser determinantes. El crecimiento alcanzado mediante la intensidad. El aumento de la productividad fue significativo con la incorporación de la cadena de producción y otras innovaciones tecnológicas. Esto significó un fortalecimiento positivo del ciclo de la producción masiva que conducía al consumo masivo. Esto debía impedir las crisis temporales como en el periodo de entreguerras. Sirve como ejemplo al respecto los cambios introducidos en la **industria automotriz** por lo que ese modo de regulación se llamó también fordismo. La vida en conjunto, desde la organización de las áreas de vivienda y las fábricas, hasta la zonificación de las ciudades se organizó de acuerdo a esas normas estandarizadas de producción y de consumo.

mundial, donde las relaciones sociales de producción se transforman de manera radical; las fuerzas productivas tampoco son las mismas y la sobreproducción de mercancías, ha rebasado la capacidad adquisitiva de los individuos.

Al imperio capitalista actual ya no le sirven las relaciones de dominio y subordinación. Hoy el tema de la explotación de la mano de obra obrera, tiende a desaparecer para dar paso a formas más sofisticadas de articulación entre individuos para producir otro tipo de mercancías; mercancías más sofisticadas, de limitado valor de uso y alto valor de cambio. Lo suntuario es la moda. Lo que cuesta mucho; lo original, lo que hace ver a las personas diferentes y superiores con respecto de otros.

Pero para producir este tipo de productos, ya no se requiere de la mano del obrero. Es tal el grado de sofisticación y precisión que se requiere, que la intervención humana en los procesos productivos de esta naturaleza, resultan cotraproductentes. El error humano ha sido eliminado por la intervención de robots y máquinas de control electrónico.

Es cierto que la producción automatizada no está extendida, ni es la regla general. Si acaso un diez o quince por ciento de la producción mundial ha ingresado a estos niveles. Por eso los productos elaborados con la robótica, tienen un valor de uso restringido. No todos tenemos acceso a un automóvil de súper lujo. No todos tenemos acceso a los medicamentos cuya elaboración de punta implica un proceso de trabajo súper especializado y costoso.

Este tipo de productos elaborados en el actual imperio capitalista, dejaron fuera a la mano de obra humana, pero siguen abiertos al consumo. Los procesos productores de mercancías prescinden de la capacidad del hombre para producirlos pero le crea constantemente la necesidad de adquirirlas.

Entonces la tendencia es hacia la transformación de los procesos productivos. Prescindir cada vez más de la intervención humana en ellos, parece algo que avanza

cada vez más rápido. En ese sentido, la vieja maquinaria que exigía grandes cantidades de obreros alrededor de ella, también se está convirtiendo en el dinosaurio de acero y cuya extinción ya la estamos presenciando. Las crisis de la industria del calzado, de hilados y tejidos, por sólo mencionar los más relevantes, son prueba de esta extinción de los procesos de producción en serie. Y es necesario aclarar que esta crisis no es de falta de producción, sin muy por el contrario, es de **sobreproducción**. Entonces el equilibrio que suponía el mercado liberal entre consumo y producción se ha roto. Muchos productos, poco dinero para adquirirlos.

La necesidad de consumo aumenta y la pobreza como resultado de la desocupación, también. Y la desocupación laboral definitivamente es producto de este avance vertiginoso de la ciencia y la tecnología. Si bien, en este inicio del siglo XXI no es lo que se puede ver en todo el mundo y se está convirtiendo en una práctica cada vez más común en las regiones de poderío económico y tecnológico como Japón, Europa y los Estados Unidos. La tendencia indica que el atraso tecnológico en los países en desarrollo agudizará los procesos de crisis en que se encuentran.

Las relaciones de producción de las regiones en desarrollo se están incorporando lenta pero irremediamente a esta lógica de mercado, sobre todo en la parte del consumo. Esta parte es la que interesa a los grandes capitales. Ahí donde el consumo se intensifica, se abren las oportunidades para el gran capital. Una vez que el consumo desciende se van a otra parte. Este fenómeno es lo que se denomina como capitales peregrinos.

¿Qué significa esta transformación de las relaciones de producción en términos de la mano de obra obrera? La desaparición de la maquinaria que utiliza mano de obra humana, implica la desaparición de los empleos. Esto es así de sencillo. Si no hay maquinaria, desaparecen las formas tradicionales de explotación<sup>7</sup>. Si regresaran los

---

<sup>7</sup> Un ejemplo de esto que está pasando lo pone Sennett del siguiente modo:” Rose se fue a trabajar en una empresa de Park Avenue donde el énfasis de la juventud y el buen aspecto –las más fugaces, ¡ay!, de todas las cualidades humanas- significaba que su experiencia acumulada de la vida tenía muy poco valor.

momentos de bonanza económica de un país y con éstos las nuevas inversiones, de seguro no lo harán con maquinaria obsoleta; es más no regresarán como bienes de capital, sino solamente como productos listos para ser consumidos. Esto quiere decir que la mano de obra local ya no podrá incorporarse a los procesos productivos por el desfase que ha sufrido como producto de las crisis y la ausencia de capitales que promuevan la innovación interna de los procesos productivos, las tecnologías locales y los productos rentables.

Suponiendo que un país o bloque de países se mantuvieran al ritmo de sofisticación que mundialmente se exige a la producción, irremediablemente tendrán que desaparecer sus bienes de capital obsoletos y con ello también las viejas fuentes de trabajo.

Esto quiere decir que este nuevo orden mundial, trastocó incluso sus propias estructuras. El viejo capitalismo industrial, al prescindir de la maquinaria que necesitaba hombres y herramientas para funcionar, transformó las fuerzas productivas. La fuerza física de trabajo se transformó en fuerza intelectual y el medio de producción que está sustituyendo a la máquina es el conocimiento y la información. Lo que mueve a los capitales no es ya la producción y reproducción de las mercancías (incluyendo a la mano de obra), sino la especulación, el software y en general el consumo.

#### **1.4. La implicación global en la transformación del Estado Nacional.**

El capitalismo como orden mundial (y ahora como imperio) no necesita formas de adaptación. Al moverse por cualquier parte, siempre está como en su casa. Pero los hombres y mujeres que conforman las sociedades en la actualidad que por siglos han vivido dentro de los parámetros estatales, se han quedado perplejos ante la nueva

---

“una razón para esta superficialidad degradante es la desorganización del tiempo. La flecha del tiempo se rompe; no tiene una trayectoria en una economía política constante reconvertida, que odia la rutina y programa a corto plazo” Véase: Sennett, Richard. *La corrosión del carácter*. Anagrama, Col. Argumentos. Barcelona, España, 2000, p.5

realidad. Y entonces, para operar un proceso de transición entre las nuevas situaciones y su pasado inmediato necesitan otros instrumentos y el diseño de nuevos caminos para reconstituir su proyecto de vida.

Es cierto que los Estados Nacionales han entrado también en una espiral de agotamiento constante. Sus mecanismos de gobierno son cada vez menos eficaces, pero conservan una supremacía en el imaginario de las personas que los coloca en el centro de posibilidad de conservación de esta ligadura necesaria para que la sociedad no entre en un proceso de descomposición mayor.

El capitalismo ramplón de estos tiempos no es una condición natural del ser humano. Y aunque se presente como indestructible o inevitable, los Estados Nacionales (capitalistas) ya mostraron su debilidad y no tienen la fuerza de siglos atrás. Tienen que fortalecer los instrumentos tradicionales mientras no inventen otra cosa para sobrevivir. En su vínculo con la sociedad, las políticas sociales tienen que ser priorizadas frente al embate de la cultura del consumo; pero sobre todo aquellas políticas que tienden a la resignificación de la vida social.

En este contexto, las políticas de salud, empleo, vivienda, pero sobre todo de educación van a ser el resorte a través del cual, el imaginario, las prácticas, las costumbres, en fin, el sentido y significado de la vida, encuentren un nuevo espacio para dignificar la condición humana.

Hoy hablamos de un nuevo orden mundial competitivo basado en el conocimiento, en el cual la educación y la capacitación son el punto de apoyo de largo plazo más importante que tienen los gobiernos para mejorar la competitividad y para asegurar una ventaja nacional. Pero más que individuos con mentalidad competitiva, se tienen que preparar ciudadanas y ciudadanos<sup>8</sup> capaces de convivir en sociedades marcadas

---

<sup>8</sup> Dice María Inés Abrile de Vollmer que en estos tiempos se necesita “Formar recursos humanos que respondan a los nuevos requerimientos del proceso productivo y a las formas de organización del trabajo resultantes de la revolución tecnológica. Para incrementar la competitividad, el mayor desafío es la transformación de la calidad educativa: grupos cada vez más numerosos de individuos con buena formación, impulso de la autonomía individual, logro de un

por la diversidad, capacitándolos para incorporar las diferencias de manera que contribuyan a la integración y a la solidaridad, así como para enfrentar la fragmentación y la segmentación que amenazan a muchas sociedades en la actualidad.

En contextos globalizados la organización social, ya no está montada sobre las estructuras tradicionales; los modelos de sociedad fundados con los Estados Nacionales se debilitan cada vez más y no hay sustitutos.

Con la globalización devino el cambio de las grandes corporaciones públicas, privadas y sus administraciones. Las formas de operación tradicionales, hace tiempo que dejaron de responder a las nuevas exigencias. Los sistemas burocratizados abultados, atrapados en sus propias normativas y constituidos como poderes que se sirven a sí mismos, están paulatinamente desapareciendo también.

La política no puede depender de normas de largo plazo porque la competencia y el rápido cambio operado en diversos puntos del mundo hacen que su organización se vuelva obsoleta. Se han agotado también los modelos tradicionales de gestión y de los tipos de relaciones que se generan en el interior de las instituciones del Estado, que enfatizan el verticalismo y el autoritarismo. La gente ha perdido la fe en contextos sociales y económicos adversos; sus necesidades más elementales no son atendidas con las políticas estatales. Las capacidades institucionales y técnicas para afrontar los problemas, se ausentan; las necesidades básicas insatisfechas van en aumento. “Según la CEPAL y tal como lo plantea en *Panorama Social de América Latina, 1998*, el análisis de la evolución de la distribución del ingreso en los años noventa revela, para el caso latinoamericano, una fuerte resistencia al cambio, dado que la

---

mayor acercamiento entre el mundo de las comunicaciones, la esfera del trabajo y de la educación y otorgamiento de prioridad a las necesidades del desarrollo económico: los usuarios, los mercados laborales y las empresas que utilizan conocimientos.” Abribe de Vollmer, María Inés. “Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes” En: *Revista Iberoamericana de Educación Número 5, Calidad de la Educación*. OEI, Mayo - Agosto 1994.

inequitativa distribución del ingreso obedece a causas estructurales como son los factores educacionales, ocupacionales, demográficos y patrimoniales.

“Por todo lo anterior, es posible inferir que, pese a los esfuerzos realizados por imprimirles mayor eficacia y focalización a las políticas sociales y a las reformas en los campos educativo, de la salud y de la seguridad social, nos encontramos ante una situación persistente de rezago social que cuestiona la sustentabilidad del proceso de desarrollo y obstaculiza la profundización de la democracia y el ejercicio ciudadano en la región.”<sup>9</sup>

El creciente malestar social como consecuencia de promesas no cumplidas por los gobiernos, se expresa en el desinterés de la gente, en la desesperanza y la frustración. Inmersos en una estructura que no produce resultados aceptables para la sociedad, los Estados Nacionales han tenido que operar junto a esas dificultades, armando reformas constantes para atenuar las diferencias que se crean en su interior cuando la política (objetivos) no es compatible con la administración (operación). La tensión abierta entre estas dos esferas en muchos países, es ahora más irresoluble que nunca y su pugna lleva poco a poco al debilitamiento de la sociedad y su organización, es decir, al debilitamiento del Estado.

Estos Estados Nacionales fuertes que se encargaron del bienestar social en el amanecer del capitalismo clásico son cada vez más débiles y la sociedad se ve de pronto en la necesidad de ensayar nuevas formas de hacer política y reinventar sus administraciones.

Así, el mundo inauguró un nuevo siglo. Las sociedades están cambiando rápidamente ante el avance de la ciencia, la técnica y la tecnología sobre todo de las comunicaciones; modificarán en poco tiempo las tradiciones y con ello se van a instaurar estilos de vida radicalmente distintos a los que se conocieron durante todo el

---

<sup>9</sup> Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto. *El gran eslabón*. FCE, Buenos Aires. 2000. p.25  
NOTA: las negrillas son mías.

siglo veinte y sus antecesores. Desafortunadamente esta transformación no ha sido igual de rápida, ni para todas las naciones, ni para todas las instituciones en el interior de cada país.

Muchos de los países pobres y ricos se siguen gobernando igual, conservan sus vicios y también sus tradiciones. El choque de civilizaciones está ya cobrando sus primeras víctimas: el llamado efecto tango; el efecto tequila y zamba, son sólo algunas manifestaciones del problema que enfrenta toda una Región en el Continente.

De todo, la humanidad ha sacado más preguntas que respuestas. Algo es muy claro: hay que transformar al Estado y sus instituciones. Esta discusión ha llevado muchos años. Los avances parecen lentos, pero sin proponérselo, la sociedad se encamina rápidamente hacia un modelo constituido por las propias circunstancias.

Es difícil caracterizar el tipo de Estado que tendremos; la organización social y las formas de producción en el futuro. Los tiempos actuales no dan lugar a estas previsiones. Los cambios se dan cada vez más constantemente y son más rápidos. Por ahora, son manifestaciones incipientes las que dejan ver cualitativamente ese cambio; pero nada asegura que el punto de desarrollo al que llegue sea el definitivo.

### **1.5 La descomposición estructural del capitalismo nacional en un ambiente global.**

Dentro de las transformaciones que la sociedad ha experimentado por la crisis que atraviesa el modelo capitalista tradicional, está el cambio en la organización social. Para nadie es un secreto, que originalmente tuvo una forma organizativa piramidal; situación que lleva a diferenciar claramente los cuadros de decisión, de los cuadros medios y la base. La cultura de los grupos, se encuentra fuertemente arraigada al lugar que ocupa en la organización. Sin embargo, hay que reconocerlo, esto es así en cada vez menor proporción.

Hoy día se cuestiona mucho la organización sobre la que se edificó la sociedad actual. Un modelo donde los sujetos desde su nacimiento tenían predestinado su futuro<sup>10</sup>. El hijo del obrero heredaba los conocimientos y la máquina donde su padre dejó la vida, evitando así formar parte del ejército de reserva de desempleados. El burgués que no se ocupaba en certificados para sus hijos, porque los medios de producción le pertenecían.

Todo el aparato intermedio que se ubicaba entre los que se encargaban de la producción y la élite capitalista. Todos al amparo de la sobreexplotación de la mano de obra. Y así funcionó también el aparato público.

Las exigencias de la producción a nivel global han hecho que la fábrica capitalista se transforme radicalmente. Una organización altamente explotadora que poco a poco da paso a un nuevo concepto empresarial; concepto en donde ya no existen lugares para la herencia. Todos han sido lanzados a la libre competencia y la pirámide se conserva sólo ahí donde las condiciones para la producción son francamente inhumanas. Trabajos físicos pesados y utilización de mano de obra sin calificación de ninguna especie<sup>11</sup>.

El nuevo discurso habla del achatamiento de la pirámide. Con la aparición de esta nueva configuración del aparato productivo, fueron eliminándose los grupos sociales intermedios. En la fábrica desaparecen los cuadros de mando intermedios; en la sociedad, la clase media.

Esta nueva configuración “achatada” del modelo productivo, no significa en modo alguno el acceso de los pobres a la distribución de riquezas poseídas históricamente por los capitalistas. Significó, por lo contrario, el acrecentamiento de la base de la pirámide; la proliferación de desposeídos y reducción en el número de ricos. Con este

---

<sup>10</sup> Véase: Miliband, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*. Siglo XXI: México, 1988. p. 273

<sup>11</sup> JANOSI, Franz, “La fuerza de trabajo y el progreso ante los cambios permanentes en la calificación de los trabajadores” “ En: *Economía política de la educación*. Nueva Imagen, 1980. p. 55-88

fenómeno, la sociedad se polariza y se expresa con mayor fuerza la característica expulsora del régimen capitalista. Los medio ricos, pasan a formar parte de la clase media; los que eran de la clase media, son ahora los nuevos pobres y los pobres, ensanchan la franja de la población en extrema pobreza.

Pero el modelo “achatado” de la organización también está llegando a su fin. Las grandes empresas devoran a las pequeñas y las desaparecen; hacen convenios con las que tienen tanto poder como ellas y trazan un mercado de monopolios distinto al que se conoció en el pasado. Las fusiones de los sistemas bancarios, la compra de aerolíneas y la creación de grupos industriales (BIMBO, SUMA, SANTANDER-SERFIN, BBVA-BANCOMER, etcétera), son ejemplos que expresan el comportamiento de las grandes corporaciones industriales, comerciales y políticas de los tiempos actuales.

Lo que sucede en las empresas privadas productoras de mercancías y servicios, se traslada a las instituciones del Estado. Sin embargo, la tradición protectora de éste impide un comportamiento similar al que se da en aquéllas. De hecho, esta discusión de transformación, cambio o redimensionamiento del aparato burocrático estatal, obedece a las presiones que la propia producción le impone. Mientras que la empresa ha pasado de una pirámide, a un rectángulo con la polarización ocupacional, el sector público se resiste a experimentar una transición de este tipo.

Los cambios en el modelo de organización productivo, no son de hecho, algo consensuado por las grandes industrias. El propio capitalismo lleva en su interior el carácter autodestructivo y expulsor. Lo que le interesa es la acumulación de riqueza; no tiene amigos ni valores. No reconoce fronteras de ninguna especie y siempre está presto para eliminar a sus competidores con los que tuviera que compartir recursos.

Pero es inevitable la relación que existe entre los gobiernos (y los propios gobernantes) con esta lógica del mercado capitalista. Se requiere una estructura administrativa que sea coherente con las necesidades de acumulación de riqueza

hegemónicas. Ya no es compatible un aparato estatal protector como en el absolutismo. De hecho éste es el Estado que se debilita; el Estado que surge desde el siglo XVIII. Entonces, hablar de transformación estatal es referirse a las condiciones de operación impuestas a las estructuras de poder por la globalización. Las presiones que actualmente se ejercen sobre los gobiernos son tan fuertes que los cambios, aunque dolorosos (sobre todo para los burócratas de menor rango y sin calificación) han tenido que darse y serán cada vez más duras. Desde violentas acciones de expulsión, hasta políticas más sutiles con endurecimiento de las normativas<sup>12</sup>.

Al igual que la empresa privada, la burocracia está dejando de ser clientelar. Mayor vigilancia; dosificación de nuevas vacantes y congelamiento de plazas<sup>13</sup>, intervención de nuevos actores y diversificación de las actividades que requieren aptitudes distintas a las que tenían los burócratas tradicionales. Los trabajadores del Estado se hallan, de este modo, en una encrucijada: se recalifican en sus competencias o abandonan el empleo para dedicarse a labores donde no se requiera mayores conocimientos. El “adelgazamiento” del aparato estatal, no es sino la expresión “achatada” de la organización que signó casi todo el siglo XX en muchos países.

Ante este fenómeno de adelgazamiento de las plantillas de personal, producto del carácter expulsor del sistema, se tensionaron las relaciones entre los individuos. El sector público sobre todo y la empresa privada como respuesta a sus problemas experimentan un nuevo cambio en la forma de organizarse para sobrevivir; cambio quizá mucho más radical que los anteriores: los empresarios forman grandes consorcios como producto de las fusiones; en el sector público, los trabajadores y la sociedad entera está entrando a la era de las nuevas organizaciones. La forma

---

<sup>12</sup> En la propia UPN Ajusto, hay carteles en donde se lee lo siguiente: “porque quiero a mis hijos, cuido mi trabajo”. Secretaría de la Función Pública, Por una nueva cultura laboral.

<sup>13</sup> En un panfleto distribuido por trabajadores del Instituto de Seguridad Social al Servicio de los trabajadores del Estado (ISSSTE), se lee lo siguiente: “El ISSSTE se encuentra en la senda de la privatización; no puede atender las demandas económicas de los jubilados y registra una aguda deficiencia en los servicios médicos, obliga a los pacientes a comprar los medicamentos o, incluso a pagar su atención médica y a esperar meses para su consulta en el área de especialidades. “Esta crisis al igual que la del Seguro Social es producto de la constante caída salarial, de la reducción de trabajadores en activo (cancelación de plazas) y de la sostenida reducción del gasto social...”

dominante de éstas son las redes. Pero, ¿son las redes sociales el futuro de la organización o son una expresión de moda como en el pasado han surgido otras?

### **1.6. La organización social en Red: efecto de la descomposición del capitalismo piramidal.**

Aunque la figura es la misma, existen una gran variedad de redes. Pero cualquiera que sea es necesario decir que las redes, representan estructuras de organización social claramente opuestas a los modelos piramidales y las pirámides achatadas. Dependiendo de su forma, es la expresión de contraposición con el modelo actual.

En la década de los años 40 comenzó a usarse como figura de análisis el concepto de red, aplicado a significados y campos disciplinarios muy diversos: desde la geografía, la economía, la administración, la sociología y la antropología; hasta la biología, la matemática y la computación<sup>14</sup>. A las redes se les puede mirar desde dos ángulos: el antropológico y el sociológico.

Desde el punto de vista antropológico, la red es vista como "constituyente" del propio sistema social y de su estructura; se puede decir que es casi una red natural, la forma más natural en que una red se presenta, un relacionamiento social complejo de personas y causales. Al pensar la sociedad en sus múltiples intervenciones, se ve cómo está constituida. Las "relaciones interpersonales" derivadas se establecen a partir de conexiones preexistentes. Las personas se relacionan en su vecindad, o por parentesco, amistad, condición de clase, núcleos de trabajo, etcétera y configuran "grupos", procesos que envuelven conexiones, que nacen y que mueren. Desde este enfoque, las redes sociales son lazos y relaciones sociales nodales que tienen que ver con el tejido social sistémico.

---

<sup>14</sup> Rietchman, Jorge "Hacia un marco teórico para el estudio de los nuevos movimientos sociales" En: *Redes que dan libertad. Introducción a los nuevos movimientos sociales*. Paidós, Barcelona. 1994. p. 14-24.

En el abordaje sociológico se pueden seleccionar dos enfoques: a partir del tejido comunitario, o sea: los vecinos más próximos. Los lazos de este nivel suelen ser débiles y esporádicos, aunque son muy densos por el número que pueden alcanzar. En un tejido social más amplio, como la familia, ideales religiosos, los amigos, los lazos suelen ser más fuertes, ya que siendo más informales, son de mayor intensidad entre conocidos y permiten alianzas sólidas entre amigos comunes.

Otro enfoque que analiza los nuevos movimientos sociales permite ver a las redes como expresiones novedosas que toman los movimientos sociales en la actualidad, basados en valores como la paz, la ecología, la economía y la organización mundial. Desde este punto de vista, se puede afirmar que ciertas redes latentes, asentadas en solidaridades y códigos culturales del cotidiano, pueden volverse redes visibles (en la forma de articulaciones políticas) cuando pequeños grupos se movilizan para interferir en las políticas públicas<sup>15</sup>.

También los movimientos sociales pueden ser considerados desde la óptica de la red. Una red es un conjunto de interacciones informales entre una pluralidad de individuos, grupos y organizaciones comprometidas en un conflicto político o cultural, con base en una identidad común.

En síntesis, una red se constituye -desde lo horizontal- como paradigma que contradice a la "pirámide" organizacional predominante en la estructura socio-política-institucional. Podríamos decir que la relación genuina entre los miembros de una red es de pares y que su intercambio es equitativo.

**La noción de red confronta con la idea de centralidad y de jerarquías absolutas. Por eso se estructura en nodos y enlaces de comunicación y cualquier jerarquía**

---

<sup>15</sup> Una de las cuestiones más apremiantes de los docentes que se han organizado en redes (caso colombiano) para intervenir desde la modificación de concepciones y prácticas de lo educativo, es acerca de la forma en que van a hacer para convertir sus propuestas en política de Estado.

que necesitase será siempre relativa a una situación<sup>16</sup>. Este concepto de respeto a la heterogeneidad en las relaciones o de autonomía relativa de los miembros se debe a que **en la red se necesita el consenso del otro**.

### **1.6.1 Tipología de las Redes.**

Los tipos no son puros. Todas las redes están formadas por personas y en ese sentido adquieren su carácter social; esto es, que se hayan constituido para satisfacer las necesidades más apremiantes de los hombres organizados en sociedad.

Algunas “redes”, por esa falta de pureza en la realidad no lo son. Representan las formaciones tradicionales que adoptan el símbolo de moda. La construcción de una red que implique tejido social supone una agregación progresiva, donde los actores se van vinculando entre sí; alguno es el que va motorizando, se va construyendo un tejido de interacciones, y a lo largo de un proceso más o menos extenso se puede construir un tejido social, una red en la cual cualquiera de sus nodos, o cualquiera de sus componentes se relaciona con el afuera, **hay un adentro y un afuera**. Por decir que el *adentro* sería la red y el *afuera* lo que no es red; pero cualquiera de las estructuras de ese sistema en red se conecta con su exterior. Entonces, el escenario participativo posibilita acelerar procesos que de alguna forma podrían darse de manera natural a lo largo del tiempo.

Esto supone que distintos actores se vinculan en función de una política o de un proyecto y por lo tanto se constituyen como red. El proyecto en sí mismo es una red porque se han tejido los vínculos, las explicaciones, los procedimientos, las estrategias asociadas entre esos actores que los hacen para ese caso actuar como un actor único; no importa que pertenezcan uno a la universidad, otro al gobierno local, otro al gobierno central, otro a las organizaciones comunitarias, sino que a esos

---

<sup>16</sup> En una discusión plenaria entre maestros del programa TEBES, en la ciudad de Celaya, Guanajuato, se dijo algo en estos términos cuando una de sus integrantes argumentaba en relación con esta transferencia de responsabilidades que evitaran el centralismo. Dijo “se harán unas actividades y para eso se necesita un coordinador; para otra actividad específica se necesita otro coordinador...”

efectos se constituyen como un proyecto en red. La multiplicación de proyectos en red va a generar una red de proyectos-red, un tejido, En algún momento las relaciones tradicionales de organización promovieron recursos, sobre todo financieros para la formación de este tipo de redes<sup>17</sup>. Así algunas instituciones encontraron en este proceso más como una moda, que como propuesta real para modificar sus formas de organización.

En realidad, lo único que hicieron estas instituciones fue transformar lo que era una entidad tradicional y llamarla red; al llamarla red, entonces podían funcionar a los efectos del crédito.

**Las redes** que simulan una **telaraña**, son la expresión de las viejas formas institucionalizadas de organización para la producción, en donde el centro establece el peso específico y la resistencia de cada uno de los nudos. Siendo cuidadosos con esta figura puede verse que en realidad, los nudos más cercanos al centro son los más fuertes.

La red de telaraña es una forma institucionalizada del trabajo que se organiza en relaciones que si bien se pueden ver horizontales, establecen diferencias de nivel en función de su cercanía al centro. Estas redes tienen la finalidad de mejorar la comunicación de las decisiones que se toman en el centro con el resto de los nudos.

Desde luego que la aparición de redes en las instituciones ha transformado las relaciones laborales entre los individuos que producen. Son altamente selectivas. Se trata de grupos de individuos que se agrupan alrededor de un proyecto común establecido por las altas autoridades de la institución. Las redes de telaraña explican perfectamente el funcionamiento actual de organización en las Universidades. Los Cuerpos Académicos y los Agrupamientos o las Dependencias de Educación Superior (DES) retoman este modelo para aglutinar alrededor de su proyecto a un

---

<sup>17</sup> La Universidad Pedagógica Nacional en Ajusco, promovió la formación de Redes. Entre ellas, la Red de Gestión; Red Social; Red de Género y Educación; Red de Educación de Adultos, etcétera. [www.upn.mx](http://www.upn.mx)

conjunto de profesionales que comparten formaciones e intereses profesionales; los sujetos tienen mayor capacidad de decisión, cuanto más cerca se encuentran del centro. Aquellos que no tienen estas dos características en común con este agrupamiento quedan fuera. Se sigue comprobando el carácter altamente expulsor que tuvieron las organizaciones piramidales que aquí fueron presentadas de manera diferente.

Aunque se trata de una forma sofisticada de reproducción de las relaciones de explotación y selectividad entre sus miembros, las redes de telaraña, mantienen algunos de los beneficios otorgados en el modelo piramidal, como el acceso a los servicios, prestaciones que tienen como base el contrato colectivo, etcétera.

Naturalmente el modelo de telaraña mantiene este parecido con la pirámide porque permanecen los intereses creados en aquella. Relaciones de autoridad, subordinación, y candados que impiden el acceso de la mayoría a los beneficios sobre todo financieros.

Otro prototipo de red, que incluso puede explicar metafóricamente cómo funciona la sociedad postindustrial o globalizada, es el que se da de forma muy parecida a las combinaciones de los elementos químicos: **es la iónica.**

Como se sabe, todos los elementos químicos tienden al equilibrio, esto es, a complementar ocho electrones en su última órbita. Una vez que lo consiguen, entran en un estado de completud, hasta que se presenta otro “agente libre” que puede desestabilizar la estructura. O bien, que se transformen por una situación de cambio en el entorno de los compuestos (como la presencia de calor, frío o sustancias que tienen la capacidad de disolverlos). Los compuestos se reestructuran cuando “sus agentes” quedan libres para formar nuevas sustancias.

Igual que el ácido sulfúrico, por ejemplo, en donde el hidrógeno sirve a los propósitos del azufre y el oxígeno, los individuos crean relaciones con otros nudos de otras redes.

El equilibrio puede romperse en el caso del compuesto químico por la presencia de otra sustancia. Los elementos quedan en “libertad” de combinación con otros. En el caso de los individuos, dicho equilibrio puede romperse por mejor salario, conflicto con la empresa, trabajo de contrato terminado, etcétera, quedando también como agente “libre”. Como puede verse en este modelo, los vínculos que se establecen entre los sujetos son muy precarios.

**La red de pescador** es mucho más contestataria que la red que simula una telaraña y la unión iónica. Surge como expresión identitaria de los grupos sociales que están desapareciendo con la figura del ciudadano que decretó la igualdad de todos los hombres ante la ley. Son propias de las expresiones culturales de los grupos que pertenecen a una localidad, a una profesión o simplemente que tienen por afinidad en sus objetivos<sup>18</sup>.

En objetivos claramente opuestos al modelo de organización prevaleciente, las relaciones de dominación y hegemonía entre instituciones, grupos y personas, mediante la organización en redes de pescador apunta a la transformación estructural de la cultura instalada en lo que ha quedado del viejo capitalismo industrial. Los sujetos que se incorporan a estos procesos entran en una espiral de prácticas que les permite una resignificación de la vida en su conjunto.

La adhesión de los participantes en la red, se da de manera voluntaria y no por convocatoria como sucede con las redes institucionales o las que tienen un interés financiero. Acá lo único que importa es que los sujetos tengan la disposición de

---

<sup>18</sup> Consúltense más sobre este tema de las redes de pescador en el texto de Lugo Hidalgo y Ramírez Carbajal “Hacia una resignificación de la Red TEBES” En: *Nodos y Nudos. Revista de las Redes Pedagógicas de Maestros. RED CEE. No. 15* UPN, Bogotá, Colombia. Junio-diciembre de 2003, en donde se explica el tipo de red al que aspira el programa académico de la UPN tendiente a satisfacer algunas necesidades de formación permanente y de investigación de los profesores de educación básica.

experimentar la vida en común con Otros; que desarrollen su capacidad de tolerancia y el respeto a la diferencia. En las redes sociales como ésta, los individuos tienen que aprender y practicar la convivencia al lado de los demás. Y ponen todo de su parte para funcionar como apoyo de los otros y no como su competencia.

En las redes sociales como la de pescador, donde no existen jerarquías basadas en títulos académicos o nobiliarios, las relaciones entre los sujetos no tienen un centro de poder, los intereses se comparten y se dan en colectivo.

Desde luego que atentar contra los cánones culturales establecidos, no es una cosa que cualquiera esté dispuesto a hacer, pero esta adhesión voluntaria al grupo es lo que garantiza de algún modo, la seguridad de potencial “violador” de las costumbres instaladas en una cultura de individualización, competencia y formas perversas de ejercicio del poder.

En esta nueva forma de organización humana, no es la resistencia el único resorte que impulsa el Ser del grupo. Aquí la resistencia es cambio constante en el imaginario y en la práctica. De modo que cuando decimos resistencia, el concepto cambia de contenido. No se trata de manifestaciones masivas que desembocan en violencia; no son medidas que atentan contra el propio ser Humano como el ayuno prolongado o el desangrarse y hasta inmolarsse frente a la muchedumbre enardecida. La resistencia en esta organización es de actitud; actitud que supera la pasividad quejosa, la relación burocrática individualista e individualizadora y formas violentas instaladas en la sociedad.

Las redes sociales sin fines de lucro, son altamente movilizadoras e incluyentes porque no tienen jerarquías y porque funcionan en una relación genuina de horizontalidad entre diferentes. Sus participantes tienen conciencia de lo peligroso que puede ser organizarse de otro modo diferente al hegemónico estatal. Ante ello, tienen que resistir a las fuerzas de dominio (como los medios de comunicación

masiva que promueven el consumo y la competencia) que tienen la función de destruir sus iniciativas.

Se necesita de un cambio radical en la ontología del hombre para concebir y hacer posible la existencia de una red de seres humanos como ésta. Los sujetos se asumen como responsables de su historia y su transformación. Viven la realidad como algo siempre perfectible en donde su actividad es fundamentalmente política<sup>19</sup>. Los valores que orientan la actividad su actividad, son entre otros, la solidaridad, la alteridad, el altruismo y el respeto a la diversidad. Estos grupos también producen, pero en sus relaciones está ausentándose el individualismo y la competencia. El intercambio va desde las emociones, hasta los productos. El trueque y la solidaridad social con los más desfavorecidos, les permite crear nuevas condiciones de vida social que promueven nuevos conocimientos sobre la realidad. La lucha que entablan no es contra las computadoras y el avance de la ciencia, sino en contra de las relaciones sociales que se instalan con este tipo de desarrollos. Los individuos de las redes sociales también tienen un espacio en la sociedad del conocimiento, sólo que los fines y utilización de éstos, son casi radicalmente distintos a los que se podrían esperar en la sociedad mundializada como la que vivimos.

Los enredados, son personas que han vivido y padecido las formas de poder en el capitalismo tradicional y actual. Son los desplazados; los que se resisten a la uniformidad; los que se asumen como sujetos históricos, críticos y potenciales resignificadores del bloque de pensamiento social emergente.

---

<sup>19</sup> Dice Zemelman, que lo político es siempre una posibilidad real de construir el futuro. “La realidad histórico-política, por constituir una construcción de los sujetos sociales imposibilita que la relación con ella se limite a esquemas conceptuales de explicación. Más bien la relación descansa en esquemas que den cuenta de las opciones de viabilidad para los diferentes sujetos: esquemas que reflejan al momento en que la realidad potencial es transformada en realidad material, mediante proyectos que, simultáneamente, se apropian del presente y lo potencia hacia el futuro. De lo que concluimos que lo específicamente cognoscitivo de lo político es su función para reconocer a lo potencial; por eso su relación con la totalidad no es, *strictu sensu*, un correlato por cuanto aquélla no está dada.” Zemelman Merino, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México. México, 1987; pp.42-43.

Pero más allá de la forma en que se representen, está lo que simbolizan las redes como una explicación sobre el comportamiento social. Mientras que en el caso de la red del pescador no se tiene un centro de mayor poder en ninguna de sus partes, en la telaraña y la iónica sí. Es el modelo de telaraña el que han adoptado las antiguas organizaciones capitalistas dominantes y el de pescador los grupos que se le oponen; pero ambas, son claramente opositoras del modelo tradicional de la pirámide. Estamos ante una forma nueva de organización que ha sido empujada por el propio desarrollo social, tecnológico y científico de la globalización.

### **1.6.2. El fenómeno de la inclusión-exclusión en el modelo social de redes.**

Aunque pareciera que la formación de redes beneficia la organización social haciéndola más incluyente, menos autoritaria y más equitativa en cuanto a la distribución de los beneficios, esto no es así. En primer lugar es necesario caracterizar el tipo de red de que estamos hablando; en segundo, analizar las relaciones que se establecen entre los individuos que participan en ella.

Si se mira detenidamente el modelo piramidal frente al de la red (de telaraña en este caso) que mejor se le parece, puede verse lo siguiente:

Organización piramidal	Organización en red tipo telaraña
El descontento de los trabajadores de uno de departamentos, paralizaba a toda la empresa	El rompimiento de uno de los nudos no establece el fin de la red. Puede restablecerse o desaparecerlo completamente y la red sigue funcionando a la perfección (mejora de los sistemas de control)
Mientras más cerca del pico de la pirámide, mayores posibilidades en la toma de decisiones: mayor poder	Tanto más cerca del centro de la telaraña, mayor fuerza de resistencia, porque es donde se asienta el mayor peso y poder (igual que en la pirámide más autoritaria)
Todos los trabajadores tienen una función. Pero si alguno encuentra ocioso, se transfiere a otro departamento donde pueda ocuparse.	Todos los nudos tienen una función; se puede prescindir de alguno retejiendo la red y no existen elementos ociosos. Refuerzo de la capacidad expulsora del sistema.

*Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

<p>Modelo de organización altamente explotador, pero afianza lealtad a cambio de salario. Altos niveles de exclusión sobre todo en su parte alta. Más incluyente en la medida que se amplía la parte baja.</p>	<p>Modelo altamente excluyente en todos sus niveles. Quien tiene la competencia requerida para estar dentro de ella simplemente está fuera.</p> <p>Situación laboral basada en las competencias adquiridas por el individuo.</p> <p>La empresa no se hace cargo de fomentar esas competencias. Los sujetos más competentes son atraídos por otras organizaciones y los menos competentes, que quedan en "libertad" de hacer lo que mejor convenga a sus intereses.</p>
--	--

De lo anterior se puede observar que a pesar de ser una forma de organización completamente explotadora, la pirámide incluía a los sujetos en su estructura como producto de las tradiciones culturales. En el modelo original de organización en red, no existen tradiciones, ni lazos familiares, ni nacionalismos, ni lealtades, ni nada. El que sabe hacer lo que exige el centro se queda; el que no sabe o no tiene la competencia, ni discute su inclusión.

Frente a la exacerbación de las exclusiones y el rompimiento de la sociedad con el modelo tradicional vertical, dependiente de las políticas del Estado, que se traducen en desempleo, falta de servicios de salud, vivienda, educación o la falta de participación para la toma de decisiones, la sociedad se está organizando en redes.

Pero mientras las de telaraña conservan el centro de poder con altos grados de exclusión de sus participantes, las redes sociales asumen la forma de la red de pescador, es decir, se trata de redes planas cuyos fines constitutivos son claramente contrarios a las otras y al modelo piramidal. La característica de las redes sociales – entre ellas la de pescador- es que los lazos filiales se dan por convicción, por voluntad propia o por cierto tipo de sentimientos que cohesionan naturalmente al grupo.

Ahora bien, debemos tener cuidado en afirmar tajantemente el carácter benéfico de las redes sociales, porque la formación cultural dominante atenta contra los lazos que cohesionan a los individuos<sup>20</sup>.

En términos sociológicos, algunos críticos de las redes pueden verlas como el regreso de los viejos nacionalismos, los localismos y las formas de organización más precarias que se edificaron con base en los intereses de grupo. Se trata –según ellos– del rompimiento con el modelo de las instituciones estatales que demuestran hoy día, una potencia organizadora pulverizada.

En el modelo de redes hay mucha menos distancia entre los extremos. Hay una mayor igualdad y distribución responsabilidades entre el que piensa y el que ejecuta. En este modelo, nada es secundario ni secuencial, todo es importante y se tiene que hacer concomitante y paralelamente. Todo es importante en todas las fases del proceso productivo.

Por otra parte, en la nueva sociedad de las redes, ya nada es para siempre, todo es desechable; la vida útil de todo es muy corta. La vida útil de los conocimientos que se adquieren, si no avanzan con la tecnología y al ritmo del mundo, también se acortan.

En las nuevas organizaciones por redes, las unidades productivas ya no se encuentran en una sola. El proceso de producción se descentraliza y entonces si por alguna razón, una parte de la red productiva desaparece, el sistema no se colapsa, porque es fácilmente sustituible. Por ejemplo, si desapareciera una armadora de autos donde se fabrican las gomas de las puertas, el sistema de producción de automóviles no desaparece, porque el proceso se puede montar en otra parte. En el modelo piramidal que concentraba todo el proceso en una sola fábrica, entraba en crisis si una de sus partes se paralizaba. Asimismo, una huelga en una empresa de jugos, no paraliza la producción de jugos, etcétera.

---

<sup>20</sup> Algunas experiencias en el trabajo docente pueden ejemplificar estas contradicciones entre la red social y la cultura dominante desde la cual están fuertemente formados. Véase algunos acercamientos al problema en nuestra propuesta

Estos procesos simultáneamente provocan fenómenos de igualdad y también de desigualdad. Al mismo tiempo que se acorta la distancia<sup>21</sup> entre quien toma decisiones y quien ejecuta (igualdad), se expulsa a quienes no poseen o no han desarrollado las capacidades o competencias que exigen las nuevas tecnologías. Entonces quedan fuera de toda posibilidad de participar en los procesos de trabajo y por tanto de participar en la distribución de la riqueza.

La organización por redes utiliza mucho menos personas en sus procesos de producción que las que utilizaba el modelo piramidal, generando altas desigualdades. Las redes destruyeron la filosofía y los roles que los sujetos poseían. Estaba claro quién mandaba y quién obedecía, pero muchos eran aceptados. Ciertamente había exclusión (no todos tenían trabajo) pero ahora este fenómeno tiende a expandirse y hacerse cada vez más agudo.

El fenómeno de la exclusión es concebido por los sujetos como algo más grave que la explotación. En la organización tradicional se aceptaba la explotación a cambio de un salario y la seguridad del empleo. Por otra parte, siempre existía la posibilidad de colapsar el sistema productivo por medio de la huelga si no se accedía a las peticiones obreras. En el modelo de redes, si se eliminan los obreros, no pasa nada porque es tan autosuficiente que puede reproducirse en cualquier parte del mundo sin ningún problema. Los movimientos obreros mueren por inanición o logran sobrevivir por la protección que les brindan las leyes en algunos países que aún no han alcanzado el grado de desarrollo que les permita a las redes sustituir a las empresas tradicionales. Este tipo de empresas del antiguo orden social son cada vez menores y el fenómeno de exclusión es una tendencia creciente.

La nueva empresa en Red no es una moda aunque lo parezca. Responde a un contexto social, político y económico que se instaura con la globalización. Con ello, las redes se han convertido en el objeto de atención y análisis de muchos, pero

---

<sup>21</sup> Ahora la importancia que tiene un individuo, proceso o producto dentro de la red, depende de la distancia que tiene respecto del centro. Mientras más cerca, acrecienta su importancia. Es por ello que aparecen también, nuevas formas de contratación.

particularmente para quienes nos están empujando a la transformación de las estructuras sociales anquilosadas. Ahí nuestra preocupación por lo que sucede en el tema educativo.

### **1.6.3 El nuevo modelo de organización social.**

El modelo de redes basa su funcionamiento en el CONOCIMIENTO. Alvin Toffler decía que al producir conocimiento, se produce libertad. Para producir conocimiento tiene que haber un ambiente de libertad. Es por eso por lo que en el capitalismo aparecen las máquinas, porque el capitalismo es un sistema de producción en donde se juntan hombres libres que han sido expulsados de las haciendas feudales.

Así, en este grado de avance tenemos que el viejo modelo capitalista transformado en redes, basa su funcionamiento en los que SABEN. Por eso se puede cambiar de trabajo, especialidad, etcétera. Como la distancia y la periferia (los que deciden y los que ejecutan) es corta, se tiende a contratar a los mejores: se juntan y excluyen a los no capacitados. La autoridad es más legítima; la autoridad es el conocimiento y no un sujeto en particular. El liderazgo lo establece la tarea y no una persona que manda o decide: la autoridad está donde está el conocimiento.

Usar el conocimiento (a diferencia del uso que puede hacerse de cualquier mercancía), no produce gasto: mientras más conocimiento se consume, se produce más y más conocimiento. El consumo y la producción del conocimiento en nuestro tiempo, no se agota. Una economía basada en el uso del conocimiento es una economía que no se escasea. Distribuir conocimientos es mucho más democrático porque es más humano, que distribuir cualquier otra cosa.

---

Así, se puede decir que existen diferencias sustanciales entre el modelo social piramidal y el modelo de redes con respecto al conocimiento:

- a) El modelo piramidal, es PREDADOR, el de redes no lo es.
- b) El modelo piramidal es ILEGÍTIMO, porque se termina junto con los recursos que explota: el medio ambiente, los recursos naturales no renovables, etcétera.
- c) El modelo de redes plantea un crecimiento EQUITATIVO, basado en el conocimiento; plantea el acceso de todos al conocimiento. El modelo piramidal, fundaba su crecimiento en la inequidad: sólo unos cuantos podían acceder al conocimiento socialmente aceptado (útil).
- d) En la pirámide hay sindicatos, existe una organización previsible, estabilidad duradera y trabajo seguro. En la red, las formas de contratación son cada vez más precarias; hay contratos por día, semana o mes<sup>22</sup>.
- e) En el modelo de redes, se puede entrar y salir del mercado de trabajo muy fácilmente; se puede cambiar de ocupación también muy fácil y las formas de trabajo se hacen precarias.

Fernando Fajnzylber<sup>23</sup>, ha colocado el desarrollo de los países tomando como base las variables EQUIDAD y CRECIMIENTO ECONÓMICO. Ahí encontró que, en efecto, América Latina es un casillero vacío: altos grados de inequidad y poco crecimiento económico. Los países que han logrado el desarrollo, son los que más invirtieron en políticas sociales como la educación; son los que también han logrado el progreso técnico, sin embargo, aún éstos, no tienen tan claras las potencialidades excluyentes de sus economías.

El modelo tradicional, se expresa más visiblemente en la desigualdad social. El indicador más sobresaliente es el ingreso. A partir de 1960 la riqueza y la pobreza se separan más. Donde hay mayor crecimiento técnico, la desigualdad se acentúa. Por ejemplo, en Estados Unidos, que es uno de los países técnicamente más desarrollados, se tienen los mayores índices de desigualdad. Los seguros de desempleo, la protección social, etcétera, han evitado que el problema de la

---

<sup>22</sup> Para una mejor documentación sobre el tema véase “Del empleo vitalicio al empleo temporario” en Grupo Doce *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo Doce. Argentina, 2001. p. 23 y 24.

<sup>23</sup> Consúltense para mayor comprensión de este tema, Ottone, Ernesto y Hopenhayn, Martín. *El Gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. FCE, Argentina. p. 139

desigualdad se agudice, cuando en realidad si estos programas no existieran, los países como éste aparecerían como algo muy distinto a como los conocemos.

Así, en el modelo de red por ejemplo, el salario influye muy poco en el precio de los productos. En cambio, en los servicios (que son cada vez más) el salario determina el precio. Por ello, la tendencia es a bajar el salario por la competencia tan fuerte que existe en este sector. La competencia se homogeniza. En los procesos productivos, las personas con alta capacitación se unen a los que son como ellos; los menos capacitados buscan a sus iguales. Así, puede decirse que la configuración de la sociedad une a “los buenos con los buenos y los malos con los malos”<sup>24</sup>. En esta dinámica resurgen los grupos excluidos: las guerrillas, las sectas religiosas, las asociaciones de colonos, etcétera. Se acepta la diferencia; se vive la diferencia, pero también la exclusión. Entre estas categorías se establece una división sólo de matiz. La desigualdad es algo justificado en nuestro tiempo, porque la competencia se genera reconociendo que el Otro es diferente; el conflicto matizado entre estas dos categorías que se da en el imaginario, es lo que produce el progreso.

El concepto de desigualdad construido socialmente<sup>25</sup> empieza a transformarse también. Ahora entre los nuevos pobres, se generan nuevas formas de desigualdad. Ya no es un rol que la sociedad asigna a los individuos. Ahora la desigualdad tiende a verse como un problema principal. El sujeto es el responsable de no tener trabajo, de ser expulsado de la escuela, de no tener un estatus social, etcétera. Hay una individualización de los destinos sociales. Cada uno es responsable de lo que suceda en su vida. Bajo esta lógica, se propaga una justificación social de la desigualdad: las

---

<sup>24</sup> Y esto genera un nuevo escenario para la educación. El cambio en la configuración de la sociedad, exige un cambio en el paradigma y la metodología del sistema educativo. Si nos damos cuenta, pareciera como que si todo estuviera igual que hace muchos años en la escuela. Como que no queremos darnos cuenta que el mundo está cambiando. El sector educativo se queda rezagado.

<sup>25</sup> Era social porque a todos quedaba claro que el nacido de familia de obreros, sería obrero en su vida adulta; tenía un lugar en la producción y en el proceso productivo. Se veía como muy natural, que el padre obrero heredara la función (su empleo) a alguno de sus hijos. Hasta hace muy poco en México, esta práctica se daba. Es más existe en algunas empresas, sobre todo aquellas en que las ocupaciones requieren del mínimo de capacitación de los trabajadores y las tareas por tanto son más inhumanas. Véase : Janossi, Franz. “La fuerza del trabajo y el progreso ante los cambios permanentes de la calificación de los trabajadores” En: Labarca Guillermo. *Economía política de la educación*. Nueva Imagen, México, 1989.

instituciones están a salvo<sup>26</sup>. Es el sujeto quien se debe responsabilizar de todo cuanto acontece en él.

## **1.6 El recuento y lo previsible para la escuela en la globalización.**

Mientras no se invente algo que pueda sustituir al Estado y las leyes como garantes del orden social, se tiene que pensar en la preservación de las instituciones. La familia, la educación, el gobierno y los valores habrán de ser repensados en este mundo tecnificado y altamente complejo.

La realidad apunta a que los niveles de exclusión van aumentando; ese fenómeno está alcanzando a la educación: los sistemas educativos son cada vez más selectivos y excluyentes, aún cuando en el discurso se diga otra cosa. La revolución basada en la tecnología de la información y la producción de conocimientos parece reforzar su tendencia, dado que no todos tienen acceso a esa información, a la tecnología que produce información y por tanto están excluidos del conocimiento que se produce por éstas.

Los cambios de la organización social, la decadencia del poder centralizador del Estado y la introducción de nuevas tecnologías, están incidiendo en la fisonomía cultural.

La aparición de nuevas necesidades es lo que ha generado la aparición de las tecnologías y no al contrario se como dice. La aparición de la computadora respondió a una necesidad. La complejización de las tareas hizo imposible la solución de problemas con la sola intervención del hombre. Entonces, la pregunta que queda por resolver es si, el avance tecnológico es una ventaja o una amenaza.

---

<sup>26</sup> Cuando se dice que se elevan los índices de repitencia y deserción de las escuelas, se acaba diciendo que son los individuos los culpables de esos fenómenos. La escuela está libre de culpa. En este sentido, se responsabiliza al sujeto de su fracaso. Y así pasa con otras instituciones: se deja sin trabajo al obrero, porque no se capacitó él mismo; los niños de padres migrantes no van a la escuela porque no quieren etcétera.

En lo cultural es evidente que aparecen a diario nuevas necesidades. La introducción de las nuevas tecnologías en estos aspectos es por demás impostergable. Pero hacer que las siguientes generaciones se familiaricen con las nuevas tecnologías, no quiere decir que se les pretenda crear nuevas necesidades, sino satisfacer aquellas que tienen hasta hoy insatisfechas.

Los grupos humanos llamados con necesidades educativas insatisfechas, ya no alcanzarán a cubrir mínimamente a éstas si no es a partir de la introducción de medidas y materiales diferentes a los tradicionales. Estas necesidades educativas que no son ahora satisfechas, tampoco se cubren tecnologizando a la sociedad. El reto consiste en socializar el uso de las tecnologías. Es diferente el equipamiento indiscriminado de las escuelas por ejemplo, a trabajar programas de socialización del uso de tecnología informática. La sociedad actual le tiene que apostar a la segunda opción. La primera tiene que ser pensada en sus justas dimensiones. No se trata sólo de introducir equipo, sino de capacitar a los usuarios; de asegurar su funcionamiento permanente con la existencia de personal calificado y recursos para mantener el buen funcionamiento de los mismos.

Si hoy día casi todas las actividades se hallan sujetas al uso de las nuevas tecnologías, la educación tiene que hacer alianzas con ellas y no plantearse (como se hace todavía) el enfrentamiento.

Quizá la televisión nunca estuvo interesada en adquirir el papel que muchas investigaciones le otorgan como el máximo educador de los niños. La televisión no fue diseñada para educar, sino para vender, entretener, acaparar el tiempo de ocio y eso lo hace a la perfección.

Es evidente que la escuela conservó su papel (no por lo bien que lo está haciendo frente al potencial televisivo), porque la televisión nunca se planteó educar a la población. Educar es una tarea social; la televisión es un negocio.

Hoy día surge un nuevo elemento proveniente de las nuevas tecnologías que compete con la televisión y que al parecer la supera. El internet se abre paso en medio de sus competidores. Como educadoras, las redes de información, sí contemplan incidir en la educación de los individuos. Programas de formación a todos los niveles, en todas las especialidades y con una mayor cantidad de recursos didácticos que la propia escuela, la televisión, la radio o los periódicos juntos. La participación de los medios electrónicos en la formación social y concretamente en la educación de los sujetos, es algo que el Estado y las leyes hasta ahora no han podido frenar. La tendencia es que lejos de que se logre dominar la influencia de la Internet en el medio educativo, se va incrementando. Por ello, la escuela nueva tiene que hacer alianzas con las tecnologías; la escuela nueva tiene en sus manos la actividad primordial que no puede sustituirse con ninguno de los aparatos mencionados: la socialización oficial de los aprendizajes, sobre todo en los niveles básicos. Lectura y escritura, son las actividades que no podrán arrancarse a la escuela y muy probablemente se constituyan en la única función de ésta en el futuro. Esto es, pensar en una escuela diferente que no compita con los medios, sino que los incorpore<sup>27</sup>, tiene que ser una escuela formada para la socialización de los procesos de aprendizaje en lectura y escritura con ayuda de éstos.

Se puede afirmar que al igual que la escuela, la familia como responsable de la formación, necesita también formar alianzas, primero que nada con la propia escuela.

Al igual que todas las instituciones que dependían del poder centralizador del Estado, la familia tuvo cambios en su relación con la institución educadora. Ni la televisión ni la familia y más recientemente la Internet sustituyeron a la escuela. No tendrían por qué hacerlo en este momento.

---

<sup>27</sup> La escuela tiene que romper con las tradiciones de resistencia. Tiene que hacer alianzas, sumar, sumar, sumar. Los chicos tienen por costumbre buscar en Internet; el profesor no puede pelear contra la computadora. La generación de redes y medios de comunicación está instalada en los niños y si el profesor y la sociedad no los incorpora, estarán desaprovechando un elemento estratégico de desarrollo de la educación.

La tendencia indica que habrá un reacomodo de roles entre los agentes educadores, pero la escuela (sobre todo la básica) retendrá su función. Los medios de comunicación seguirán sus propios caminos; se transformarán continuamente por su naturaleza comercial intrínseca, situación que debe capitalizar la escuela.

Los medios de comunicación cambian constantemente de rumbo. Aparecen (como lo hizo la televisión) como una oferta. *Hoy día la televisión, la radio y la prensa escrita, responden a una demanda; su producción se basa en la demanda; le dan a los usuarios lo que éstos les piden.* Por eso es por lo que, se puede afirmar que la tecnología no es la que está cambiando las relaciones sociales, sino son las relaciones sociales las que demandan una tecnología diversificada, sofisticada, más rápida, más barata; una tecnología en donde se satisfagan todas y cada una de las necesidades de la sociedad con la mayor eficacia y calidad posibles. Son, por ello, las relaciones sociales las que están demandando el avance de la tecnología.

Los medios de comunicación, no están interesados en incorporar a nadie en su labor, son sólo intermediarios. La escuela, en cambio, tiene no sólo la tarea de incorporar a los más, sino que tiene además que retenerlos. *Si la escuela en ese ejercicio de sumar y hacer alianzas incorpora la computadora y los demás medios, no tiene que convertirse en un medio de comunicación más, sino enseñar a los que asisten a ella, a elegir los contenidos de la comunicación apropiados a sus intereses.* Entonces el giro que se va a dar en los procesos de enseñanza aprendizaje, será el de formar criterios par seleccionar, para discernir, para criticar, para innovar y no para comunicar o para competir con un medio de comunicación mucho más poderoso y con más recursos como lo son los medios electrónicos.

Ahora bien, ¿cómo convencemos a los estudiantes, maestros y directivos de que ésta es la tarea educativa del futuro? Se necesita lo que muchos han llamado una verdadera revolución educativa para lograr tal objetivo. Se necesita confianza y eso es lo que más escasea en las sociedades Latinoamericanas.

Los ciudadanos creen muy poco de lo que los políticos dicen, los alumnos no creen que pueden aprender conocimientos interesantes de los maestros, el maestro tiene poca confianza en que el alumno aprenda (porque lo ve con falta de interés y se le acabaron los métodos para hacer de su clase algo interesante, atractivo, creativo...algo que sorprenda cada día a los que lo escuchan). Por ello, toda la política tiene que recuperar su capacidad de convencimiento. Se necesita devolverle la confianza al maestro, para que éste empodere a sus estudiantes en el aprendizaje; hay que pasar de la retórica a la acción. ESA ES LA TAREA.

## **CAPÍTULO II**

### **LA CRISIS DE LA ESCUELA Y DEL TRABAJO DOCENTE. LA ORGANIZACIÓN EN REDES DE PROFESORES (REDES SOCIALES).**

Como hemos visto hasta aquí, los temas educativos vienen anclados a situaciones estructurales. Sus problemas no siempre se ubican dentro de la geografía institucional y, como parte de una realidad de mayor envergadura, hay que buscarlos y enfrentarlos en sus contextos históricos respectivos. Por eso existen problemas en la escuela que no pueden solucionarse desde la propia escuela; tenemos problemas

de la sociología familiar, que no tienen solución con las herramientas conceptuales tradicionales, etcétera. El presente es claramente distinto a lo que fue nuestro pasado inmediato.

“...La escuela no es lo que era –dice Duschatzky- porque el mundo no es lo que era y parece que los signos de esta época nos hablan de una crisis de nuevo tipo”. Con esta contundente frase la autora<sup>28</sup> nos descoloca de las certezas sobre las cuales habíamos venido trabajando como educadores desde hace muchos años. Algo está sucediendo porque las cosas ya no resultan como antes, los docentes, los estudiantes, los padres, los directivos, ya no sabemos qué hacer y los problemas, que antes se mantenían fuera de la escuela, nos invaden.

Analizar las transformaciones del mundo contemporáneo y pensar su relación con la vida cotidiana de las escuelas es la tarea que tratamos de abordar en este espacio, ya que no hay modo de descifrar qué es una escuela hoy si no comprendemos en qué condiciones socio-históricas se inscribe.

Asimismo, es necesario ubicarse en la actual crisis de la educación y en las condiciones laborales y sociales que el profesor de educación básica experimenta, para entender el contexto y las posibilidades que en él se tienen de asumir un papel como educadores comprometidos; se requiere tomar el protagonismo necesario para no quedarse cruzados de brazos viendo cómo pasa la vida y cómo se escurre entre los dedos la oportunidad de hacer algo por y para la educación, por y para construir situaciones que permitan favorecer experiencias de formación de mejores seres humanos, sujetos conformados de manera consciente para vivir de manera diferente y haciendo algo por el mundo en que nos ha tocado estar.

Llegar a comprender y luego a transformar mediante propuestas viables la práctica y las condiciones que rodean a la educación, requieren de conocerla a profundidad en

---

<sup>28</sup> Duschatzky, Silvia. “Clase introductoria” en Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO, Argentina. Abril, 2004.

toda su complejidad, así como de crear una red de pensamiento eficaz en torno a los problemas que obstaculizan el devenir de experiencias educativas.

## **2.1 La función de la escuela en las sociedades disciplinarias y de control.**

Para hacer el análisis de lo que es hoy la escuela, retomamos las categorías propuestas por Foucault<sup>29</sup> para reconocer a la sociedad en tiempos de modernidad como sociedad disciplinaria y, en los momentos que ahora se viven en la contundencia de los hechos como de posmodernidad o globalización, en las que las sociedades, según esta categorización, se identifican como de control.

**2.1.1 La escuela en la sociedad de la disciplina.** Cuando se habla de sociedades disciplinarias, se sitúan en sus inicios en los siglos XVIII y XIX, aunque su apogeo se considera en el siglo XX. El régimen de dominación económica en esta época es el esplendor del capitalismo de concentración con relación a la producción y a la propiedad, teniendo como lugar de producción por excelencia a la fábrica en donde el capitalista además de concentrar los medios de producción de los cuales es propietario, también lo es de las casas de los empleados y de las escuelas para los hijos de éstos. Las relaciones sociales de producción son de hegemonía-subordinación según el lugar del sujeto en la clase social y en la fábrica: patrón-obrero, explotado-explotador.

Los Estados Nacionales son considerados como el articulador simbólico y regulador de las relaciones entre los sujetos; a su vez, se sustentan en las instituciones sociales las cuales son vistas como grandes centros de encierro en las que los individuos pasan de un círculo cerrado a otro, cada uno con sus propias leyes, pero que se constituyen en el antecedente inmediato del siguiente: la familia, la escuela, la fábrica, el cuartel, el hospital y tal vez la cárcel (centro de encierro por excelencia). Estos centros de encierro por los que pasa todo individuo son variables e independientes: se sobreentiende en cada ocasión un comienzo desde cero, en cada uno hay que

---

<sup>29</sup> Gilles, Deleuze. *Conversaciones.1972-1990*. PRE-TEXTOS. España, 1999.

volver a empezar. La escuela trabaja sobre las marcas familiares, la fábrica sobre el molde de la escuela, la prisión sobre las molduras hospitalarias, etc. Como resultado de este funcionamiento, se organiza un encadenamiento institucional que asegura y refuerza la eficacia de la operatoria disciplinaria de cada uno de los dispositivos que para ello se realizan, esto es, en una relación analógica entre las instituciones.

La lógica común que prevalece en estos centros se resume en: concentrar, repartir en el espacio, ordenar en el tiempo, componer en el espacio-tiempo una fuerza productiva cuyo efecto debe superar la suma de las fuerzas componentes; esto produce formas diferentes de opresión y dominación en cada centro, lo cual se facilita cuando se utiliza un lenguaje analógico o común a todos ellos para lograrlo. Estos lugares son vistos como moldes que favorecen el modelado de los individuos según el requerimiento. El paso por las instituciones disciplinarias causa las operaciones necesarias para ubicarse en la metainstitución estatal; a la vez el Estado delega en los dispositivos institucionales la producción y la reproducción de su soporte subjetivo, es decir, el de conformar una subjetividad ciudadana.

El individuo se va configurando hacia una subjetividad de ciudadano que se va moldeando en cada institución por la que pasa como un cuerpo dócil, obediente y sumiso, que atiende a las leyes y normas que ahí operan; que se identifica por una marca y por el número o matrícula que indica su posición en la masa, que lo habilita para desempeñar lo que un ciudadano “debe” hacer en un país específico.

Desde la perspectiva de la modernidad, la educación escolarizada y pública, es la institución moderna por excelencia. En ella se materializan las ideas de progreso constante a través de la razón y la ciencia, de la creencia en las potencialidades de desenvolvimiento de un sujeto moderno, autónomo y libre que, con algo de esfuerzo y dedicación, logra ascender en la escala social. La producción de esa clase particular de sujeto constituye la tarea central de la educación y la escuela modernas. Por lo tanto, la propia educación es el instrumento de realización de los ideales de progreso

social, del auge de la ciencia y la razón, del sujeto racional y autónomo que constituyen la narrativa de la modernidad.

La educación moderna es la institución disciplinar claramente identificable, esto es, como institución organizada en torno de disciplinas y como institución encargada de la disciplina impuesta a los sujetos que a ella asisten. Este carácter disciplinar también es blanco de críticas al señalar que la disciplinarización del saber, guarda una estrecha relación con la disciplinarización de la sociedad para la cual el sujeto es formado.

En la escuela moderna se formaba a la mano de obra socialmente requerida, especializada o no en alguna de las disciplinas, que hacían posible el mantenimiento del modo de producción. La tarea entonces se suponía, la formación de un ciudadano libre y autónomo, con “poder de raciocinio y discernimiento” capaz de elegir su propio destino, mientras no saliera de los moldes impuestos para su clase social o su lugar de procedencia social, aunque con algún margen de movilidad, lo que regularmente permitía mantener las expectativas de progreso. Aquí se hace necesario considerar la crítica que Foucault hace a la conformación del “sujeto autónomo” como el resultado no de una operación de desvinculación del poder, sino de una ocultación de su vínculo de autorregulación con el poder. De tal forma que el “sujeto autónomo” no es más libre y sí más gobernable, en la medida en que es más auto-gobernable.

¿Cómo se lograba todo esto? Recordemos que la escuela moderna constituyó subjetividades que comulgaban con la cosmovisión de la modernidad; en ella se aprendía a actuar sobre el mundo de acuerdo a las premisas, marcas y matrices que se articulaban con los efectos de las otras instituciones por las que transitaba el sujeto. Al mismo tiempo es conveniente evocar la concepción que predominó durante todo el siglo pasado y que aún sigue vigente, sobre la función de la educación y que fue asumida por la institución escolar fidedignamente; Emile Durkheim planteaba:

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que requieren en él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica. Ésta tiene como función suscitar en el niño: 1 cierto número de estados físicos y mentales que la sociedad a la que pertenece considera que no deben de estar ausentes en ninguno de sus miembros. 2. Ciertas condiciones físicas y mentales que el grupo social particular (casta, clase, familia, profesión) considera igualmente que deben encontrarse en todos aquellos que lo constituyen. De esta manera es la sociedad en su conjunto y cada uno de los ambientes sociales en particular quienes determinan este ideal que la educación tiene que realizar”<sup>30</sup>

Esta definición condensa los ideales de la modernidad sobre la formación del hombre y de lo que debe ser para su adecuada continuidad, en el sentido de haber mostrado el papel de la transmisión haciendo hincapié en la diferencia generacional, las funciones sociales que se le atribuyen y los tipos de educación que de ellas se derivan. La escuela tenía entonces la tarea de socializar a las nuevas generaciones en los principios, los valores y las reglas del nuevo orden de modo que éste fuera internalizado y naturalizado, lo cual constituyó el carácter legitimador de la escuela para ese orden moderno.

Como ya habíamos señalado, la escuela se hace cargo de la definición moderna de la educación, condición que permite su eficacia histórica. Al respecto Pablo Pineau<sup>31</sup> plantea diez premisas que definen la educación de la modernidad y que iremos comentando brevemente.

**a) La educación es un fenómeno que tiene lugar en el sujeto autocentrado y delimitado desde el cual se irradia.**

El sujeto cartesiano es el fundamento de esta premisa; es el sujeto que piensa, el que razona, el que es consciente de sí mismo, el que preexiste a todo lo demás y por lo tanto es la esencia rodeada de apariencia. Comprende perfectamente hasta dónde

---

<sup>30</sup> Durkheim, Emile. *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme. España, 1976. págs. 97 y 98.

<sup>31</sup> Pineau, Pablo. “Escolarización y subjetividad moderna”. Diploma Superior en Gestión de Instituciones Educativas. Clase 2. FLACSO Argentina, 2004.

llega su ser –la esencia racional, su conciencia- y dónde comienza todo lo demás, regido por el azar y la contingencia. Esta razón que constituye su esencia, le permite autocentrarse y ser sólo “idéntico a sí mismo”, único e irrepetible. Es conciente y responsable de sus decisiones que son tomadas libremente guiado por la razón que le da sentido. Es el sujeto de la modernidad.

Es el sujeto que se vincula con el mundo con una postura activa –es él quien conoce, investiga, estudia, comprende- mientras que el exterior es conocido, investigado, estudiado y comprendido. La educación y la razón, con sede en el sujeto moderno tienen desde entonces una relación indisoluble; así el sujeto, la razón/educación y las verdades de los grandes relatos (punto de inicio del conocimiento, puente y punto de llegada) constituyen el camino del acto educativo, de una verdad a otra, de una certeza a la otra.

**b) La educación es un fenómeno humano prescindente de cualquier otredad.**

La condición de humanidad es un logro de la modernidad, dejando atrás el origen del hombre (la animalidad, la naturaleza, el azar, los impulsos) del cual habrá que alejarse mediante el cultivo de la razón. La empresa de volverse hombre es la empresa de dejar atrás esos campos, los cuales se convierten en los registros a dominar, a detener y a controlar.

La educación se convierte entonces en una de las formas privilegiadas para su dominio. “...el hombre es capaz de conocer, prescindiendo de todo criterio de autoridad y de “otredad” a partir de desarrollar su capacidad esencial que lo inclina al conocimiento: la razón.”<sup>32</sup> Este hecho será considerado como el proceso educativo.

Es en este sentido que la modernidad convierte a la educación en el proceso por el cual el hombre se vuelve hombre, entendiéndose sujeto de la modernidad cartesiano, de la razón.

---

<sup>32</sup> Ibid.

**c) La educación se vincula fuertemente con el progreso, con el futuro deseado, con el bienestar general. Es vía privilegiada de acceso a la utopía.**

La idea de progreso y de mejoría del futuro son otras de las palabras clave de la modernidad; esta perspectiva se deja ver en la concepción de la temporalidad: el pasado precede el presente y éste al futuro, de manera secuencial. El futuro a llegar pasa a ser una construcción del sujeto mediante la razón y por tanto perfectible y mejorable; ahí es donde radica la utopía (como la posibilidad del futuro soñado, deseado, imaginado), la cual se ubica al final del camino y se llega a ella por la razón.

La utopía se vuelve entonces una certeza, un punto fijo y sólido en el devenir; La educación se convierte en el medio que permite la construcción de ese bienestar general, de ese anhelado progreso, en una palabra, de la utopía.

**d) La educación es una práctica de gubernamentalidad posible de ser regulada mediante la legislación.**

En las sociedades de soberanía, el poder era ejercido hacia los individuos en particular (en el territorio y la familia), la iglesia y el monarca castigaban a los que salían de lo establecido; en la modernidad el poder deja de actuar sobre ese territorio de lo particular y se extiende a la población en general. Las instituciones del Estado se encargan de hacer cumplir los mecanismos que permiten esta operación.

La educación como fenómeno de la modernidad no queda fuera; en tanto espacio de gubernamentalidad fue convertida en un problema que afecta a todos los integrantes de la comunidad y que como fenómeno social, no sólo afecta a cada individuo sino hace efectos en la conciencia social.

Sin embargo, este pasaje a la colectividad no puede anular la actuación sobre cada uno en particular; ese fue el nuevo reto, afectar a la vez al individuo y al conjunto, construir conjuntamente el gobierno y el autogobierno. De esta manera el poder debe, en una misma operación, manifestarse sobre todos para producir en cada uno un sujeto determinado.

“El disciplinamiento social implicaba a la vez el desarrollo de un disciplinamiento individual, cuyo punto más elaborado es la autodisciplina, que permita la interiorización de las normas en cada uno para su ejercicio social y regulación colectiva”<sup>33</sup>

En una sociedad que es gubernamentalizada, la educación adquiere también este carácter, como una de las instituciones de la modernidad: la conformación de su espacio, privilegiando el panóptico; la conformación de la “normalidad” como parámetro de comparación; el privilegio del examen, la coexistencia de la mirada psicológica y sociológica sobre lo educativo, son dispositivos que permitieron la construcción de la educación en el marco de la gubernamentalidad. Entonces, la educación adquiere el status de problema de Estado, posible y digno de ser legislado, de ser considerado como derecho y obligación, en cuya tensión caben las estrategias de gubernamentalidad.

**e) La infancia es considerada el sujeto educable por excelencia.**

Mientras en las épocas anteriores a la modernidad no había gran diferenciación entre la cronología del ser humano, en la modernidad empiezan a distinguirse las etapas por las que atraviesa el hombre. El concepto de infancia se inscribe en el discurso social y busca dar cuenta de cómo la niñez se ubica en éste, es una construcción social y como tal variable y ubicable históricamente. Este concepto es crucial para entender al sujeto de la educación, ya que es la edad altamente educable, que permite tener a un sujeto pedagógico, “el alumno”. Las características del infante permitían que su educabilidad se fundamentara en concebirlo como un ser incompleto; educar fue, entonces, completar al niño para volverlo adulto.

**f) Se establece una “moral de estado civil” para regular los vínculos entre los sujetos participantes.**

La relación pedagógica entre docente y alumno atiende a una moral de estado civil con las características que rigen para este tipo de moral: es preestablecida (no puede

---

<sup>33</sup> Ibid

crearse por sí misma), discreta (con límites rígidos), es excluyente (sólo una a la vez), es duradera (se permanece en ella durante tiempos prolongados), está jerárquicamente ordenada (con caminos fijos) y es traumática (su pasaje a otra significa un gran cambio del cual el sujeto tiene plena conciencia).

En la definición durkheimiana de educación se fijan las bases de la relación pedagógica entre el profesor y alumno en una moral de estado civil y se establece claramente el lugar del educador (generaciones adultas) y el del educando (las generaciones que no están todavía maduras para la vida social) con límites claros entre ellas.

**g) La educación implica siempre una instancia de represión y otra de liberación.**

El proceso educativo implica, en la modernidad, una doble operación de represión y liberación en la constitución de las subjetividades; reprimir el cuerpo para liberar la mente, reprimir lo animal para liberar lo humano, reprimir los impulsos y deseos para liberar la razón.

**h) Se lleva a cabo en alguna institución de encierro o de secuestro –de acuerdo a la población atendida- y está basada en una alianza entre familia y escuela o entre Estado e internado.**

En la creación de las sociedades disciplinarias se articularon tres elementos: una población (considerada indócil o inútil), una institución de encierro (de acuerdo al grado de inutilidad o indocilidad de la población) y una disciplina (conjunto de saberes) que regulan a la institución. En el caso educativo la escuela es la institución, la población la infancia y la disciplina la pedagogía. A su vez la escuela demarca el espacio mediante una separación tajante entre el adentro y el afuera, convirtiéndose a su interior en el resguardo de lo positivo: el templo del saber, de la civilización, de la Patria, de la salud, de la razón, de la ciencia; el afuera, lo negativo, tendrá que ser evadido ya que constituye el reino de la irracionalidad, de la barbarie, del saber no científico.

Según Pineau<sup>34</sup>, la opción por el encierro o por el secuestro depende del grado de “peligrosidad” de la población; la infancia “normal” es encerrada en escuelas y las infancias “descarriadas” –huérfanos, hijos naturales, menores abandonados, delincuentes y enfermos mentales- fueron secuestrados en instituciones como asilos, orfanatos y reformatorios.

**i) Existen saberes básicos que todos los sujetos tienen que tener para pertenecer a la sociedad.**

Ya Durkheim<sup>35</sup> se plantea la necesidad de tener un conjunto de conocimientos y saberes por parte de cada integrante de la sociedad para poder integrarse a ella y propone al Estado, garante del bienestar general, como agente con legitimidad para hacer la distribución de ellos. Sostiene la idea de que lo que las sociedades adultas deben transmitir a las jóvenes en el proceso educativo son aquellos saberes que permiten la perpetuación de la sociedad, esto es, los saberes básicos que todos deben poseer. La institución escolar es la encargada de su “distribución” y los “saberes elementales” dieron lugar a los “contenidos mínimos” que constituyen el currículum. A su vez éste es producto de negociaciones entre los diferentes grupos intervinientes y es originado a partir de conflictos, compromisos y alianzas de movimientos y grupos sociales, académicos, políticos, institucionales, etc.

**j) Existen saberes específicos que se ordenan disciplinariamente para conformar el campo pedagógico.**

La organización disciplinaria de la modernidad, implica una manera especial de ordenar el uso de los saberes en juego en una determinada relación entre poder/saber para formar sujetos dóciles y útiles. En lo educativo esta organización de saberes fue la “pedagogía”, la cual para constituirse tiene que construir sus criterios de completud, coherencia, validez y veracidad. Esto no es lineal, se presentan luchas

---

<sup>34</sup> Pineau, Pablo. “La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización” En: Cocuzza, Rubén (Comp). *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina, 1996.

<sup>35</sup> DURKHEIM, Emile. *Educación y sociología*. Colofón, México. 1991.

donde se incorporan y amalgaman tendencias contradictorias; las pedagogías hegemónicas son producto de esta conflictividad e historicidad.

El campo pedagógico toma formas sociales particulares e incorpora ciertos intereses que son a su vez el producto de luchas continuas tanto entre los grupos dominados y dominantes como al interior de los mismos. Los resultados no sólo tienen manifestaciones en el plano de las ideas, sino también en el ámbito de las posiciones institucionales. No se trata solamente de diferencias académicas, sino de disputas por la constitución de sujetos pedagógicos y del establecimiento de una relación especial entre sociedad y escuela. Lo que es claro es que la organización curricular en la escuela de la modernidad se fundamenta en una “racionalidad técnica”.

Siendo asumidas por la escuela estas premisas, no quedaba sino estructurar prácticas complejas y efectivas que construyeran la subjetividad requerida, la del “ciudadano”, ante la cual los sujetos adquirirían una especial forma de ser, de comprender y de enfrentar el mundo (sin salirse de lo esperado), esto es, de actuar en la modernidad.

Estas prácticas que en el momento actual ya no responden a los requerimientos del mundo globalizado, son las que han perdido su potencialidad, se han quedado en la rutina y sin poder renovarse o revitalizarse para atender a lo que ahora se esperaría de la escuela.

### **2.1.2 La escuela en las sociedades de control.**

Coexistiendo con las sociedades disciplinarias (de las cuales asistimos a su agonía) en las nuevas formas que la globalización ha ido imponiendo, nos encontramos con un capitalismo de superproducción, en donde ya no se compran materias primas ni se venden productos terminados o se procede al montaje de piezas sueltas; lo que ahora

se intenta vender todo el tiempo son servicios (incluyendo a la educación) y lo que se quiere comprar son acciones<sup>36</sup>.

La forma de capitalismo que prevalece ya no es de producción sino de productos, es decir, de ventas o de mercados; la empresa ha ocupado el lugar de la fábrica. Los Estados Nación ya no son sólidos y por tanto sus instituciones ya no tienen ese articulador simbólico: "...La familia, la escuela, el ejército, la fábrica ya no son medios analógicos distintos que convergen en un mismo propietario, ya sea el Estado o la iniciativa privada, sino que se han convertido en figuras cifradas, deformables y transformables, de una misma empresa que ya sólo tiene gestores."<sup>37</sup> El proyecto neoliberal, denominado así por Tadeu da Silva<sup>38</sup>, se propone redefinir los objetivos del Estado y la política para realinearlos a los propósitos e intereses de los grandes capitales sobre bases que garanticen la acumulación de capital y la tasa de lucro en un escenario de extrema competitividad, incertidumbre y de crisis de productividad.

Nos encontramos en lo que podemos identificar como el pasaje del Estado al mercado, en lo que algunos autores<sup>39</sup> señalan como la destitución del Estado Nación como práctica dominante, en donde se ha perdido al Estado como modalidad de organización de la población en un territorio, como paninstitución donadora de sentido. Pero, que el mercado sea práctica dominante, no significa que sustituya al Estado Nación en sus funciones de articulador simbólico. Muy por el contrario, el mercado no se interesa mayormente porque la población tenga condiciones mejores de salud, vivienda y recuperación de la fuerza del trabajo, ya que sostiene que es él mismo quien autorregula las relaciones entre los individuos para que estos sean antes que ciudadanos, mejores consumidores.

---

<sup>36</sup> Un ejemplo claro y muy cotidiano de nuestro tiempo es lo que sucede con las tarjetas de crédito. Su uso significa la paulatina desaparición del papel y las monedas como formas de cambio y, por otra parte, los bancos en realidad son quienes pagan lo que consumimos y compra las acciones de deudas que hemos contraído con las empresas que ofrecen los servicios. Está de más decir, que lo que se paga al banco (un precio más alto), no es el costo del servicio o bien comprado.

<sup>37</sup> Deleuze. Op. Cit. p. 280.

<sup>38</sup> Tadeu Da Silva, Tomaz.: "¿Identidad terminal?" En: *Revista Propuesta Educativa 13*. FLACSO, Argentina s/d. p. 6

<sup>39</sup> Consúltese las propuestas de Lewkowicz, Ignacio en: Grupo Doce. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo Doce. Buenos Aires, 2001.

Este pasaje de la lógica estatal a la mercantil, se caracteriza por tres condiciones: la destitución<sup>40</sup> del Estado Nación como metainstitución; la instalación de un Estado que se legitima como administrador técnico de las nuevas tendencias del gran capital; y la dinámica de la lógica mercantil como práctica dominante. Veamos.

La fábrica ha sido sustituida por la empresa. Los grandes consorcios fabriles, aparecen como espacios abandonados; la mano de obra obrera que ahí encontraba su modo de acceso a sus satisfactores por medio del salario que recibía, ha sido expulsado a la calle. Las grandes fábricas, de enormes turbinas; los telares, los talleres de confección y otras, que dependían de maquinaria manejada por la mano del hombre, está desapareciendo incluso ahí donde podría pensarse que es necesaria. Da lo mismo instalar una empresa en un barrio pobre que en uno de ricos.

Las fábricas se instalaban en los suburbios de las grandes ciudades; en las franjas de pobreza, porque ahí estaba la mano de obra barata y poco calificada. Era ahí en donde la población –a cambio de un salario-, se sometía a las tareas más duras y jornadas de trabajo extenuantes. La empresa no necesita instalaciones, ni obreros; por tanto no es necesario que se ocupe en la seguridad social, ni tiene que discutir condiciones de trabajo con el sindicato. No necesita crear mercado como la fábrica, sino conquistar los mercados existentes, apropiándose de sus acciones.

La gran empresa, requiere sólo de conexiones. Un teléfono celular, una computadora portátil y una gran habilidad para cazar oportunidades que hagan crecer su fortuna. Por tanto, la dinámica que prevalece en las relaciones sociales de esta gran empresa es la que propicia la lógica mercantil que le es propicia. Ya no interesa abaratar los costos de producción, sino fijar los precios, son relaciones de accionista, cliente o, en el peor de los casos, relaciones con los excluidos de esa dinámica. Su instrumento de

---

<sup>40</sup> Por destitución entiendo el debilitamiento de las instituciones estatales y del propio Estado. Esta condición de debilidad se muestra claramente en las políticas sociales: la educación, la salud, la vivienda; el bienestar en general, ya no es una prioridad del Estado cuya principal preocupación es atender y responder a las exigencias y presiones que le vienen del exterior, comandadas por los grandes capitales.

control social es el “marketing”; un mercado se conquista cuando se adquiere su control, no mediante la formación de una disciplina organizacional. Por lo tanto los grandes capitales buscan las mejores condiciones de poderse desenvolver sin ataduras de impuestos, preservación de la ecología o mano de obra que exija mayores derechos; si no las encuentran, simplemente emigran a donde sí las hallan. Las empresas pueden instalarse en cualquier parte del mundo y mantenerse conectadas a través de redes de información y tienden a radicarse allí donde los costos son menores; esto produce una espiral descendente de reducción de costos sociales, que tiende a debilitar la capacidad de los Estados Nacionales para mantener los niveles tradicionales de beneficios sociales y de bienestar para la población.

La globalización económica –espacio donde se produce la sociedad de control-, reduce la capacidad del Estado para definir su política monetaria, su presupuesto, su recaudación de impuestos y la satisfacción de las necesidades sociales de su población. Estamos ante una situación inusitada en donde los antiguos soportes son insuficientes para sostener la situación. El manejo del dinero expresa la clara diferencia entre estos dos tipos de sociedades: mientras que en la sociedad disciplinaria el uso de monedas acuñadas es indispensable, en el controlatorio se remite a intercambios fluctuantes, modulaciones en las que interviene una cifra, el dinero plástico.

En las sociedades de control los individuos ya no se identifican por un número o marca (mexicano, panameño, estudiante, hijo de familia, con cuenta bancaria, tarjeta de crédito, etcétera), sino por una cifra o contraseña; ésta, en el lenguaje numérico de control, se compone de cifras que permiten o prohíben el acceso a la información.

Las instituciones ya no moldean<sup>41</sup> a los individuos, sino que ahora se constituyen en una modulación que cambia continuamente y a cada instante; nunca se termina nada:

---

<sup>41</sup> La familia, enseñaba a los niños a obedecer; en la escuela, se les enseñaba a obedecer y permanecer quietos por muchas horas, en la fábrica a realizar tareas repetitivas y utilizando los miembros, etcétera. En cada institución el individuo va pareciéndose más al ideal instituido. En eso consisten los moldes.

la empresa, la formación o el servicio son estados metaestables y coexistentes de una misma modulación. El hombre del control es más bien ondulatorio que permanece suspendido en una onda continua.

El agotamiento del Estado Nación como principio general de articulación simbólica trastoca radicalmente el estatuto de las instituciones de encierro. Implica el desvanecimiento del suelo donde se apoyaban. Como consecuencia de esto la consistencia institucional queda afectada, las instituciones como la familia, la escuela o el hospital, se transforman en fragmentos sin centro; huérfanas de la paternidad Estatal, la relación de las instituciones entre sí también se ve afectada provocando una desolación generalizada, ya que quedan sin función, sin tarea específica y sin sentido.

Las instituciones disciplinarias nacieron para operar en el terreno sólido de la regulación estatal; en las condiciones de cambio constante, la velocidad del mercado amenaza la consistencia ya fragmentada en que se encuentran. Se hallan en un funcionamiento que es ciego a la destitución de la lógica estatal y a la instalación de la dinámica del mercado, resultando de esta ceguera situaciones en donde prosperan: suposiciones que no son tales, subjetividades desvinculadas, representaciones e ideales anacrónicos.

La fragmentación se deja sentir fundamentalmente en la escuela; institución que se constituyó en el eje sobre el cual giraba toda la dinámica estatal. Ahí tenía lugar la educación de los sentidos y del cuerpo; se enseñaba al sujeto los movimientos (se moldeaba) para que fuera capaz de reproducirlos fuera de ella ya sea en la fábrica, los servicios o incluso en la construcción de ideas.

La escuela era el apéndice principal del Estado; su creación máxima y desde ella, se generaba todo el proyecto social instalado por éste. El sujeto que era encerrado en ella, aprendía a distinguir entre lo que es permitido y lo prohibido; sabía el alcance de sus actos y las penas que devienen al desobedecer el contrato de convivencia; en

suma, ahí aprendía las operatorias básicas de la vida en la sociedad capitalista y era su responsabilidad hacerlas perdurables, heredándose las a la siguiente generación de jóvenes que repetían la película institucional

En un contexto en donde la predominancia actual es de una lógica mercantil, es de esperarse que ni las instituciones funcionan como antes, ni son como eran, ni el sujeto que se forma dentro de ellas es el mismo. Ante el desamparo estatal, las instituciones constituyen o están constituidas por nuevos sujetos; sujetos fragmentados, con identidad móvil, consumidores. El sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo, compulsivo, competitivo, flexible, adaptable y maleable. Es el nuevo sujeto educacional neoliberal: es el sujeto del mercado.

La pedagogía y el currículum de la escuela moderna, encaminada a la producción y reproducción “desinteresada” de conocimientos, ceden el lugar a la especificación gerencial de objetivos estrechamente vinculados con la productividad empresarial, en el mejor de los casos, esto es, a un currículum en constante cambio; un currículum sin ataduras institucionales<sup>42</sup>.

En este contexto, aparecen los comportamientos y señalamientos que critican a la institución educativa moderna. El individuo que forma la escuela tradicional encuentra su crisis cuando recibe una educación que corresponde al siglo XIX y tiene que soportar las presiones de las condiciones sociales, económicas, políticas del siglo XXI. Este individuo se halla perdido; no tiene asideros. Por una parte, tiene que asistir a la escuela para educarse, porque es el único camino que (en el imaginario), le conduce a mejores condiciones de vida. Por otro lado las evidencias muestran con crudeza la falsedad de esta promesa; es ahí donde se pierde.

---

<sup>42</sup> Aquí tenemos el origen a las críticas de los currículos universitarios y de educación básica. Ahora la exigencia de todos lados, pero principalmente de organismos internacionales, es la flexibilidad, la actualización constante de contenidos, la adecuación de éstos a las demandas del “mercado laboral”. Ya no importa lo que quiere el Estado, sino lo que quiere el mercado, los negocios y las nuevas demandas globales.

La desvinculación de las subjetividades modernas con relación a las suposiciones de lo que “debiera” ser el sujeto, la podemos también encontrar en los docentes. Cuando éstos se quejan de los estudiantes que no saben leer ni escribir, que son indisciplinados, que no participan en clase, que son impertinentes y maleducados; esto es, carecen de las habilidades con las que deberían contar y, que no cuentan con las operaciones subjetivas necesarias para estar en la escuela como antaño. Ahí el panorama no es grato. Los docentes no tienen en su itinerario de pensamiento, los elementos para encontrar soluciones o para diseñar otros escenarios. Estamos aquí también ante una subjetividad docente extraviada, fragmentada y en crisis fundamentalmente de sentido.

Es probable que se piense que estas quejas de los docentes no son nuevas, pero la intensidad de ellas empieza a ser sospechosa, por lo que cabe cuestionarnos ¿será que es un defecto de tales o cuales estudiantes e instituciones o revela condiciones y subjetividades diferentes a las supuestas por los profesores?

Recordemos que en la modernidad se suponen unas mínimas operaciones lógicas y subjetivas para los estudiantes de los diversos niveles, utilizadas para dejar las marcas institucionales que funcionan de manera analógica en cada una de ellas, para que éstos se comporten de acuerdo a lo que se espera o se supone que sean; la intervención de una institución se apoya en las marcas previas de la subjetividad, marcas efectuadas por cualquier otro dispositivo de normalización en la institución precedente, que a la vez operan como condición de posibilidad de las marcas disciplinarias futuras. Todo esto es posible cuando el Estado Nación opera como paninstitución que unifica bajo un mismo régimen al conjunto de las experiencias.

¿Qué sucede, entonces, con las quejas de los profesores? Si retomamos la idea de que la subjetividad dominante no es la institucional sino la producida por los medios masivos de comunicación (como una forma de preservar y expandir la lógica de mercado), entonces sus operaciones básicas no son disciplinarias sino de otro tipo. Lo que queda de las instituciones disciplinarias siguen funcionando como si el

individuo que allí se encuentra estuviera constituido por las marcas disciplinarias, pero éste ya no dispone de operaciones institucionales sino mediáticas. Por lo tanto, estamos ante un desacople subjetivo entre el sujeto convocante y el sujeto respondiente, los estudiantes ya no atienden a lo que se espera de ellos, ya no les interesa la escuela ni lo que en ella sucede, asisten porque satisfacen otro tipo de intereses que muchas veces son ajenos a lo que en la escuela acontece.

Ante la transformación de la organización del trabajo en la globalización en donde la incorporación de nuevas tecnologías al proceso productivo está asociada a la eliminación de numerosos puestos de trabajo y de una “escuela improductiva”. Las consecuencias son, por un lado, el aumento de las desigualdades y por otro, el fenómeno de la exclusión de la participación en el ciclo productivo<sup>43</sup>. Ambas resultantes provocan ruptura y sufrimiento entre quienes las padecen ya que atentan directamente contra el individuo; le hacen pensar que él es el directamente responsable de su situación y peor aún, éste tendrá que lidiar con sí mismo y en la soledad de sus pensamientos reprimir sus propios impulsos por el consumo.

La vivencia de la desgracia individual tendría que ser contrarrestada. De hecho la sociedad crea sus propios medios de supervivencia. Son demasiados los excluidos como para que no pase nada. Hay grupos de todo tipo que surgen debido a estas condiciones en que viven los individuos. Ya veremos que el problema de la pertenencia a un grupo resuelve sólo parte del problema.

Por naturaleza, los grupos son excluyentes y Darwin podría ofrecer una explicación sobre este tema de una forma muy cercana. Una de las explicaciones a este neodarwinismo está fundamentada en la habilidad<sup>44</sup> cognitiva de cada individuo como variable decisiva en la estructura social. Se sostiene que dicha habilidad es genética

---

<sup>43</sup> Si la escuela ya no prepara para ingresar al trabajo productivo, lo más seguro es que los individuos que egresan de ella, sean los excluidos (desempleados), los que no tienen derecho a un password y por tanto les está denegado el acceso.

<sup>44</sup> Cfr. Tedesco, Juan Carlos. *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá, 8-12 de agosto de 1999. IPE Buenos Aires, quien mantiene esta tesis en el citado texto.

o hereditaria y que el conocimiento que se tenga del potencial genético de cada uno jugará un papel determinante en su inclusión o no en el ciclo productivo.

De hecho, no podemos quedarnos en una especie de contemplación de los procesos de exclusión que se generan tanto por la lógica mercantil que niega el acceso, como por la lógica del funcionamiento grupal. En plena sociedad de la información y del conocimiento ¿cuál es el papel que tiene que asumir la escuela? Definitivamente ésta tendrá que fortalecer formas de cohesión social, de resignificar el pensamiento democrático basado en la idea de que al eliminar la desigualdad se tendrá que respetar la diversidad y la identidad personal de cada uno. Sin embargo, es necesario recordar que el sujeto de la modulación requerirá de la formación de acuerdo al desarrollo de sus competencias para afrontar las condiciones personales en el contexto en el que se encuentra, en donde la aceptación del otro y del diferente es imprescindible para la convivencia. Esto implica una construcción propia en la formación, pero las instancias que tradicionalmente han sido las encargadas de la distribución del conocimiento (escuelas y educadores) tendrán que ocupar un lugar central.

La educación en general tendrá que modificarse para retomar su función y representar una variable importante para que el sujeto pueda ser incluido socialmente, así como para acompañarlo en la formación permanente que requerirá para adaptarse a las condiciones cambiantes del mundo global.

Por su lado, los docentes se encuentran en un estado de perplejidad al darse cuenta que sus antiguas estrategias ahora ya no funcionan, ya no tienen las respuestas a los problemas que están ahora enfrentando al interior de la escuela; esos problemas que antes se quedaban afuera ahora están invadiendo y traspasando las bardas de la escuela. No saben qué hacer ante las situaciones de violencia escolar, maternidad casi infantil, rezago educativo, aceptación de la diversidad e integración a la escuela normal de los chicos que antes eran atendidos en educación especial. Las viejas

respuestas ahora no cumplen su cometido y los docentes se sienten desarmados y sin saber qué hacer.

Ahora los retos ya no se centran en disciplinar y hacer que el estudiante se comporte como se requiere; ante el desinterés, el abandono y la deserción escolar, lo que en estos tiempos se necesita es que los estudiantes se queden en la escuela, es mantenerlos para que no se vuelquen a las calles sin tener otra ocupación. Si se quiere que la institución escolar constituya una alternativa para seguir vigente, se tendrá que pensar en formas distintas de hacer escuela, una escuela que invite a los estudiantes, a los docentes y a todos los demás sujetos que en ella converjan, a participar de maneras diferentes para recomponerla y habitarla de otra manera. Se trataría de una estrategia que busca alternativas de solución a los problemas, en lugar de culpar de su desgracia a los individuos. Y, por otra parte, éstos al contrario de vivir en el aislamiento, habrán de construir nuevas e innovadoras maneras de enfrentar la situación.

Existe un fracaso en la realización de los ideales planteados por la modernidad, en donde el logro en la formación de sujetos libres y autónomos no se da realmente. De igual forma, nos encontramos con una gran desubicación de lo que en tiempos de neoliberalismo se pretende que la escuela represente, ya que no hay posturas claras ni moldes que seguir, hay que ir componiendo en cada momento y en cada situación lo que mejor permitirá a los docentes y, con sus esfuerzos, a la escuela salir adelante.

## **2.2. El malestar docente y sus efectos. Sus manifestaciones y consecuencias en el quehacer de los profesores.**

Las condiciones en que se encuentra la educación en nuestros tiempos, descritas anteriormente, no son las que provoquen gran tranquilidad en la población sobre su futuro y muchos menos a los actores principales: padres, estudiantes y maestros. Por su parte, los dos primeros depositan en los profesores la responsabilidad completa

sobre lo que habrá de hacerse en las escuelas, ya que ellos tienen que hacerse cargo de las funciones emergentes que la familia en la sociedad global enfrenta. Y cabe preguntarse si los docentes pueden asumir esa gran tarea con los paradigmas y modelos educativos vigentes para resolver la serie de problemas que se presentan en el día a día de la cotidianidad escolar.

La respuesta que se antoja, como ya vimos, es que los docentes se encuentran desconcertados, sin saber qué hacer y, lo peor del caso, sin elementos para encontrar respuestas adecuadas. Las circunstancias cambiantes en el entorno los obligan a hacer mal su trabajo, enfrentándose además a una crítica generalizada, que, sin analizar estas circunstancias, considera a los profesores como los responsables inmediatos de las fallas en el sistema de enseñanza.

Estas formas de vivir la docencia no se dan sólo en casos aislados o particulares, se han convertido en un sentir común de los mentores, lo cual ha provocado el interés investigativo para retomarlo como un objeto de estudio. A la serie de manifestaciones que se presentan en los docentes, que van desde estados físicos alterados como enfermedades recurrentes, hasta estados emocionales y psicológicos incontrolados y desquiciantes motivados por los grados de incertidumbre, impotencia y contradicciones laborales, se les ha denominado “malestar docente”.

¿Qué es el malestar docente? Es entendido como “un tópico con el que se quiere resumir el conjunto de reacciones de los profesores como un grupo profesional desconcertado por el cambio social (...), se utiliza para describir los efectos permanentes, de carácter negativo, que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que ejerce la docencia, por imperativo del cambio social acelerado”<sup>45</sup>. También se le describe como “un estado de cosas anímico del profesor que le lleva a aumentar la frecuencia de sus estados ansiógenos o depresivos, a la disminución de su capacidad de alerta y activación ante la situación, insuficiencia de su capacidad creativa, al distanciamiento e inhibición

---

<sup>45</sup> Esteve J.M. et al *Los profesores ante el cambio social*. Edit. Anthropos- UPN. México, 1995. p.21

frente a las situaciones, comportamiento de huida frente a los problemas, deterioro de su autoconcepto profesional, magnificación y dramatización de las dificultades, vulnerabilidad en las interacciones; de agente y agencia de influencia se transforma en personalidad altamente porosa a las interacciones negativas del contexto escolar, astenia profunda en los conflictos, desmotivación para la actividad educativa y caída de los umbrales de fatiga<sup>46</sup>.

Conocer acerca de este campo emergente en las sociedades que viven en la crisis y ante las variadas manifestaciones y “síntomas” que sufren los profesores y que definitivamente afectan su trabajo, nos permite abordar un problema que requiere ser aceptado por los propios afectados, de forma profesional, pero sobre todo para entender los efectos que padecen a razón de los tiempos de neoliberalismo.

Comprender que hay explicaciones de fondo a lo que los docentes sienten y sufren en soledad, les permitirá tomar cartas en el asunto para tratar de manejarlo e impedir que siga obstaculizando su trabajo de manera tan inconciente, obligándose a replantear su papel como docentes y las formas de resignificarlo. Al mismo tiempo, son los propios docentes quienes tendrán que reflexionar sobre las formas de combatirlo, proponer estrategias individuales y colectivas<sup>47</sup> para contrarrestar los síntomas y, sobre todo, para plantear y trabajar por condiciones mejores para realizar su docencia en la comprensión del contexto en el cual se desarrolla y en las posibilidades de su acción como sujetos sociales.

¿Por qué ha significado un motivo de estudio para los investigadores? Los estudiosos de este tema señalan que el plantearlo atiende a tres funciones: a) ayudar a los profesores a eliminar el desconcierto; b) Puede representar una llamada de atención

---

<sup>46</sup> Ortiz Oria, Vicente. *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*” Amarú Ediciones, Salamanca, 1995. p.39.

<sup>47</sup> Como vimos, la destitución acarrió en cierta forma, la “desorganización” del sistema. La formación de redes sociales como organización que confronta el modelo piramidal, supone que los sujetos se “juntan” y comparten intereses. La formación de grupos, que a su vez tienden a convertirse en nodos de la red, es esta alternativa. El trabajo en grupo atiende las demandas de los individuos que no han podido, ni podrán resolver solos, los problemas que les ha traído su trabajo en unas condiciones diferentes a como ellos las conocían en el pasado.

a la sociedad, padres, medios de comunicación y, sobre todo, a las administraciones educativas, para que comprendan las nuevas dificultades a las que tienen que enfrentarse los educadores; c) diseñar pautas de intervención que superen el terreno de las sugerencias, sustituyéndolas por un plan de acción para mejorar las condiciones en que se desarrolla el trabajo docente. Estos mismos estudiosos consideran que es preciso actuar simultáneamente desde varios frentes: la formación inicial, la formación continua, dotación de materiales, mejora de salarios, reconsideración de la relación laboral en cuanto a responsabilidades y tiempo de dedicación.

Desde nuestra perspectiva y en función de los alcances de este trabajo, consideramos que es necesario que el malestar docente se retome desde los mismos que lo padecen; para que sean ellos, (organizados en grupos, colectivos o nodos y con el acompañamiento de una mirada que los apoye) los que concreten formas de atacarlo y contrarrestarlo de acuerdo a las condiciones y posibilidades de su propio contexto socio-educativo.

Como ya hemos visto, el llamado cambio social que ha provocado la gran crisis a la que no encontramos salida, transforma profundamente el trabajo de los profesores, su imagen social y la valoración que la sociedad hace de la educación en sí misma. La dinámica del cambio social que penetra profundamente en nuestras instituciones escolares ha llevado a los sistemas educativos en todo el mundo a plantear un sinnúmero de reformas para adaptarse a las nuevas realidades. Sin embargo, las actitudes de los profesores y de la sociedad en general son elementos que dinamizan procesos que luego se concretan en esas reformas.

La idea de A. Toffler sobre el “desconcierto del individuo” como un efecto del cambio social acelerado cuando éste se encuentra fuera de los marcos culturales conocidos, es necesaria para explicar gran parte de las actitudes que los mentores ahora

presentan. Otros autores, como Ada Abraham<sup>48</sup>, hablan de una auténtica crisis de identidad cuando el profesor se enfrenta a las contradicciones entre *su yo real* (lo que ve que está haciendo cotidianamente en su clase) y *su yo ideal* (lo que él querría hacer o lo que piensa que debería hacer). El caso es que podemos encontrar distintas reacciones por parte de los docentes de acuerdo a cuatro posiciones:

1. El grupo de profesores que acepta la idea del cambio de los sistemas de enseñanza como una necesidad inevitable; su actitud es positiva y reconocen que habrán de modificar su trabajo adaptándose a las nuevas exigencias. Aceptan el cambio como una realidad objetiva, sin mayor importancia que la de buscar respuestas adecuadas a lo mínimo solicitado.
2. En un segundo grupo se ubican los docentes que son incapaces de hacer frente a la ansiedad que les producen los cambios, lo desconocido y prefieren inhibirse. Conscientes de que no pueden oponerse abiertamente a los cambios están decididos a soportar la situación con el oculto propósito de seguir haciendo en su clase lo que han venido haciendo siempre. No están dispuestos a cambiar y abrigan la esperanza de llegar a la jubilación sin mayores sobresaltos; aquí podemos encontrar a aquellos que se han cansado de luchar por sus "ideales" y están hartos de promesas. Abraham señala que llegan a la negación de la realidad debido a la incapacidad para soportar la ansiedad.
3. Un tercer grupo lo constituyen los docentes que están invadidos por profundos sentimientos de contradicción ante los cambios presentados. Por una parte dan cuenta de que pueda ser una condición de progreso; pero por otra, se muestran reticentes debido a su inconformidad con algún aspecto concreto o a su escepticismo sobre la capacidad de cambio real del sistema educativo. Los profesores adoptan una conducta fluctuante ante estas dos condiciones, pero la

---

<sup>48</sup> La autora afirma que hasta ahora hemos hablado de los profesionales de la educación como colectivo pero, "el enseñante también es una persona". Por lo que se hace necesario contemplar la individualidad dentro del colectivo de profesores. Así, como persona individual que es, cada profesor vive sus experiencias según el momento de su propio ciclo vital. Abraham, Ada. *El enseñante también es una persona*. Gedisa, Barcelona, España. 1986.

mayor parte de ellos, desde una posición de desencanto que comparten con los del grupo anterior, se muestran incrédulos respecto a la posibilidad de mejorar sustancialmente lo que ellos hacen en sus aulas y en las escuelas.

- 4 El cuarto grupo presenta un claro temor al cambio. Son profesores que se mantienen en situaciones inestables y que se sienten inseguros al considerar que las reformas dejarán al descubierto sus deficiencias en el terreno de los contenidos, de la metodología de enseñanza o de las relaciones con sus alumnos. El futuro les representa mucha ansiedad y están dispuestos a emprender las acciones que estén a su alcance para detener los cambios que consideran como amenazantes. Las manifestaciones depresivas aparecen cuando comparan su práctica con lo que debería ser o se les está pidiendo y de esa forma llegan a la autodevaluación, culpándose por su incapacidad.

Con relación a las causas que derivan en malestar para los profesores, podemos señalar los *factores de primer orden* como aquellos que inciden directamente sobre la acción del profesor en su aula, modificando las condiciones en las que desempeña su trabajo. Los *factores de segundo orden* se refieren a las condiciones del contexto en que se ejerce la docencia; la acción de estos factores es indirecta, afectando la eficacia del docente al promover una disminución de la motivación en su trabajo, de su implicación y de su esfuerzo. Los primeros son considerados hasta cierto punto como normales en el trabajo de docencia, pero los segundos generan sentimientos de desconcierto e impotencia en tanto que están fuera del radio de acción de la intervención individual de un profesor.

Se presentan a continuación doce factores que Esteve, Franco y Vera han indicado como los que generan el malestar docente. A saber:

**a) Escasez de recursos materiales y deficientes condiciones de trabajo.** El fenómeno de masificación de la enseñanza y el correspondiente aumento de las responsabilidades exigidas a los docentes en las últimas décadas, no se ha

acompañado de una mejora de los recursos materiales y de las condiciones del trabajo docente. El monto del Producto Interno Bruto destinado a la educación, disminuye constantemente en los países que tienen que atender a los requerimientos de los grandes capitales.

Desde hace muchos años, los estados participantes en la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, han promovido la firma de acuerdos orientados a refrendar la educación como derecho universal, compromisos en relación a la ampliación de la cobertura, la introducción de estrategias tendientes a asegurar la calidad del servicio proporcionado y, en particular sobre el financiamiento de la educación; fue adoptada desde 1979 la resolución de recomendar a los gobiernos de los países en desarrollo como México, “dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8 por ciento del Producto Interno Bruto a la acción educativa”<sup>49</sup>. De eso hace ya 27 años.

De igual forma, en diciembre de 1979 se celebró en la ciudad de México la Conferencia Regional de Ministros de Educación y Ministros Encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, convocada por dicho organismo. En el texto de conclusiones, conocido en adelante como “Declaración de México”, los ministros asentaron que “los Estados Miembros deberían... dedicar presupuestos gradualmente mayores a la educación, hasta destinar no menos del 7 u 8% de su Producto Nacional Bruto a la acción educativa...”<sup>50</sup> Aunque tal recomendación ha sido reiterada en diferentes reuniones del denominado “Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PROMEDLAC)” auspiciado por la agencia de la ONU, particularmente en la reunión de 1981 en Quito, Ecuador, y más recientemente en la cumbre de Cochabamba, Bolivia (marzo de 2001), ninguno de los países de la región de América Latina y el Caribe ha conseguido siquiera acercarse a esa proporción. En la actualidad, el gasto

---

<sup>49</sup> [www.zonaeconómica.com](http://www.zonaeconómica.com)

<sup>50</sup> [www.observatorio.org/comunicados](http://www.observatorio.org/comunicados)

público dedicado a la educación representa, como promedio regional, 4.5% del PIB latinoamericano y 5.3% en el caso mexicano, en el 2006.

Sin embargo..."el pleno del Congreso de la Unión aprobó el día ayer el Presupuesto de Egresos para el 2007. Afortunadamente en el rubro de educación no prevaleció la propuesta del presidente impuesto, ya que hubo un incremento de 15 mil millones de pesos, lo que significa que el gasto en el sector para 2007 será de más de 400 mil millones pesos, correspondientes a 4.1 por ciento del producto interno bruto (PIB); este incremento, de apenas 0.1% del PIB".<sup>51</sup>

En los países de América Latina la situación del financiamiento de la educación no ha llegado a cumplir con lo recomendado por los organismos internacionales, ni llegará; muy por el contrario, en nuestro país, se disminuye. Entonces ¿cómo avanzar a una educación de calidad sin los medios e infraestructura necesarios para lograrlo? El docente ahora también tiene que preocuparse por buscar financiamientos para su institución, pero a las limitantes que la institución le impone se agregan las preocupaciones que ya tenía. Hay muchas más razones para pensar que los docentes enferman cuando aparecen.

Los autores han remarcado estas razones que propician el estrés docente y en ellas vemos el papel fundamental que juega el factor económico. Pero hay que decir claramente que en los momentos globales que vivimos, va a ser muy complicado que los docentes reivindiquen las conquistas logradas en el rubro económico; pero no sólo eso. La forma en que avanzan las cosas hace suponer, fundamente, que en un futuro inmediato, se empuje a este y otros profesionales a hacer más trabajo, con un salario que irremediamente no crecerá, perderá su poder adquisitivo o que sufrirá mayores recortes.

**b) Cambios en las relaciones profesor-alumno.** En las condiciones que la escuela de la sociedad de control plantea y las contradicciones con las que se encuentra al

---

<sup>51</sup> [www.desdeabajo.org.mx](http://www.desdeabajo.org.mx) 27 de diciembre de 2006.

convivir con los moldes añejos de la escuela disciplinaria, es en donde se las tienen que ver los profesores y los estudiantes en la situación actual.

Los comportamientos de estudiantes ya no corresponden con el estereotipo del “niño” y “adolescente”<sup>52</sup> con los que la escuela tradicional se manejaba. “No cabe ninguna duda de que los chicos de antes eran diferentes ¿En qué reside la diferencia del adolescente de antes del de ahora? Si nos atenemos a las condiciones de enunciación que producen esos rasgos superficiales, la diferencia decisiva es que los de antes se dejaban educar, instituir, moldear por la institución escolar y no así los de ahora. El respeto a la autoridad, la disposición para la obediencia, la sumisión, el deseo de progreso, la capacidad de adquirir normas básicas de interacción social, constituían la matriz básica de la educabilidad sobre la que la escuela no sólo intervenía para ejercer su tarea formadora, sino que ella misma fundaba en colaboración solidaria con la familia.”<sup>53</sup>

Cuando se enfrentan una escuela tradicional con su vieja estructura y los jóvenes conformados bajo otras formaciones culturales y como producto de una estructura productiva también diferente, se enfrentan dos culturas<sup>54</sup>: la de los jóvenes y adolescentes y la que es propia de la tradición escolar. “Mientras que el programa

---

<sup>52</sup> “La adolescencia –dice Urresti- coincide con la salida desde la familia hacia los grupos de pares, hacia la relación autónoma con otras instituciones o con la comunidad en general, que comenzarán a ser, de modo creciente, elecciones autónomas de los sujetos, situación que supone un enfrentamiento con las elecciones predeterminadas por la familia, que al final del camino podrán ser recuperadas, aceptadas transformadas o negadas, desenlaces que no anulan el desajuste inicial por el que, casi inevitablemente pasan.”Urresti, Marcelo. “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” En: *Una escuela para los adolescentes*. UNICEF-Losada: Buenos Aires, Argentina, 2000; p. 24

<sup>53</sup> Duschatzky, Silvia y Cristina Corea. “Las instituciones en la pendiente” En: *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. UEPC/FLACSO/UNICEF: ND .p. 36

<sup>54</sup> Y todavía más en la escuela de hoy, dice Tenti, “...la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos. A los “herederos y becarios” se agrega el grueso de la población, es decir, se agregan los hijos de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después. Estos recién llegados (...) traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura. Pero también los jóvenes y los adolescentes de hoy son distintos de los primeros “usuarios”... Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades.” Tenti Fanfani, Emilio. Documento presentado al seminario “Escola jovem: un novo olhar sobre o ensino médio” Brasília, Brasil, de 7 al 9 de junio de 2000, p. 2.

escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, etc) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles, móviles, inestables, etc. La experiencia escolar se convierte a menudo en una frontera donde se encuentran y enfrentan diversos universos culturales. Esta oposición estructural es fuente de conflicto y desorden, fenómenos que terminan a veces por neutralizar cualquier efecto de la institución escolar sobre la conformación de la subjetividad de los adolescentes y los jóvenes.”<sup>55</sup>

Recordemos asimismo que la familia que la escuela todavía espera, quiere, cree depender de las otras instituciones como antaño, cuando ella misma no es la de generaciones pasadas. La incorporación de la mujer al mercado de trabajo, la modificación del poder de decisión entre los sexos y la división del trabajo en su interior, su desinstitucionalización y la cuestión social contemporánea, han modificado profundamente el papel de la familia como constructora de la subjetividad que preparaba al niño para ingresar a las instituciones educativas y comportarse como buen estudiante. Los niños pasan solos en casa o en la calle la mayor parte del tiempo que no están en la escuela y que sus padres tampoco se encuentran.

En este contexto, el maestro vive la “pérdida de su autoridad” ante los estudiantes y se encuentra sin el apoyo familiar requerido, no tiene referentes que le permitan encontrar la forma de atender a las nuevas condiciones e intereses de los alumnos. Por su parte, los estudiantes confundidos entre la conflictiva familiar y escolar tienden a ser agresivos e incluso violentos al interior de las escuelas, entre ellos mismos y también con los mentores<sup>56</sup>. Los problemas que antes se quedaban fuera, en la sociedad, ahora han invadido de golpe la escuela.

---

<sup>55</sup> Ibid

<sup>56</sup> “Amarilix del 1° “B” en compañía de otras dos compañeritas se pusieron de acuerdo para pegarle un papel a la maestra de Español que se llamaba Carmelita. El papel tenía la leyenda “patéame y te pago”; la maestra iba entrando al salón de clases para dar su materia cuando las alumnas de ese salón se acerca con la maestra dándole una palmada en la espalda. La maestra ignoró la acción. En el instante en que la niña le pega el papel en la espalda, otras compañeras comenzaron a reír contagiando a todo el grupo. La maestra se convirtió en ese

Estas formas de ser y estar en la escuela por parte de los estudiantes, son las que tiene que enfrentar el maestro "...el maestro tiene que construir su propia legitimidad entre los jóvenes y adolescentes. Para ello debe recurrir a otras técnicas y dispositivos de seducción. Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad..."<sup>57</sup>

Ante la impotencia, en muchos casos, el no saber qué hacer con los eventos nuevos que configuran el escenario escolar, los docentes se convierte en víctimas propiciatorias de profundas tensiones y angustias que aumentan su malestar.

**c) Fragmentación del trabajo del profesor.** Es conveniente reubicarnos en el modo como se condicionan las relaciones intersubjetivas en la dinámica que priva en el pasaje del Estado al mercado; aquí no hay una sustitución del una metainstitución estatal por otra mercantil, ya que ésta última no se constituye en donadora de sentido ni principio general de consistencia. Estamos en presencia de una dinámica que no se puede reducir al modelo de organización social del Estado Nacional; "su operatoria no busca la articulación simbólica de los agentes de la lógica en cuestión, sino la conexión real entre distintos puntos de esa red llamada mercado. Pero esta conexión que pone en contacto los nodos de la red no produce una regulación previa para esos roces...Y las consecuencias subjetivas se dejan sentir. De esta manera, la desligadura de lo ligado y la fragmentación de lo articulado componen el paisaje por el que tendrá que transitar la subjetividad contemporánea"<sup>58</sup>

El docente y los alumnos se enfrentan a este desgarró que marca las subjetividades contemporáneas; de antemano la relación está signada por la

---

momento en el hazme reír del momento." Escenas escolares de educación secundaria descritas por estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Ajusco: México, 2006

<sup>57</sup> Tenti Fanfani, Emilio, Op. Cit. , p. 8

<sup>58</sup> Grupo Doce. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea.* Argentina, 2001. ISBN 987-53-0069-3 p. 57

fragmentación<sup>59</sup>. Aunado a esto, al profesor se le han incrementado las tareas que tiene que asumir para tratar de compensar lo que las instituciones destituidas no logran resolver. Sus funciones se han diversificado. Además de sus clases, deben realizar labores de administración, ocupar tiempo para programar, evaluar, investigar en el aula, orientar a sus alumnos y atender a la visita de los padres que aún se preocupan por sus vástagos; organizar actividades extraescolares, asistir a reuniones de coordinación y planificación, vigilar edificios, materiales, recreos y todo lugar común de la escuela y en ocasiones, hasta fuera de ella; buscar financiamiento para tener mejores condiciones de trabajo.

Al respecto, múltiples trabajos de investigación<sup>60</sup> señalan la falta de tiempo para atender las responsabilidades que se han ido acumulando sobre el profesor, destacando muy especialmente la sobrecarga de trabajo, como la causa fundamental de su agotamiento.

Por si fuera poco, en una época dominada por la especialización, los docentes no son ubicados en las materias en las cuales están preparados para realizar su trabajo (es el caso de la escuela básica en el subnivel de secundaria); y cuando la suerte le favorece y lo colocan en el medio para el cual se preparó, resulta que la realidad lo ha rebasado; sus conocimientos aparecen desfasados y anacrónicos. La burocratización de los sindicatos, los programas de actualización (que en muchas ocasiones no actualizan) y las burocracias de las Secretarías o Ministerios de Educación, facilitan que esto suceda.

**d) Aumento de las exigencias sociales sobre el profesor.** La destitución de las instituciones que los Estados Nación al debilitarse han derivado, plantean a la escuela nuevos requerimientos y exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir un mayor número de responsabilidades para las cuales no fue adecuadamente preparado en su formación inicial. Su tarea no se reduce a lo cognitivo; además de

---

<sup>59</sup> “Lo que resulta de ese agotamiento –dice Grupo Doce-, lo que se desprende por astillamiento, por desquicio o sin plan de institución. En definitiva, un fragmento es lo que queda.” Ibid, p. 28

<sup>60</sup> Cfr. Esteve, Franco y Vera. *Los profesores ante el cambio social*. Cap. 1

saber su materia, se le pide que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, conocedor y organizador del trabajo grupal y que además de atender la enseñanza, cuide del “equilibrio psicológico” de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, la atención a alumnos con necesidades educativas especiales y el respeto y atención a la diversidad y heterogeneidad con que se encuentra en el aula.

La formación inicial de los docentes en los viejos moldes del normalismo, en nuestro país, no les brinda los elementos suficientes y necesarios para abordar esta amplia gama de tareas. Algunos investigadores sugieren que se recupere en esta formación la competencia social<sup>61</sup> de los enseñantes en la capacidad para asumir las situaciones conflictivas. Si como ya vimos anteriormente, vivimos en una crisis de segundo grado, esta situación se tiene que abordar conformando una subjetividad flexible y al lado de otros, permitiendo que el docente se avenga a los cambios constantes y a las situaciones nuevas.

**e)Desarrollo de fuentes de información alternativas a la escuela.** Ya se ha comentado que el desarrollo de otras potentes fuentes de información, le han ganado la carrera educativa a la escuela; los medios masivos de comunicación, la televisión y recientemente el Internet tendrán que ser incorporados por los docentes en sus clases. Además de una función más a ser asumida, implica para los profesores una actualización constante y continua en estos recursos para aprovecharlos al máximo, así como un cambio en la forma de concebirlos, ya que son vistos por ellos, más como enemigos, que como aliados, amén del “temor” que les representa su manejo.

**f)Ruptura del consenso social sobre la educación.** En la serie de cambios que en los últimos años se han dado por el pasaje de una lógica estatal a otra totalmente desreglada como es la mercantil, el consenso social sobre los objetivos que deben

---

<sup>61</sup> “El saber pedagógico sobre los contenidos es una manera práctica de conocer la materia. Se aprende ante todo observando, conversando y trabajando con los colegas. La tradición provee los modelos narrativos en los que es posible apoyarse para comprender y construir el presente; y se mantiene por el sentido de la práctica acumulativa que es también compartida por los otros. Las narrativas contadas dentro de una tradición son <paquetes de conocimiento situado>. Los docentes experimentados en esta tradición saben muy bien qué historias contar, cuándo, a quién y con qué propósito contarlas.” Hunter, Mc. Ewan y Kieran Egan (comps) *La narrativa en la enseñanza y la investigación*. Amorrortu, Argentina, 1998; p.9

perseguir las instituciones escolares y sobre todo los valores que deben fomentar se han roto. Recordemos que la educación en la modernidad, reproducía los valores ampliamente aceptados por la sociedad, tendientes a una socialización convergente que integrara a los niños en la cultura dominante.

En el momento actual nos encontramos ante una socialización divergente: por una parte vivimos una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en la educación de la diversidad propia de la sociedad multicultural cada vez más extendida, fuerza a la modificación de contenidos, materiales y programas de enseñanza, en donde deben caber todos estos ingredientes.

La mayor cobertura como parte de una política educativa, supone la incorporación a las aulas, de alumnos con culturas diferentes y con antecedentes familiares que han fomentado valores distintos desde diferentes subculturas. En la educación secundaria de las grandes urbes, básicamente en las zonas marginales, los docentes tienen que lidiar con las más variadas “tribus urbanas”: rockeros, punketos, skatos, skan heads, etc, que representan todo un reto para el docente, porque debajo de cada uno de estos grupos, no sólo hay una peculiar manera de vestir, hay también una concepción de la vida orientada desde la perspectiva de un conjunto de valores específicos y que son compartidos por ellos de manera exclusiva.

El mentor que ignora esta diversidad puede estar expuesto a un fracaso rotundo en su labor. Es necesario que los profesores estén claros de estas condiciones en que se desarrolla su trabajo y sean capaces de pensar y explicitar sus propios valores y prejuicios, para que no interfieran en éste.

**g)Aumento de las contradicciones en el ejercicio de la docencia.** Ante la diversidad planteada en el punto anterior los profesores se cuestionan

constantemente ¿qué y cómo enseñar? ¿qué método o metodología es la más adecuada? Elija el modelo o paradigma educativo que elija, el docente siempre podrá verse confrontado, desde la postura de quienes defienden otros modelos educativos y otras visiones sobre estos temas. Incluso los padres de familia, se han convertido en un elemento a considerar, ya que pueden “exigir” un trato específico para sus hijos.

El problema se agudiza cuando el profesor no ha hecho una elección clara y consciente del tipo de educación y de subjetividad para sus estudiantes, que desea producir y pretende ejercer su profesión sin definir los valores que va a fomentar y los que dejará fuera de sus clases; si se presentara alguna confrontación al respecto, el profesor que ha perfilado una línea clara de lo que pretende, tiene la salvaguarda de saber lo que busca y poderlo defender, ya que el esfuerzo de explicitación y objetivación de su modelo o paradigma le permite elaborar una explicación coherente.

Un aspecto más que coloca a los docentes en constante contradicción, es la exigencia de que desempeñen con sus estudiantes el papel de amigo, de compañero y de ayuda a su desarrollo, el cual es incompatible con las funciones selectivas y evaluadoras que también se esperan de él. El desarrollo de la autonomía del alumno es incompatible con la exigencia de integración social, cuando ésta implica el predominio y sujeción a las reglas del grupo, o cuando la institución escolar funciona atendiendo a los requerimientos de algunos grupos de interés económico, ideológico o político.

Estas viejas contradicciones en el contexto cambiante en que nos encontramos se exacerban y provocan más tensiones en los docentes. Como señala Faure, “por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para responder a las necesidades actuales, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe”<sup>62</sup> aunque se perfila por sus manifestaciones.

---

<sup>62</sup> Ibid. p. 31

**h) Cambio de expectativas respecto al sistema educativo.** “Ya no sirve de nada un título universitario” es la queja común de los egresados de cualquier universidad pública de nuestro país. El carácter excluyente que signa los procesos de producción capitalista en el ambiente global, se exagera. La desaparición de los procesos tradicionales de producción implicaron también la desaparición de las formas tradicionales de inclusión de los individuos a los procesos productivos, esto se traduce en la desaparición de empleos y de las profesiones tradicionales.

Por otro lado, nos encontramos con una configuración del sistema educativo que ha pasado de una enseñanza de élite basada en la selectividad y la competencia, a una de masas mucho más flexible e integradora, pero incapaz de asegurar en todas las etapas del sistema, un trabajo acorde con el nivel de titulación alcanzado.

De esta forma ha descendido, al mismo tiempo, la motivación de los alumnos para estudiar y la valoración que hace la sociedad del sistema educativo.

**i) Modificación del apoyo de la sociedad al sistema educativo.** Ya hemos señalado que la escuela pública es la institución moderna por excelencia. En ella se corporizan las ideas de progreso constante a través de la razón y la ciencia, de la creencia de las potencialidades del desenvolvimiento de un sujeto autónomo y libre, del universalismo, de la emancipación y la liberación política y social, de la nivelación de privilegios hereditarios y de la movilidad social. La escuela está en el centro de los ideales de justicia, igualdad y distribución del proyecto moderno de sociedad y política; es la institución encargada de transmitirlos, de generalizarlos, de hacer que se tornen parte del sentido social.

Todos estos elementos constitutivos de la racionalidad moderna, la idea del constante progreso social, de la ciencia y de la razón para conformar a un sujeto librepensador, emancipado y autónomo; del presupuesto de que existen valores y criterios básicos, universales que posibilitan determinar la “verdad” y la objetividad de las proposiciones del conocimiento, son parte de las grandes narrativas de la modernidad que más que

explicar el mundo y la sociedad, se erigen como tentativas para ordenar, clasificar, controlar la organización y la interacción social. En este deseo de control mediante el ejercicio del poder por el saber, han contribuido a dominar, oprimir, suprimir y excluir. Desde esta perspectiva, el sujeto y la subjetividad son el resultado de esta contradictoria situación, ya que representan el resultado "... no de una operación de desvinculación del poder, sino de una ocultación de su vínculo de autorregulación con el poder; el sujeto autónomo no es más libre y sí más gobernable, en la medida en que es autogobernable"<sup>63</sup> En este sentido el sujeto de la modernidad hoy sólo existe como una construcción discursiva.

En las condiciones del contexto actual, nos encontramos con que todos estos valores e ideales, no sólo se encuentran desfasados de las exigencias económicas y sociales que se requieren, sino que además nunca fueron alcanzadas por la educación. Ese es su mayor reproche.

La sociedad y en particular los padres de familia, se sienten defraudados porque la educación ya no representa el alcance de sus expectativas como promesa de un futuro mejor; han retirado su apoyo incondicional a la escuela y a los profesores, además de que los culpan de todo aquello que sucede al interior y exterior del sistema educativo y que nos les agrada. El juicio social contra ellos es generalizado.

Los estudiantes tienen siempre la razón y hay una defensa amplia de sus derechos. Los docentes se sienten agredidos y perseguidos; viven en constante zozobra.

**j) Descenso en la valoración social del profesor.** Es conveniente reubicar a la educación en las condiciones que el proyecto neoliberal ha impuesto: redefinir los propósitos del Estado y la política para reorientarlos a los objetivos e intereses de los grandes capitales, sobre bases que garanticen la acumulación del capital y la tasa de lucro en un escenario de extrema competitividad e incertidumbre y de crisis de

---

<sup>63</sup> Tadeu da Silva, Tomaz. "El proyecto educacional moderno" En: *Propuesta Educativa 13. Encuentros y Debates. Notas Críticas*. FLACSO, Argentina. s/d p.4

productividad. Con relación a la conformación de sujetos, en la modernidad se consideraba al sujeto humanista y altruista, el cual es sustituido por el consumidor adquisitivo y competitivo.

Visto el profesor como “sujeto de la modernidad“, con su sabiduría, abnegación y vocación, tenía una alta valoración social como transmisor de los valores modernos; en la posmodernidad, su bajo salario y su falta de deseo para buscar una profesión mejor retribuida (indicadores de competitividad y consumo), lo dejan ante una devaluación de su imagen social, que redundaba en su falta de motivación e interés para realizar mejor su trabajo, en su baja autoestima.

**k)Cambios en los contenidos curriculares.** En el proyecto de modernidad se consideraba al currículum como una transmisión desinteresada del conocimiento, siendo una característica central de la educación la constitución de la escuela como espacio separado de la producción, teniendo sólo un vínculo “indirecto”: conformar las subjetividades necesarias para transitar por las diferentes instituciones de encierro.

En la condición neoliberal “...la escuela sí debe ajustarse a las necesidades del capital: los flujos escolares deben ser regulados de acuerdo con las necesidades de mano de obra; las currícula educacionales deben ser moldeadas de acuerdo con esas necesidades y la escuela debe regirse de acuerdo a normas gerenciales derivadas del ámbito de trabajo capitalista...el proyecto educacional moderno es colonizado por el imperialismo de la gerencia y de la ingeniería administrativa.”<sup>64</sup>

Los docentes que en la modernidad se caracterizaban por un “desdibujado” profesionalismo mediante el cual sólo ellos poseían el conocimiento y la certeza, ahora “debieran” transmitir un preciso conocimiento sobre la producción de productos cuidadosamente especificados, el cual sólo es propio de los “experts”.

---

<sup>64</sup> Ibid. p. 9 Eso, suponiendo que el trabajo vitalicio que creaban las instituciones del Estado Nacional, siguiera existiendo. Los niveles de exclusión dejan fuera del empleo a una gran mayoría de la población.

Además, en plena sociedad del conocimiento ¿quién puede estar seguro de “enseñar” lo último conocido? O pero aún, ¿quién podría estar seguro de que lo que enseña es lo que realmente “sirve” al estudiante para ubicarse en la sociedad neoliberal?

En estas circunstancias no es sencillo elaborar un programa o un currículum que pretenda ser la única respuesta a las necesidades de los estudiantes y de la sociedad. El docente no sabe qué actitud tomar, ni hacia dónde dirigir sus esfuerzos para atender el constante cambio en tiempos de fluidez.

Las consecuencias del malestar docente sobre la personalidad de los profesores se hacen evidentes cuando al poner en juego diversos mecanismos de defensa como son los esquemas de inhibición o el ausentismo laboral, repercuten de forma negativa en los índices de “calidad de la educación”.

Las consecuencias del malestar docente se dejan ver de distintas formas y son producto de las estrategias que los docentes ponen en juego para aliviar las tensiones que les provoca el cambio social, a saber:

- Sentimientos de desconcierto e insatisfacción ante los problemas reales de la docencia, en abierta contradicción con la imagen ideal de la misma que los profesores desearían hacer.
- Peticiones de traslado, como formas de huir de situaciones conflictivas.
- Desarrollo de esquemas de inhibición como forma de cortar la implicación personal con el trabajo que se realiza.
- Deseo manifiesto de abandonar la docencia.
- Ausentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.
- Agotamiento como consecuencia de la tensión acumulada.
- Estrés.
- Ansiedad como rasgo.
- Depreciación el yo.

- Neurosis reactivas.
- Depresiones.
- Ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental.

Numerosos estudios de comparación de datos estadísticos realizados en España sobre las manifestaciones y consecuencias del malestar docente señalan "...que es evidente el proceso de deterioro de la salud de los profesores, muy por encima de los datos que cabría suponer. Resulta muy difícil relacionar de algún modo este deterioro con las nuevas dificultades en que hoy se ejerce la docencia, pero es una tendencia general bien conocida que los niveles de salud de un colectivo laboral están en relación directa con sus condiciones de trabajo"<sup>65</sup>

Es bajo esta premisa que sostenemos que el trabajo docente que se hace compartido, en grupos, colectivos, círculos, redes o cualquier otra forma de agrupación hace vivir al docente su práctica de una manera diferente, dejando de lado el aislamiento y sufrimiento en soledad y que a la vez le permite sentirse apoyado y entendido desde el trato con sus pares.

### **2.3. La potencialidad de los grupos para contrarrestar el aislamiento.**

El tema aquí presentado tiene que ver con las prácticas constitutivas de subjetividad en el acontecer cotidiano de la vida misma de los individuos, en sus relaciones con los otros y en la posición que se ocupa en el mundo, para poder destacar que en el reconocimiento del OTRO se encuentra la posibilidad y potencialidad de la convivencia en GRUPOS.

---

<sup>65</sup> Esteve, Franco y Vera. *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos, UPN. España, 1995. p.48

Partimos de la idea central de que la subjetividad existe en la medida en que se deviene sujeto, de que ésta es un proceso en acto, es subjetivación, la cual se construye a partir de la vinculación con las significaciones imaginarias sociales y el orden simbólico cultural, que otorga significado a la realidad; sentido que encarna y constituye a los sujetos.

Para el sujeto, el mundo no es una realidad inmutable, externa a él; tiene noticias de lo real en la medida en que lo subjetiva, esto es, en tanto lo observa, lo representa, lo aprehende, lo modifica, lo conoce, lo siente, lo significa, lo nombra a partir de un lenguaje que le preexiste y lo convierte en una realidad psíquica, que dota de sentido al mundo y al mismo tiempo concibe una identidad en ese mundo.

El sujeto es el sujeto de la subjetividad, es soporte y constitución de la subjetividad. De tal forma que "...de una subjetividad que se construye por un proceso de subjetivación que es social (transubjetivo) y que es posible a partir de las interrelaciones de los sujetos. El Otro (orden simbólico-cultural) se representa en los otros y sólo a partir del Otro y los otros, el sujeto se constituye y hay procesos subjetivos"<sup>66</sup>

El reconocimiento que hacemos de "los otros" en el acaecer de esta constitución es el elemento central sobre el cual gira la mirada que se plantea, por eso, presentamos la visión que se ha elaborado sobre este proceso constitutivo de subjetividad en la relación con los otros, primordialmente desde la explicación que brinda el Psicoanálisis. Luego hablamos de la crisis en las subjetividades provocada por el desvanecimiento de las condiciones de conformación de la subjetividad ciudadana, por el agotamiento de los Estados Nacionales como instancia integradora y formadora de subjetividad; enseguida nos referimos a la organización social mediante redes como una alternativa y una posibilidad para asumirnos como sujetos actuantes en un mundo global.

---

<sup>66</sup> Anzaldúa Arce, Raúl y Ramírez G. Beatriz. *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. México, 2001.

### **2.3.1. La subjetividad y el Otro.**

El tema de la subjetividad del hombre es un tema y una inquietud que ha estado presente en la historia del pensamiento humano desde tiempos arcaicos. Ha significado una preocupación desde diversos ángulos académicos, entre ellos, la Filosofía, la Sociología, la Antropología y por supuesto, la Psicología.

El tratamiento contemplado desde la Filosofía Racionalista nos habla de un ser humano con la doble capacidad de ser consciente de sí mismo, mediante la autorreflexión (como un método racional), así como de instaurar su propio destino, es decir, como un ser designado a ser el autor consciente y responsable de sus pensamientos y de sus actos.

En la Psicología, de más reciente aparición y desde la visión del Conductismo, será posible “programar” la formación de un ser humano de acuerdo a las expectativas y/o necesidades de una sociedad, esto es, constituirlo “a priori” y sin mediar otro tipo de motivaciones que no sean las lógicamente racionales.

Con el surgimiento del Psicoanálisis y la formulación del concepto del inconsciente acuñado por Freud, se rompe con esa lógica y con la idea del individuo como centro del universo, capaz de dominar sus acciones por medio de la voluntad:

“... la incorporación de la idea freudiana del inconsciente sigue constituyendo un obstáculo central en el *diálogo* posible entre diversos pensamientos disciplinarios, ya que plantea un cambio de mirada epistemológica tanto en el plano del conocimiento como en la posibilidad de los sujetos de aceptar el nivel de incertidumbre y desconocimiento fundante que el Psicoanálisis propone. Abandonar la ilusión y la certeza de un sujeto dueño absoluto de su destino, pensar su participación en una historia tanto individual como social fue y sigue siendo, un reto tanto a nivel especulativo como existencial”.<sup>67</sup>

---

<sup>67</sup> Fernández Rivas, Lidia. “Subjetividad y Psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución Subjetiva” En: Jáidar, Isabel (comp.). *Caleidoscopio de Subjetividades*. UAM-Xochimilco. México, 1999. p.51

Esta nueva formulación nos ubica en la necesidad de construir al Sujeto, de considerar que éste no está terminado en el momento de su nacimiento, nos coloca ante una situación de incompletud. Sin embargo, es necesario considerar que el propósito del Psicoanálisis es, en su desarrollo clínico, la subjetivación como un proceso arduo que requiere de un trabajo con las diversas defensas y mecanismos de represión utilizados por el yo a través del método de la asociación libre, ya que las palabras que aparecen caóticamente en el discurso tienen una significación oculta que se articula con lo ocurrido en la historia de la sexualidad infantil, lo cual nos descubre una nueva forma de entender la subjetividad. Así nos encontramos con un inconsciente que no olvida, que registra y repite de manera encubierta las experiencias pasadas mediante los síntomas, los actos fallidos o los sueños.

Aún sin tener la oportunidad de acceder al análisis clínico, podemos retomar del Psicoanálisis las explicaciones acerca de los tres aspectos fundamentales que permiten comprender el devenir subjetivo, para entender mejor los procesos de subjetivación y su vínculo en las relaciones con los otros.

Estos tres aspectos son: el punto de vista económico, el dinámico y el estructural. El primero nos habla de cargas energéticas sexuales (libidinales) que como fuerzas en conflicto pugnan por alcanzar un equilibrio, satisfaciendo simultáneamente a los principios de placer y realidad; el del placer tiende a la descarga tratando de conciliar la satisfacción de los deseos inconscientes y las exigencias del mundo exterior al intervenir el yo, recuperando el principio de realidad. Esta teoría libidinal nos permite entender la constitución del lazo social al brindarnos elementos para articular la importancia de los vínculos primarios y la presencia del otro en la construcción de ese lazo.

Del punto de vista dinámico podemos recuperar el estudio que hace de los procesos y sus formas de constitución regidos por elementos conscientes e inconscientes, fuerzas en juego a partir de conflictos y contradicciones que se dan siempre en complejas relaciones. Aquí la cultura interviene otorgando trascendencia y

significación a las acciones sociales, lo cual implica postergar o inhibir la descarga de las tensiones para favorecer un intercambio entre los sujetos. La sublimación como mecanismo adaptador, tiene un papel sobresaliente, ya que logra que los instintos se orienten a la realización de actividades “bien vistas” socialmente.

Con relación al punto de vista estructural es importante destacar la construcción del aparato psíquico con sus funciones específicas: el **ello**, como reservorio primario de la energía psíquica; el **yo**, considerado como mediador entre el yo y el mundo exterior, organizando respuestas que satisfagan tanto a las fuerzas del inconsciente como a las derivadas de la realidad exterior; el **superyó**, como representante de la cultura y de las normas sociales, que se instaura en la superación del proceso edípico.

También podemos señalar el aporte que hacen a la construcción de la subjetividad la teoría de la identificación, la teoría de las pulsiones y la teoría de la sexualidad infantil, las cuales se entrelazan para dar una visión del advenimiento del sujeto. En cuanto al proceso de identificación, al que Freud señala como la manifestación más temprana de un enlace afectivo a otra persona, tendremos que referirnos a la elección del objeto y al lugar que los ideales ocupan en esta elección; el desentrañamiento de las sustituciones y pérdidas de los seres queridos o más significativos que permean la historia de los sujetos y que constituyen su novela familiar, nos permite entender esta historia singular de subjetivación de cada individuo.

Al respecto tendremos que considerar que las primeras satisfacciones de las necesidades biológicas, se convierten de inmediato en demanda de amor, cuidados y presencia, de tal manera que la necesidad se convierte en deseo; para que el recién nacido se convierta en sujeto deseante es imprescindible la “mirada del otro” como un reconocimiento inicial que es ofrecido por la familia y que es fundamental para el desarrollo del psiquismo. Las identificaciones primarias y las formas en que se van dando estas relaciones, tendrán un efecto posterior en la formación de los vínculos sociales que el niño establecerá con la cultura.

La madre se convierte así en el primer objeto con el que se tiene relación y se constituye en el objeto central de la constitución subjetiva, del cual habrá que separarse después, ante la presencia del padre como representante de la cultura y que, al mismo tiempo, permite el pasaje del narcisismo a la identificación edípica simbólica, separando al niño del vínculo exclusivo con el primer objeto de amor. La elaboración de este duelo es imprescindible para la incorporación del individuo a su medio social y para la apropiación y consolidación de un sujeto autónomo.

Ya desde esta perspectiva encontramos la presencia indispensable del “otro”, donde el sujeto es llamado a existir en otro y ese otro representa a la cultura. Así, en palabras de Braunstein<sup>68</sup> “la construcción del sujeto es efecto de una inscripción, la cual es dada por el otro; en un acto “performativo”, el otro me escritura desde el nacimiento y me asigna un lugar en el mundo, en una inscripción pacífica me alieno en el otro ya que asumo como propios los significantes que ese otro me asigna”.

Por su parte, la teoría de las pulsiones nos ayuda a comprender la dinámica de las distintas posiciones subjetivas frente al objeto, el carácter de las defensas y los mecanismos utilizados por el sujeto en su proceso de construcción subjetiva. La explicación se orienta a entender a la pulsión como un proceso dinámico encaminado a la consecución de un fin en el cual están comprometidos los vínculos con los otros; las fuentes de esta tendencia a la acción son tanto de origen interno como externo y los objetos de su interés se desplazan y renuevan según los caminos que marcan los deseos y las formas como se pueden expresar.

Al referirnos a la sexualidad infantil reconocemos que ésta va marcando al sujeto a través de huellas mnémicas inscritas en el cuerpo y que ayudan a crear un lenguaje erógeno singular y específico. Este lenguaje y el símbolo están íntimamente relacionados para dar acceso a un encuentro con el otro y con el medio social.

---

<sup>68</sup> Braunstein, Néstor. Sesión inaugural del Diplomado “Psicoanálisis y Cultura. La cultura en el diván” del 18 de noviembre de 2002. UNAM.México.

Aquí podemos señalar entonces, que la modernidad es la época por excelencia en que el hombre se constituye como sujeto, en donde todo es comprendido en referencia a él, todo adquiere sentido, coherencia y unidad en referencia al yo. La referencia al sujeto y el centramiento de todo en él, lo podemos considerar como la característica fundamental del planteamiento moderno: todo hace referencia a él, él es el centro y el fundamento de todo.

Si bien, los aspectos destacados anteriormente nos colocan en una perspectiva de construcción del sujeto para sí mismo en una estrecha relación con su entorno en la época moderna, se vuelve entonces necesario, para los fines de este trabajo, evidenciar que este contexto no es estático ni se encuentra esperando al advenimiento del sujeto en sus condiciones personales y específicas.

Consideramos que la subjetividad se inscribe en todo fenómeno social, en todo fenómeno donde el hombre está presente con su acción consciente o inconsciente, racional o irracional y que las subjetividades producen efectos y crean significantes en los grupos, las instituciones y en el Estado; intervienen en la orientación de la sociedad y la historia y en sus movimientos de cambio y parálisis. Reconocemos que el sujeto se constituye en sus prácticas pero interviene en éstas con su historia, con su biografía.

Por esto es necesario ubicarnos en el momento actual en donde los criterios y vínculos sociales propuestos por las formas de racionalismo predominante en el mundo, no son ya suficientes ni favorecen la organización de las sociedades para atender a los problemas que se van dando en la convivencia cotidiana entre los sujetos.

### **2.3.2. La crisis de los procesos de subjetivación.**

En la globalización nos hallamos en una situación en donde lo que prevalece es una crisis mundial dada por el debilitamiento de los Estados Nación como principio general de articulación simbólica, ante los requerimientos del capital en su forma neoliberal. El pasaje del Estado al mercado implica un desvanecimiento del suelo donde se apoyaban las instituciones disciplinarias<sup>69</sup> y como consecuencia de esto, la consistencia institucional queda afectada, las instituciones se transforman en fragmentos sin centro y se encuentran desarticuladas de la instancia proveedora de sentido y consistencia para los individuos; en la lógica mercantil, se trata de una destitución de las instituciones con capacidad de organizar significación, por lo que quedan huérfanas de función, de tarea, de sentido, sin que se constituya nada equivalente con virtud simbolizadora.

El agotamiento del Estado Nacional como paninstitución donadora de sentido no sólo implica el agotamiento de esa lógica social y sus tipos subjetivos, sino también el agotamiento de sus estrategias de subjetivación<sup>70</sup>. De esta manera el soporte subjetivo de la organización social ya no es el ciudadano producido por las instituciones disciplinarias sino el consumidor instalado por los artefactos del mercado.

Nos encontramos en una dinámica social impuesta por el mercado, el cual no procede del mismo modo que los Estados Nacionales, ya que ésta opera sin ligar objetivamente sus términos, sin regular lo que allí sucede, sin anudar consistencias; su desarrollo no busca la articulación simbólica de los agentes de esa dinámica, sino la conexión “real” entre los distintos puntos de la red mercantil. Pero la conexión entre los nodos de esa red, no producen una regulación previa para esos roces, es decir, no producen ligadura ni significación alguna, no crean vínculos. Asegura Ignacio Lewkowicz que ahora “Se trata, en definitiva, del pasaje de una lógica de encuentros

---

<sup>69</sup> En los Estados Nacionales la existencia es existencia institucional ya que la vida individual y social transcurre en ellas; el paradigma del funcionamiento son las instituciones disciplinarias, considerándose entre otras la familia, la escuela, la fábrica, el hospital, el cuartel y la prisión como aparatos productores y reproductores de subjetividad ciudadana.

<sup>70</sup> “Una estrategia de subjetivación puede ser entendida como la serie de operaciones de pensamiento y de intervención sobre una subjetividad determinada” Grupo Doce. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo Doce, Buenos Aires, 2001. p. 77

metaregulados a una dinámica de amontonamientos destituyentes. Y las consecuencias subjetivas se dejan sentir. De esta manera, la desligadura de lo ligado y la fragmentación de lo articulado componen el paisaje por el que tendrá que transitar la subjetividad contemporánea”<sup>71</sup>

Lo que entonces tenemos que enfrentar son los efectos de la operatoria de mercado: desgarro, fragmentación y desligadura de las subjetividades, causados por una lógica cuya temporalidad es la velocidad, la sustitución y la inmediatez. El paisaje actual se puebla de fragmentos de esas instancias que resultan de una lógica incapaz, pero sobre todo desinteresada, en articular esa disgregación sin centro. La subjetividad mercantil intenta adaptarse a unas condiciones que varían permanentemente, pero ese intento, que necesita de la creación de operaciones específicas, tiene consecuencias subjetivas. Los padecimientos actuales se dan por la ausencia de reglamentación en tiempos de mercado. Los sujetos, que antes se rebelaban ante la represión y los efectos de la alienación en las instituciones disciplinarias, ahora se encuentran ante la disyuntiva de sentirse libres pero perdidos, sin orientación, sin protección, sin guía.

Algunos autores denominan a este proceso como de *desintegración interna* y lo definen como “aquel proceso que poco a poco va entrando hasta lo más interior de la persona, hasta la más estricta interioridad del hombre a fin de profanarla, para mostrar que no es un santuario, sino el resultado de un conjunto de valores externos o internos, pero que en todo caso no es un lugar de autotransparencia, de la lucidez, de la total autonomía y libertad, del yo como sujeto, actor libre y señor de sí mismo y de las circunstancias. Ese proceso de desintegración se ha dicho que es como si uno, para saber qué es el núcleo, esencia y fundamento de la cebolla, fuera deshojándola, y después de haber quitado la última hoja, se que da sin nada”<sup>72</sup> Esto mismo sucede con el hombre, el cual, buscando en su interior incommovible, aparente fuente de

---

<sup>71</sup> Ibid.

<sup>72</sup> Amengual, Gabriel. *Modernidad y crisis del sujeto*. Caparrós Editores. Madrid, España, 1998. p. 164

todos sus actos, se va quitando ingredientes, exterioridades que hacen su vida y, al final, se encuentra sin nada.

Al respecto E. Galende señala algunos rasgos, detectados en la clínica, sobre las características de la subjetividad actual:

- a) Pasividad de los individuos respecto de la cultura y la vida social, en otras ocasiones compulsión a hacer.
- b) Vivencia de vacío acompañada paradójicamente por “una saturación del yo” producida por exceso de información y opciones.
- c) Maquinización y en algunos casos robotización de los vínculos con los otros.
- d) Superficialidad en los afectos y ausencia de compromiso emocional.
- e) Sensibilidad impostada, adquirida no en las vivencias emocionales de la relación con otras personas, sino en los modelos de sensibilidad que aportan los programas televisivos y los videos, haciendo del otro un objeto sustituible y renovable alejado de los procesos de pérdida y duelo.”<sup>73</sup>

Los lazos de solidaridad producidos por ligaduras estrechas, se desdibujan en este panorama. Ya no hay una creencia en la posibilidad de transformación social a través de la participación y los proyectos colectivos son cada día más frágiles y escasos. Nos encontramos ante un repliegue del sujeto sobre sí mismo y una dificultad de implementar vínculos estables, duraderos y comprometidos, que corren paralelos a la ausencia de proyecto, tanto individual como colectivo.

En estas condiciones, las operaciones de afectación para la conformación de subjetividades necesitan orientarse a la transformación de los fragmentos en situaciones habitables, esto es, con capacidad de forjar sus propias reglas en un esfuerzo de producir ligaduras en tiempos de fluidez. La flexibilidad y la reinención se tornan en operaciones ineludibles en tiempos de mercado, con la finalidad de ligar de otro modo el tejido social desgarrado, de producir consistencias, fuera de la clave estatal o mercantil, o sea, de reinventar una consistencia en otra clave, que nos permita buscar opciones conjuntas ante la dinámica de fragmentación. La tarea

---

<sup>73</sup> Galende, Emiliano. *De un horizonte incierto*. Edit. Paidós. Buenos Aires, 1997. p. 37

ahora, es tarea de los mismos sujetos que sienten la necesidad de agruparse, de escuchar la necesidad del otro, de apropiarse de los discursos, de crear nuevos espacios de lucha y de resistencia, de retomar los tiempos y el sentido de su historia, donde su subjetividad esté presente con todas sus posibilidades.

Ante este panorama es relevante asumir esta tarea que nos permita vivir en el ámbito personal y profesional una nueva opción para darle sentido a los espacios habitables entre sujetos, ante el desgarramiento producido en la mundialización. Los docentes, considerados como formadores de sujetos y a las prácticas pedagógicas que realizan como constitutivas de las subjetividades<sup>74</sup>, tendremos que colocarnos en condiciones para realizar mejor esta labor, esto es, organizarnos para que en la promoción y conformación de nuestras propias relaciones intersubjetivas, podamos favorecer también las de los estudiantes.

### **2.3.3. La organización en redes sociales: hacia la reconstrucción del sujeto, la subjetividad en el Nosotros**

Ante la fragmentación y desintegración de la subjetividad del sujeto, es necesario iniciar un nuevo proceso de reconstrucción de éste, en donde se asuma de forma diferente a lo que fue el centramiento de él mismo en la modernidad; algunos autores señalan al lenguaje como la posibilidad de esa reconfiguración del nuevo sujeto<sup>75</sup> y ponen de manifiesto la construcción social de la realidad a través del intercambio social.

Particularmente queremos resaltar la propuesta de Amengual, el cual dedica una parte de sus reflexiones a esta reconstrucción; resalta la importancia la comunidad de

---

<sup>74</sup> Jorge Larrosa considera que las prácticas pedagógicas se orientan a la construcción y la transformación de la subjetividad, por lo cual es necesario que los educadores reconozcan esta incidencia de su labor y puedan problematizar sus propias prácticas para realizarlas mediante una orientación reflexiva. Véase: Larrosa, Jorge. *Escuela, poder y subjetivación*. Edit. La Piqueta, Madrid, 1995.

<sup>75</sup> Habermas es el autor por excelencia que plantea el lenguaje como la acción comunicativa que permite al sujeto descentrarse, ser abierto y en relación constitutiva con los otros, en una intersubjetividad generada lingüísticamente y vivida en la interacción social. Consúltese primordialmente su obra *El discurso filosófico de la modernidad*. Madrid, 1989.

comunicación en donde se de una “nueva potenciación del sujeto individual a fin de no perder aquellos ideales de libertad, emancipación y autonomía, no afirmados en el sujeto aislado y burgués, sino en el sujeto individual socializado, como condición indispensable para poder tener capacidad para escurrir la manipulación y poder potenciar la participación en el proceso de comunicación e interacción<sup>76</sup>. Completa su propuesta con lo que llama algunas pistas de reflexión y acción para lograrlo: a) Autoconciencia: aceptación lúcida del hecho de la interdependencia, que se constituye mediante el encuentro con el otro, mediante la conciencia de otra conciencia; b) Autodeterminación: reconstrucción de un sujeto solidario, lo que implica intentar pensar desde los otros, desde las necesidades e intereses de los demás; c) Autorrealización: actuar tomando responsabilidades concretas; en la medida en que la persona va actuando, tomando responsabilidades ante situaciones concretas y tomando compromisos estableciendo lazos y relaciones bajo una cierta orientación, es como logra concretar una opción o proyecto de vida.<sup>77</sup>

Esta propuesta nos lleva a pensar y a pensarnos en formas de organización para convivir y desarrollar profesionalmente esta reconstrucción entre sujetos; de tal manera es que llegamos a plantear el trabajo en redes sociales.

La organización en redes sociales para el trabajo en grupo, surge como la necesidad de recuperar expresiones identitarias y contestatarias de los grupos sociales, que habían desaparecido con la figura del ciudadano que decretó la igualdad de todos los hombres ante la ley. Con el debilitamiento del Estado Nacional, aparecen nuevas formas de organización social; las redes son un modelo claramente opuesto a la pirámide organizacional del capitalismo, porque su cualidad principal son las relaciones horizontales.

---

<sup>76</sup>Op. Cit. Amengual. p.176

<sup>77</sup> Amengual aborda un capítulo en la obra citada, en donde abunda sobre la reconstrucción del sujeto y las formas de encaminarse a ello; es el IV que se llama “Un gran desafío de la modernidad y de la posmodernidad: la cuestión del sujeto”

Las redes surgen como expresiones culturales de los grupos que pertenecen a una localidad, a una profesión y que comparten problemáticas, motivos para luchar o para resistir o afinidad en algunos objetivos y finalidades, con estrategias diferenciadas.<sup>78</sup>

Este tipo de nueva organización ha sido desarrollada desde diferentes perspectivas a partir de los 70's: la terapia familiar remarca la función de la red social para el cambio de cada uno de los miembros de la familia y en la resolución de situaciones de crisis; aquí la red es un factor significativo de análisis. En salud mental se ha retomado un abordaje de la función del experto, apoyándose en la capacidad autogestora de los grupos. En el equipo de Aprendizaje y Desarrollo de Buenos Aires –por ejemplo-, es considerada como un espacio de autorreflexión de las personas acerca de su accionar y pensamiento así como de la organización autogestora de sus proyectos, como una posibilidad de potencializar las redes de solidaridad entre personas que comparten problemas similares.<sup>79</sup>

La existencia de las redes desde estos diferentes ámbitos destacan elementos comunes: son espacios de reflexión, favorecen el cambio de sus integrantes, se encaminan a la resolución de problemas comunes o similares, se favorecen los vínculos de comunicación o ligas, se desarrolla la organización por medio de la gestión compartida.<sup>80</sup>

Así concebidas, el trabajo en redes nos permite asistir a la transformación de la persona-objeto en la persona-sujeto, valorando sus recursos, así como sus saberes; a una toma de conciencia de los logros que se pueden obtener a través de la participación activa en la organización, teniendo como ejes comunes el desarrollo de la capacidad autorreflexiva y autocrítica, a una optimización de la organización autogestora y a un cambio en la subjetividad de las personas, lo cual implica también

---

<sup>78</sup> Véase: Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos ?* Edit. FCE. México, 2000.

<sup>79</sup> Sobre el origen y características del surgimiento de las redes, veáse: Dabas, Elina Nora. *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós, Argentina, 1993.

<sup>80</sup> Véase Norbert Lechner. “ Tres formas de coordinación social!” En: Revista de la CEPAL, No. 61. Santiago de Chile. Abril, 1997.

modificaciones en el entorno social; este es un proceso de construcción colectiva que posibilita las relaciones sociales e intersubjetivas.

Dicha construcción se sustenta en la acción que cada sujeto realiza en relación con el contexto social, ya que esa acción es la que lo reubica en relación con él. Pero esta acción cobrará sentido cuando se produce la toma de conciencia de cómo ésta se entrelaza con las del conjunto, para producir una transformación.

Otros procesos que aparecen al participar en redes, se dan cuando los sujetos asumen la capacidad de organización que a su vez influye en la apropiación de un proyecto; y simultáneamente en el desarrollo del proyecto, se va constituyendo a la toma de conciencia. La progresiva consolidación de formas autogestoras se profundiza al ser comparadas, discutidas, consensuadas<sup>81</sup>, y rectificadas con otros actores sociales que realizan procesos similares en la red.

Estas redes implican un proceso de construcción permanente, tanto en lo personal como en lo social y son un sistema abierto que a través del intercambio dinámico entre sus integrantes y con integrantes de otros grupos, posibilitan que se desarrollen los recursos que los sujetos poseen. Permiten la relación intersubjetiva, ese vínculo ineludible con los otros que se encuentran para poder construir algo común.

Así vistas, las redes conforman un espacio propicio para que las subjetividades “individuales” recreen en el vínculo intersubjetivo, la trayectoria de apropiación de los “otros” con los que han ido encontrándose y configuren nuevos “nosotros” en la convivencia surgida de estos espacios.

## **2.4 Los colectivos de docentes y la formación de nodos, mediante los Grupos de Formación.**

---

<sup>81</sup> Esta es otra cualidad distintiva del modelo de red con relación a la forma de organización piramidal. Mientras que en ésta la toma de decisiones se da unipersonalmente, en aquella dicha decisión se comparte y se aprueba por los otros.

Muy por el contrario de lo que hemos venido señalando, el trabajo del docente en el nivel de educación básica, siempre se ha dado en el aislamiento, en la soledad y en la resolución de problemas de forma individual.

Sin embargo, ahora encontramos que entre las numerosas consecuencias que produce la incorporación de mayores niveles de autonomía institucional en los establecimientos escolares sobre el desempeño profesional de los docentes, en las condiciones de globalidad, la principal de ellas es la exigencia de trabajar en equipo. Esta exigencia implica una ruptura importante en la cultura tradicional de los docentes, basada en la idea de trabajo solitario e individual, asociado a un alto nivel de regulación y control burocrático de sus actividades. Pasar de una cultura del ejercicio individual del oficio a una cultura de profesionalismo colectivo no es un proceso fácil.

Es importante reconocer que las reformas escolares actuales se basan en la mayor autonomía de la institución y en la existencia de proyectos por cada establecimiento; estos elementos si bien son condiciones necesarias, no son suficientes para el trabajo en equipo. Los documentos normativos en nuestro país, sobre todo los que se refieren a la elaboración del Proyecto Escolar, indican que se debe hacer mediante un trabajo colaborativo.

Desde nuestra perspectiva, creemos que esta forma de organización para el trabajo no puede ser motivada ni dictada desde los discursos y documentos normativos. Es necesario que desde la propia iniciativa y convencimiento de todos y cada uno de los docentes, se vaya asumiendo esta modalidad de trabajo y a la vez, que se vaya trabajando como grupo, colegiado, colectivo, nodo o red sobre las condiciones personales y sociales para fortalecer la interrelación y los vínculos intersubjetivos de cada participante y llevar así a bien el trabajo en colegiado,

Partimos de la premisa de que al fortalecer el trabajo al interior del grupo o nodo, como célula de formación de un anudamiento mayor como la gran red, se lograrán

vínculos afectivos y laborales que harán más sólido y fuerte el trabajo de la red y su incidencia en el cambio personal y profesional, apuntando a la transformación educativa y social.

También es necesario señalar que la perspectiva que sirve de fundamento para apuntalar esta premisa es la de los grupos de formación y de las formaciones grupales, ya que por sus características y visión nos permite retomar los hilos de lo que sucede al interior y en el contexto de estos grupos.

El grupo de formación puede ser visto a la vez<sup>82</sup>:

- como una posibilidad de desarrollo dentro del campo de lo grupal, una virtualidad que toma existencia mediando un dispositivo grupal;
- como un proceso desencadenado por los cruces y anudamientos deseantes entre miembros singulares reunidos témporo-espacialmente para impulsar ciertas finalidades comunes;
- como un entrecruzamiento de múltiples dimensiones (social, ideológica, política, institucional, técnica, organizacional, personal) y de diversos registros (en niveles simbólico, imaginario y real);
- como un proyecto social que surge del cruce de demandas cambiantes del medio socio-cultural y de demandas de formación de los sujetos adultos;
- como un proceso dialéctico, una praxis en movimiento que lucha por su existencia. Ésta se expresa en luchas y tensiones entre las tendencias a la institucionalización y las que impulsan desarrollos de la grupalidad en tipos de complejidad creciente; entre sostener su encuadre de formación y quedar transformado en otro tipo de grupo; entre los deseos individuales, las formaciones grupales y las demandas institucionales; entre mantener su especificidad y perderla en la adaptación a ámbitos diversos ;
- como un trayecto compartido que da lugar a su vez a que cada uno de sus integrantes realice su propia trayectoria de formación en virtud de su proyecto profesional, dando respuesta a la formación desde la diversidad y no desde la uniformidad;
- como un espacio transicional que permite transformaciones, cambios, desarrollos en las personas que forman parte de él;

---

<sup>82</sup> No hacemos una conceptualización específica ya que retomamos la visión que plantea Marta Souto, al explicar a este tipo de grupo, en donde la complejidad y la multirreferencialidad son las posibilidades de comprensión en que puede ser entendido. Souto, Marta. "Grupos de formación" En: Souto, Marta y et. al *Grupos y dispositivos de formación*. Ediciones Novedades Educativas. Universidad de Buenos Aires. Argentina 1999. p. 52

### *Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

- como un espacio intermediario entre la sociedad, la institución y los sujetos; en este espacio el grupo refleja los rasgos propios de la institución pero va más allá buscando el cambio a través de sus miembros y de su inserción en el campo productivo;
- como un lugar de producción, de acción, de transformación que se abre a las problemáticas sociales, económicas, laborales e intenta dar respuestas;
- como un efecto y a su vez generador de un dispositivo social y técnico que actúa como provocador y organizador de ciertos procesos y resultados;
- como provocador del imaginario individual y grupal y por ello espacio privilegiado para el análisis de la fantasmática de la formación”.

En un grupo de formación es necesario dejar clara la finalidad que se persigue, desde la enunciación misma: ésta será el desarrollo de la persona adulta en relación con su posición profesional, entendiendo que “formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos...”<sup>83</sup> y que incluye el ámbito profesional, por lo que se trata de un desarrollo personal que busca la mejor forma para el ejercicio de una práctica profesional, como dinámica de desarrollo desde la persona y no como una adquisición. Por lo tanto, la formación no se recibe, sino que se busca en un proceso activo que requiere la mediación de otros y para lograrla se necesita de la participación en espacios y tiempos que faciliten la reflexión a través de otros mediadores. Pero al mismo tiempo, la formación es aquello que está siempre en transformación, que es susceptible de tomar nuevas formas, estilos, modalidades, lo que no la hace estática ni cerrada.

Desde una visión multirreferencial teórica, haremos hincapié en tres perspectivas desde las cuales se puede caracterizar a los grupos de formación:

a) desde lo pedagógico, el formador y los sujetos en formación establecen una mayor horizontalidad en la situación. El conocimiento no es lo que da especificidad sino el conjunto de saberes-hacer que requiere de conocimientos y teorización de diverso nivel pero que no se centra en ellos. Los conocimientos son aprovechados para adquirir capacidades y competencias para nuevos desempeños, tomando el papel central la reflexión y el análisis sobre las prácticas;

---

<sup>83</sup> Ferry, Gilles. *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 1997. p. 99

b) desde la perspectiva social del sujeto, la formación involucra al sujeto como sujeto social, político, ético y profesional en un nivel de transformación o de modificación global y por tanto la relación de la formación con el contexto social, económico y político es directa. De igual forma, la formación apela a la autonomía del sujeto, autonomía desde lo psíquico y lo social, por lo que la formación es un espacio para la toma de conciencia del propio lugar y del poder de sus actos; la tendencia dominante es hacia la auto e interestructuración en ese espacio de reflexión y re-presentación de los sujetos en la realidad propia y ajena. De ahí la importancia del grupo por la posibilidad de intercambio entre adultos trabajadores; la formación se integra a la trayectoria de vida y de trabajo y es ésta la que le da sentido como desarrollo de la persona en el contexto social en el que se desenvuelve.

Al mismo tiempo y siguiendo la perspectiva sociológica, el grupo de formación es una unidad promovida desde las políticas públicas y desde las instituciones sociales para ofrecer acciones que permitan a los individuos formarse, por lo que se vinculan a las finalidades políticas y a concepciones ideológicas que pueden estar más o menos explícitas. Luego entonces, las relaciones e influencias de la política en general y de la política institucional deben ser puestas en análisis desde la convocatoria misma en estos grupos. Al mismo tiempo, es posible que en los grupos de formación se pueden reproducir las políticas generales y estar a su servicio o se pueden generar espacios contra-institucionales generadores de toma de conciencia socio-política para los sujetos que lo integran. Se patentiza el interjuego entre lo instituido, lo instituyente y lo institucional.

c) Desde una perspectiva psíquica del sujeto y retomando los aportes del psicoanálisis, se hace patente que por el tipo de trabajo y la implicación de las personas, la formación moviliza los procesos psíquicos primarios (emociones, fantasías, deseos, defensas) y la circulación intersubjetiva de fantasías, a través de la transferencia central (con el coordinador), de las laterales (con los otros miembros),

de la grupal (con el grupo en su conjunto) y de la transferencia sobre el mundo exterior, los cuales requieren que se trabaje sobre ellos.

La interpretación es la herramienta adecuada para generar las reestructuraciones de los procesos psíquicos en juego. Se interpreta el aquí y el ahora desde la situación grupal compartida; el coordinador analiza los juegos de los inconscientes individuales, incluido el suyo, en un momento de la vida del grupo, apuntando a modificar las actitudes neuróticas actuales de los miembros, a cambiar lo que puede cambiarse.

El trabajo psicoanalítico en los grupos de formación es formativo en la medida en que provoca en los sujetos el cuestionamiento de su funcionamiento psíquico en su relación con los otros. La actividad formativa requiere un espacio para que los sujetos puedan descubrir por sí mismos todo lo que les sea posible, con el apoyo del coordinador, el cual tendrá como tarea mostrar los procesos grupales e individuales con relación a la formación. El coordinador utiliza las técnicas de reflejo, de relevo, de pregunta, de síntesis elaborativa, de señalamiento, devolviendo al grupo la posibilidad de avanzar en los procesos formativos y su análisis desde la dinámica manifiesta. De igual manera, otra de las tareas del coordinador es el decidir el encuadre teórico, diseñar los dispositivos, negociar con la institución y con los participantes, así como mantener un espacio con las características de contención, de escucha y de análisis que permitan el desarrollo de los procesos de formación en el grupo y de los procesos grupales de formación.

Retomamos de los grupos de aprendizaje la necesidad de que el grupo trabaje por y para sí mismo, en la conciencia de ser grupo. No cualquier tipo de grupo tiene como propósito constituirse en grupo para actuar como tal. En el grupo de aprendizaje existe la TAREA o finalidad para la que el grupo se reúne, aquello que ha sido explicitado, sea en el papel o en la palabra, como el objetivo a lograr por el grupo; pero no siempre el grupo logra arribar a esa tarea funcionando como grupo, en el interjuego de subjetividades se encuentran obstáculos y eso es lo que impide su realización completa.

La teoría de los grupos operativos, que es en la que se fundamenta el trabajo de los grupos de aprendizaje, se preocupa por identificar esos obstáculos y por buscar medios para superarlos, por lo que señala que "...bajo la tarea explícita, subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio"<sup>84</sup>.

La tarea implícita será aquella parte de la tarea, que sin ser expresada, se supone incluida en la tarea explícita, la cual va a consistir en la superación de los obstáculos que impiden que el grupo funcione como grupo, o sea, es el grupo mismo. "La tarea-guía latente, que el coordinador descubre por debajo de la tarea guía-manifiesta, consiste en considerar que lo que le ha sido dado es un *grupo en sí*, inconsciente de sí mismo y que su tarea será la de convertirlo en un *grupo para sí*, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros"<sup>85</sup>

Trabajando el grupo para sí, siempre orientará la dinámica que se suscita en el diario devenir hacia seguir funcionando como grupo, trabajando sobre aquello que le interfiere y le modifica la posibilidad de hacerlo, siendo responsabilidad directa del coordinador el abordar esta tarea implícita.

Al abordar este enfoque de trabajo con grupos, vamos caminando hacia la posibilidad de considerar al grupo como algo que *está siendo, nunca más que proceso, que formación en constante cambio, que devenir en tiempos y espacios*. Por lo tanto, el grupo y su coordinación están encaminados a dirigir sus esfuerzos para funcionar como grupo, de forma constante y continua, por lo que se fortalecerán los vínculos que se den en esta operatividad, contribuyendo a que los nodos o colectivos de

---

<sup>84</sup> Zarzar Charur, Carlos. *La dinámica de los grupos del aprendizaje desde un enfoque operativo*. En: Revista Perfiles Educativos. No. 9. CISE-UNAM. México, 1980. p. 25

<sup>85</sup> Ibid. p. 26 Las cursivas son nuestras.

profesores se vayan entrelazando para arribar a las tareas comunes que tienen que realizar.

Por otro lado y como podemos advertir, la función del coordinador es compleja y requiere de ciertos niveles de formación y experiencia específica en determinados ámbitos, por lo que esta función puede ser asumida por un equipo coordinador (dos personas es un número deseable y adecuado) que complemente sus propias formaciones trabajando antes, durante y posteriormente a los procesos grupales para realizar una planificación, un desarrollo y una valoración de cada sesión que permita encauzar los esfuerzos grupales por el camino deseado. Al mismo tiempo, los coordinadores siguen un proceso formativo constante al estar trabajando para y por el grupo en una labor conjunta.

El trabajo de formación continua realizado con los profesores retomando la perspectiva de los grupos de formación y de los grupos de aprendizaje, permitirá ir construyendo la noción de colaboración, colectividad y trabajo conjunto para desarrollar propuestas, tanto formativas como de intervención en sus centros de trabajo para mejorar la práctica que están desarrollando. Favorecerá la conformación de colectivos de profesores o nodos que trabajen en su formación en la situación propia de sus prácticas.

Consideramos que el colectivo o nodo, constituyen los puntos de encuentro en trono a los cuales se congregan docentes con intereses específicos y que trabajando como grupo tendrán mayores posibilidades de movilización del pensamiento para proyectarlo y realizar un trabajo más cercano a sus contextos y necesidades.



## **CAPÍTULO III**

### **LAS REDES DE PROFESORES COMO ESPACIOS ALTERNATIVOS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE**

Como ya vimos, el modelo verticalista de organización social, está sucumbiendo ante la falta de estrategias para tratar con los nuevos problemas que devienen del avance de la tecnología y la ciencia particularmente.

Las organizaciones basadas en la autoridad también encontradas en los distintos sistemas educativos de los países en desarrollo, van migrando hacia formas novedosas como la formación de redes. Aunque éstas en su mayoría no recogen, ni representan el discurso oficial, se asientan en los márgenes de las normativas y aprovechan los resquicios que se abren en el devenir de su inoperancia.

La formación de las redes de profesores (que se derivan de las redes sociales) aparece en Latinoamérica encabezadas fundamentalmente por México y Colombia. En un principio, y apoyadas económicamente por las instancias oficiales, estas redes de maestros cuyo objetivo era incidir en la transformación de la educación desde los propios espacios escolares, pronto se vieron presionadas por autoridades y representaciones del sindicalismo oficial. Cuando estas presiones dejaron al descubierto una diferencia en los propósitos de cada parte, los recursos escasearon y las redes tuvieron que redefinir su posición. Algunas continuaron financiadas por los gobiernos locales y otras en definitiva, decidieron intentar su sobrevivencia al margen de esas presiones. Así, la formación de los profesores en estos espacios se convirtió en un problema de militancia y, dada la escasa experiencia y compromiso de éstos en el tema, las redes disminuyeron sensiblemente su presencia, pero su eficacia quedaba probada por quienes decidieron continuar en el trabajo por el que apostaron.

### **3.1 La formación institucional de profesores en servicio y su fracaso.**

En México, la formación para los profesores en servicio tuvo un impulso notable en los últimos años de la década de los noventa, con políticas, programas de modalidades y alcances muy variados, los cuales planteaban distintos objetivos y destinatarios (tanto inducción de nuevos educadores, como actualización, perfeccionamiento y reciclaje de los ya en servicio), duración (desde eventos puntuales hasta programa de dos años o más), coberturas (desde proyectos locales hasta programas nacionales de alcance masivo) y modalidades (presencial, semipresencial, a distancia y ahora en línea). Muchas se ubicaron dentro de las propuestas oficiales; algunas otras provenían de los propios maestros organizados en instituciones o asociaciones civiles.

Pero, vayamos por partes:

#### **3.1.1 Actualización.**

En el programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se afirma que:

“La actividad más amplia debe concentrarse en la operación de un programa de actualización destinado al personal en servicio de los tres niveles de la Educación Básica. La función del programa será facilitar el conocimiento de los contenidos y enfoques de los nuevos planes de estudio, así como promover la utilización de nuevos métodos, forma y recursos didácticos congruentes con los propósitos formativos del currículo. Se contemplan opciones destinadas a los directores y supervisores. El programa lo llevará a cabo la Secretaría de Educación Pública y las autoridades educativas de los estados”<sup>86</sup>

La Subdirección de Actualización es el área encargada de coordinar en el Distrito Federal, las actividades que establece el Programa Nacional de Actualización Permanente de los Maestros en Servicio de Educación Básica (ProNAP), relacionadas con los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA), los Talleres Generales de Actualización (TGA), y los cursos propios de la entidad, llamados Cursos Estatales (CEA).

¿Cómo se concibe la actualización? Desde la perspectiva de este departamento, “Actualizarse es acercarnos a herramientas nuevas que hagan posible desempeñar lo que hacemos de mejor manera. En este sentido, la Dirección de Actualización y Centros de Maestros concibe a la actualización como el proceso que, partiendo de un diagnóstico de necesidades, tiene como propósito promover que los maestros a través del trabajo colegiado, construyan e incorporen elementos innovadores al desempeño de su práctica, con la finalidad de mejorarla y así ofrecer una educación de calidad”<sup>87</sup>

En el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2012, sólo se habla del tipo de educación que imparte el Estado, la cual tendrá que ser de calidad y con equidad. Así estaba dividida su propuesta y así la vemos desde que fue planteada:

---

<sup>86</sup> Plan Nacional de Desarrollo Educativo 1995-2000. p.61

<sup>87</sup> [http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_8\\_docentes](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_8_docentes)

**a) Programa Nacional de Actualización Permanente (PRONAP)**

Al conformar este programa la SEP pretendió deslindar la actualización de la nivelación por un lado y de la superación profesional por otro; trató de conformar una estructura cuádruple integrada por programas de estudio adaptables en distintas formas, paquetes didácticos, mecanismos de evaluación y acreditación en Centros de Maestros.<sup>88</sup> Se desarrolla en los Centros de Maestros, que hasta 1997 eran 283 centros en 24 estados. Cuentan con una biblioteca, sala de lectura, instalaciones para la recepción, grabación y reproducción de audio y video. Un equipo de asesores integrado por un asesor para el nivel de primaria y seis para el nivel de secundaria.

El Programa Nacional de Educación vigente establece que para superar los problemas que enfrenta la educación es necesario contar con un docente que:

- Posea un dominio cabal de su materia de trabajo.
- Alcance una autonomía profesional que le permita tomar decisiones informadas.
- Sea capaz de comprometerse con los resultados de su acción y evaluarla críticamente.
- Trabaje en colectivo con sus colegas, y
- Maneje su propia formación permanente.

Para alcanzar este perfil, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal plantea como uno de sus objetivos:

- Fortalecer las competencias y habilidades profesionales de los maestros mediante acciones pertinentes de formación continua.

Los Exámenes Nacionales de Actualización (ENA), “son instrumentos estandarizados de evaluación que brindan la oportunidad a los profesores en servicio de obtener un diagnóstico de sus conocimientos profesionales así como acreditar oficialmente sus procesos de formación continua. Estos exámenes no están contruidos para medir la

---

<sup>88</sup> De Ibarrola, María. “Formación de docentes. Reforma Educativa y crisis económica en México en el marco del TLC” en: *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. UPN, México, 1995. p 52

capacidad memorística del profesor sustentante, sino para contribuir a que el profesor o directivo cuente con más o mejores elementos para la toma cotidiana de decisiones que le demandan los procesos de formación de sus alumnos en el salón de clases o en la escuela, y transforme de manera positiva sus prácticas educativas”<sup>89</sup> Para apoyar a los docentes la Subdirección de Actualización ha organizado el servicio de asesoría, que se brinda en sesiones sabatinas en los Centros de Maestros. De igual manera durante el periodo de receso en verano, los asesores imparten talleres breves que van encaminados a apoyar su formación continua y complementan el estudio para los Exámenes Nacionales.

### ***b) Cursos Nacionales de Actualización (CNA)***

Se diseñaron sobre la base de la autoenseñanza y la autogestión, a partir de paquetes didácticos integrados con guías de estudio, autoevaluación y materiales de lectura. En el nivel primaria se ha elaborado el curso de matemáticas, en el nivel secundaria los cursos de matemáticas, español, química, geografía, biología, lengua extranjera.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA) tienen el propósito de que, a través del trabajo colegiado, los maestros puedan intercambiar experiencias en torno a problemáticas específicas de la labor cotidiana, propongan alternativas para superarlas y tomen decisiones encaminadas a mejorar la enseñanza; son obligatorios y el periodo de realización está establecido de manera oficial previo al inicio de clases de cada ciclo escolar, en donde participan todos los profesores de Educación Básica del país.

### ***c) Los cursos estatales de actualización***

La Subdirección de Actualización coordina el diseño y desarrollo de los llamados Cursos Estatales de Actualización en el Distrito Federal. Este proyecto está encaminado a fortalecer las habilidades y competencias necesarias para que el docente lleve a cabo sus actividades con un alto nivel de profesionalismo. Es

---

<sup>89</sup> Ibid

importante destacar que estos cursos cuentan con el dictamen que permite otorgar un puntaje a los profesores que participan en el Programa de Carrera Magisterial.

La oferta de cursos con valor al Programa Carrera Magisterial se da a conocer a través de la publicación de una convocatoria estatal. El docente selecciona, de acuerdo con su función y la vertiente en la que participa en Carrera Magisterial, el curso que responde mejor a sus intereses.

#### ***d) La Actualización en la UPN.***

En el Programa Institucional de Actualización, se considera a ésta como producto del trabajo de investigación, docencia y difusión de cada proyecto. Debido a esto la fundamentación, los objetivos y estrategias de las propuestas, deberán ser congruentes entre sí y con la fundamentación, objetivos y estrategias de los proyectos. Esto permite que los cursos y diplomados que se ofrecen sean muy variados y diversos, atendiendo a los campos en que desarrollan su trabajo de investigación en educación básica los académicos de esta institución.

Los objetivos de este programa son:

1. Contribuir a la solución de las necesidades y problemáticas del ejercicio profesional de los profesores y demás profesionales de la educación.
2. Formar a otros profesionales de la Educación, con un perfil que responda a las necesidades y características específicas de la educación básica.

#### **3.1.2 Nivelación.**

##### ***a) Los Centros de Actualización de Maestros (CAM.)***

En el Distrito Federal se pretende llevar a cabo la capacitación de profesores que no cuentan con una formación pedagógica: nivelación psicopedagógica y licenciatura en docencia, dirigidos a profesores de secundarias técnicas y de bachillerato tecnológico. Asesorías, cursos breves y cursos vinculados al *vitae* de secundaria. La Subdirección de Centros de Maestros es la responsable de coordinar la operación de los 18 Centros de Maestros existentes en el Distrito Federal.

Los centros de maestros ofrecen diversos servicios para contribuir a este rubro:

- Programas Académicos Trimestrales: en cada uno de los 18 Centros se ofrece trimestralmente un Programa Académico que se integra a partir de temas que los profesores proponen con base en sus intereses y en los problemas que experimentan como parte de su práctica docente. Estos programas permiten a los maestros trabajar en modalidades como: círculos de estudio, presentaciones de materiales, exposiciones, talleres, entre otras.
  
- Bibliotecas especializadas en temas pedagógicos: cuentan con materiales especializados en educación: libros, cds, audios, videos, revistas, además de obras de consulta y diversos textos literarios. El acervo se tiene capturado en la base de datos del programa SIABUC para su búsqueda automatizada. Se ofrecen a los profesores de educación básica, talleres y asesorías para apoyar el trabajo docente relacionado con promoción de lectura y organización de los acervos de las bibliotecas escolares y de aula. También se organizan cafés literarios, exposiciones bibliográficas, y lecturas en voz alta.
  
- Salas de Informática Educativa: han sido diseñadas con el fin de que el docente pueda acercarse al uso de nuevas tecnologías que apoyen el desarrollo de su trabajo tanto en la planeación y diseño de materiales para la enseñanza como en los requerimientos administrativos cotidianos de su práctica educativa.
  
- Aulas de Enciclopedia: cada Centro cuenta con 3 aulas acondicionadas con el equipo de Enciclomedia. El trabajo que los Centros realizan en este rubro consiste en que los docentes conozcan las posibilidades que les ofrecen los recursos de Enciclomedia para motivarlos a desarrollar sus propias clases, de acuerdo con su estilo de enseñanza y con las necesidades de sus alumnos. Bajo esta idea se cuenta con un banco de "clases modelo".

#### ***b) En la Universidad Pedagógica Nacional***

La Universidad ha desarrollado desde su creación diversas licenciaturas de nivelación en el campo a los maestros en servicio. Entre las cuales están: la Licenciatura en

Educación Básica, plan 1979 (LEP´79) en la modalidad a distancia; la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, plan 1985 (LEPEP´85) la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, plan 1990 (LEPEPMI´90) en la modalidad semiescolarizada y la Licenciatura en Educación, plan 1994 (LE´94.)

Estas licenciaturas se han ofrecido en el sistema de unidades UPN. El desarrollo de estos programas obedece a que un amplio porcentaje de maestros de educación primaria y preescolar aún no han alcanzado el nivel de licenciatura, por haber cursado un plan de estudios en educación normal anterior a 1984, o bien por ser bachilleres que han sido habilitados como maestros ante la demanda de educación básica en algunos estados del país.

### **3.1.3 Profesionalización**

#### **a) Programa de Carrera Magisterial**

En lo que respecta a la profesionalización, en 1992 se aprueba y en febrero de 1993 se establece este programa que es definido como “un sistema de estímulos y promoción horizontal para los maestros de educación básica” agremiados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que laboran en el Distrito Federal o en las distintas entidades federativas<sup>90</sup>.

El programa establece cinco niveles salariales en el desempeño de un mismo puesto. Se basa en la evaluación del docente para decidir la promoción; está orientado a estimular el desempeño de los profesores. Entre los aspectos que se evalúan están: la perseverancia, estimada por la antigüedad como docente y la permanencia en el nivel; la formación, avalada por el grado académico del profesor, su preparación profesional estimada por un examen; la superación acreditada por cursos de

---

<sup>90</sup> Callejas Arroyo, Juan Nicolás. “Carrera magisterial. Problemática y evolución” En: *Revista Básica*, Núm. 2, noviembre-diciembre, Fundación SNTE. México, 1994. p. 39

actualización, la planeación y desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, la participación en la escuela y en la interacción con la comunidad.<sup>91</sup>

### **b) Estrategias formativas desde los maestros**

Existen por otra parte, diversos programas con concepciones diferentes sobre la Educación, que no tienen cabida dentro de la burocracia oficial; son organizaciones marginales al sistema oficial de formación. Aparecen en la mayoría de ocasiones como asociaciones civiles no gubernamentales y particulares. Algunos movimientos de esta naturaleza serían: El Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna (MEM), la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A.C., la Red Nacional TEBES y múltiples proyectos más.

En las estrategias de formación mencionadas, podemos observar algunas constantes; varias de ellas abordan la formación de los maestros en forma masiva, los resultados obtenidos al final de un ciclo o periodo, en términos de cientos o miles de maestros “atendidos”, reflejan una visión macro y cuantitativa de este problema, más que una visión procesual o un trabajo más orgánico y sostenido, al interior de cada instancia y entre las mismas.

La visión procesual contemplaría la necesidad no sólo de definir de manera más puntual los atributos y funciones para las diversas instancias, sino también una planeación, operación y evaluación que favorecieran un trabajo académico e investigativo a largo plazo entre instituciones, que posibilitara la suma de experiencias y esfuerzos en este campo, más que acciones desvinculadas con un manejo ineficiente de recursos, tanto humanos como financieros. “Esto implicaría pasar de una visión de la formación docente como bloques estancos (plan, programa, determinado periodo, determinado número en cursos y horas) a una visión

---

<sup>91</sup> Véase Tirado Segura, Felipe. “La evaluación del desempeño ante la carrera magisterial” en: *Revista Básica* No. 2 Fundación SNTE, México, 1994. p. 45

estratégica, en la cual la propia formación docente pasará a ser diseñada como una serie de esfuerzos sistemáticos y sostenidos a lo largo del tiempo”.<sup>92</sup>

En las propuestas alternativas de formación profesional, se tiende a unir esfuerzos para superar el individualismo, el tecnicismo, el modelo transmisivo y favorecer procesos de valoración de las experiencias, de los saberes docentes, del aprendizaje autónomo y el trabajo cooperativo entre pares.

Por otra parte, prevalece una visión que deslinda y separa los “espacios formativos” de los espacios donde se ejerce el trabajo docente. Esos espacios del aula y del grupo, del contexto escolar y extraescolar, que dan cuenta de la multidimensionalidad de ese trabajo, no son concebidos como naturales de la formación. La formación se lleva a cabo “extra-muros”.

La oferta de programas de formación de docentes en servicio en sus diferentes formas, propuestas en todos los casos por el sistema educativo nacional o estatal, han provocado un consumo masivo y compulsivo por parte de los profesores, que aspiran a alcanzar un mayor nivel o categoría en la Carrera Magisterial y que se traduce definitivamente en mayores ingresos. Estos programas no han logrado la pretendida profesionalización de los mentores y, en cambio, continúan reforzando la concepción del profesor como “técnico-aplicador” de los planes y programas elaborados por los expertos, por los que “saben” hacerlos.

Por otro lado, la asistencia a estos cursos, tampoco permite o favorece que el docente enfrente de lleno los problemas que se presentan en la escuela o que asuma que en sus manos está la posible solución. Los niveles de aprovechamiento deficiente de los alumnos, la reprobación y el ausentismo, por mencionar algunos, según las estadísticas regionales y nacionales, son cada vez más alarmantes. Los profesores

---

<sup>92</sup> Torres, Rosa María. *La responsabilidad social de Impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros*. 2° Congreso Nacional de Educación, Tomo II SNTE, México 1997. p. 93

no se responsabilizan de estos resultados, pero tampoco presentan propuestas pedagógicas y de gestión que planteen soluciones a estos problemas.

Ahora los estudiantes tienen un mayor dominio sobre el manejo de la información que el propio docente y además lo superan ampliamente en el uso y manejo de la tecnología y la informática; los profesores no reconocen que el tipo de alumnos que asisten a las escuelas es sustancialmente diferente a los de hace algunos años.

Tenemos que reconocer estos retos que la formación en servicio de los profesores no ha logrado enfrentar y presentar opciones de formación permanente y lo que ahora concebimos como formación en situación, que nos permita a los involucrados organizarnos de tal forma, que pensando y actuando conjuntamente (docentes de básica y asesores-facilitadores o acompañantes críticos) y de manera crítica, construyamos estrategias viables y efectivas para plantear respuestas alternativas e innovadoras en este panorama desolador.

Nuestra propuesta tiene que *incidir y llegar a movilizar las subjetividades de los docentes* para favorecer el “empoderamiento” en su quehacer docente y retomar su papel como profesional de la educación con capacidad de transformar sus entornos, mediante el trabajo colaborativo, y en un interjuego constante de intersubjetividades con sus pares.

### **3.2 Las redes de docentes en los contextos de globalidad.**

Los procesos de formación continua o en servicio destinados a los profesores en nuestro país, muestran su fracaso al no propiciar una formación que les permita mirarse de manera distinta para promover cambios sustantivos en su labor educativa, ni en la profesionalización de su hacer cotidiano.

No obstante, en los hechos, grupos de profesores se reúnen para reflexionar sobre su práctica y promover cambios en ella, con la idea de que esos cambios se extiendan a la totalidad del trabajo escolar y a las comunidades en donde se ubican sus centros de trabajo; reflexiones hechas para trascender hasta los sistemas educativos.

La formación de colectivos que reflexionan sobre sus prácticas con el fin de mejorarlas, fueron parte de un movimiento que despunta en México, pero que se extiende a diferentes países de América Latina, entre ellos Brasil, Colombia, Argentina y Venezuela.

El derrumbe de las certezas que deja sin suelo a las grandes narrativas en que se sustentaba la vida de la modernidad, constituye, quizá, uno de los mayores retos que se plantea en la actualidad a la educación, a la institución escolar y al maestro. Considerando al conocimiento y la información como fuentes de riqueza y poder de las naciones, por encima del capital y del trabajo, considerados tradicionalmente como factores esenciales de producción y de riqueza, tendríamos que preguntarnos ¿cómo se asume y se trabaja esta perspectiva del conocimiento en el mundo educativo y primordialmente por los docentes?

Para asumir los retos que el fracaso de la formación en servicio de docentes en los países como el nuestro, mediante la cual no se ha logrado, por medio de la educación, detener el deterioro ambiental producido por los intereses económicos exacerbados del neoliberalismo; en donde no ha sido posible acortar la distancia entre los extremos económicos de la población (ricos y pobres) por la inequitativa distribución de la riqueza; en donde se sienten los efectos de la globalización en las relaciones entre docentes, estudiantes, sus familias y la sociedad en general, al alterar y conformar las subjetividades individualistas y competitivas; en donde se sigue contemplando a la formación sólo para obtener mayor puntuación en carrera magisterial y los docentes no han logrado incidir con propuestas o acciones que representen cambios sustantivos en estos ámbitos, abordaremos algunos casos donde esta preocupación ha llevado a los profesores a pensar y recorrer nuevas rutas

en la formación continua para tratar de incidir en las políticas educativas y en las formas de ejercer la profesión docente.

En cuanto al trabajo y la experiencia en la formación de profesores mediante la organización en redes, nos centraremos en la trayectoria que algunos países sudamericanos y España, han podido realizar y de las cuales hemos podido aprender y conjuntar esfuerzos de intercambio y apoyo.

### **3.2.1 En Colombia.**

La denominación de Redes Pedagógicas es un término que los profesores colombianos consideran conveniente para abarcar el dominio que su organización ha tenido. Así,

“Hablar de redes pedagógicas es hacer una referencia a nuevos modos de organización que potencian la creación de espacios en los cuales la comunicación, la cooperación, la interacción y el trabajo en equipo son reivindicados como elementos claves en el ejercicio de la actividad docente

Desde estos espacios es posible generar, fortalecer y apoyar procesos de investigación, de innovación, de sistematización, en general de enriquecer la práctica cotidiana de maestros y maestras; de tal manera que el docente se constituye en el principal protagonista de la red, por cuanto la red pedagógica es pensada por y para él y sólo se reviste de sentido cuando el educador así lo significa.”<sup>93</sup>

Desde la Universidad Pedagógica Nacional han tratado de conjuntar los esfuerzos de varias de las redes que han surgido en ese país y también han orientado recursos para apoyar varios proyectos que fortalezcan este trabajo. Ellos han visto las posibilidades de la organización en redes pedagógicas desde la perspectiva de la crítica y evidenciación de las relaciones del poder que no tendrán que desaparecer de lo pedagógico. Para ello señalan que:

“ La Red por su forma horizontal permite la crítica a las formas de organización institucional de carácter vertical, burocrático y jerarquizado...Por lo tanto, una noción tan rica como la de Red puede ser apropiada por el poder con el propósito de garantizar eficiencia y eficacia, con lo cual la Red se convierte en un instrumento de control que aplaza las autonomías y los

---

<sup>93</sup> Rozo Sandoval, Claudia. “La red que se teje desde el convenio Andrés Bello” En: *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores*. Vol. I No. 6 Enero-julio de 1999. Santa Fé de Bogota. Universidad Pedagógica Nacional. p. 49

procesos de subjetivación en ese juego...La Red es otro modo de ser conjuntos, es una manera de recuperar el poder para nosotros mismos, son conexiones y diagramas en donde las fuerzas circulan de modo tal que se instauren justas distancias no jerárquicas sino geométricas.

En el caso de las redes pedagógicas la función, la organización, las relaciones entre sujetos permite el juego de las fuerzas en distintas direcciones, el sujeto colectivo potencia al sujeto individual, a su vez él fortalece al colectivo. Se trata de que el maestro construyéndose a sí mismo, fortalece las posibilidades de lo colectivo sin que ello suponga algo contradictorio, sino precisamente aquello que permitiría la realización de lo individual... Las redes se despliegan para la producción de lo múltiple, de la diversidad, de la policromía. La Red no se circunscribe a fines... No se tienen pretensiones totalizantes; al contrario, en la noción que nosotros proponemos de Red no hay requisitos únicos, determinados, no se imponen ni se pretenden formas organizadas homogéneas, Más que imponer estilos, formas y modos, se impulsa su fisonomía particular”<sup>94</sup>

Realizamos enseguida un recorrido breve por algunas de las distintas Redes que en este país sudamericano han surgido y se han proyectado por medio de la publicación de sus formas organizativas y avances.

Es interesante observar que desde la postura crítica a la institucionalización y a la hegemonización, surge en la misma UPN Colombiana en 1994, la Red de Cualificación de Educadores en Ejercicio (RED-CEE), la cual “es entendida como la posibilidad de los maestros por desarrollar la Pedagogía, controvertir los saberes, investigar, ampliar, profundizar y comunicar sus hallazgos. Otra característica de la Red es su interés en la consolidación de una comunidad profesional con sus afinidades disciplinares y/o temáticas” <sup>95</sup> Esta Red emerge en el espacio de la formación de docentes como un grupo interdisciplinario, que construye algunos referentes conceptuales desde donde es posible leer y dinamizar las prácticas educativas: *maestro como sujeto de saber, cualificación y redes pedagógicas*. Afirman que la Red contribuye a generar nuevas formas de cualificación de los maestros a través del reconocimiento de sus prácticas y saberes, el intercambio entre

---

<sup>94</sup> Martínez Boom, Alberto y Unda B. Ma. Del Pilar “Redes Pedagógicas: otro modo de ser conjunto” En: *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores*. No. 3 Agosto de 1997. UPN, Bogotá, Colombia. p. 5 y 6.

<sup>95</sup> Suárez Osorio, Edgar. “Enredos” En: *Ibid* p. 45

pares y con especialistas. Indican que procesos como la sistematización, la escritura, la conceptualización y la construcción de propuestas conjuntas, se socializan en simposios, foros, seminarios y publicaciones como la revista Nodos y Nudos y la participación en espacios para la definición de políticas con instancias administrativas locales, distritales y departamentales. Incluyeron en el Plan de Desarrollo de su Proyecto Político a la Expedición Pedagógica<sup>96</sup> que se ha realizado por casi todo el país, mediante una propuesta de Apoyo a Redes de Investigación. Tienen como tarea identificar a cada una de las redes que existen en las cuatro regiones involucradas en la Expedición.<sup>97</sup>

La Red de Docentes Investigadores (RECADI) fue establecida por el Convenio Andrés Bello en 1994. Desde su creación ha mantenido un constante interés por contribuir al fomento del espíritu investigador de los docentes y al mejoramiento de su ejercicio profesional y su principal propósito es contribuir a incrementar la calidad del aprendizaje, promover el mejor desempeño profesional de los docentes y generar procesos de integración educativa en Colombia y en cada uno de los países miembros del Convenio.

La Red de Pedagogías Constructivistas, Pedagogías Activas y Desarrollo Humano tiene como objetivo generar intercambios entre personas, grupos e instituciones que trabajan en el campo de las pedagogías constructivistas y pedagogías activas para promover proyectos de investigación e innovación educativa que contribuyan al

---

<sup>96</sup> La Expedición Pedagógica Nacional ha representado para los profesores de las redes participantes lo que ellos denominan “una experiencia de movilización social y construcción colectiva de conocimiento pedagógico”, ya que en su primera fase 440 maestros y maestras, en 180 días cruzaron 56 rutas, pasando por 12 departamentos, 20 localidades del Distrito Capital, 21 comunas de Cali y 6 zonas de Medellín; llegaron a 170 municipios, visitaron 1500 centros educativos y registraron más de 3000 proyectos pedagógicos; además de que ha implicado el diseño de estrategias expedicionarias en cada una de las cuatro regiones participantes (Bogotá, Suroccidente, Eje Cafetero y Antioquia, habiéndose integrado posteriormente la Región Caribe, Santanderes y Magdalena Medio, así como Normales y Red Face), formación de expedicionarios, la realización de los viajes, primera sistematización de los hallazgos y el Encuentro Nacional de Viajero. Fueron apoyados por 250 organizaciones públicas y privadas, entre ellas 25 Redes y Organizaciones Pedagógicas, 51 Instituciones Formadoras de Docentes y 8 Centros de Estudio e Investigación docente (CEID-FECODE). En el 2000 apareció la publicación de un texto que da a conocer los resultados de todo el proceso en su primera fase: *Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros*. UPN, Bogotá, D.C., 2001.

<sup>97</sup> Esto lo reseña Olga Mercedes Méndez Núñez, que es miembro del equipo RED CEE en el No. 6 de la Revista Nodos y Nudos.

desarrollo humano, educativo y social. Entienden la estructura de la Red como “un mecanismo flexible, abierto y plural que garantiza a sus integrantes crear vida a través de una comunicación espontánea y libre, generando relaciones de afecto y fortalecimiento de comunidades académicas”<sup>98</sup>

Por su parte, la Red de Maestros Escritores es una iniciativa de la revista *Alegría de Enseñar* como respuesta a la necesidad manifiesta de los maestros colombianos por escribir sobre su práctica pedagógica, para darla a conocer a sus colegas; tienen la convicción de que la escritura es una herramienta de enorme poder en manos de los maestros, en tanto les plantea el reto de plasmar en un objeto (texto escrito) su experiencia y su pensamiento, exigiéndole así volver sobre su práctica, reflexionar en torno a ella, dar una estructura conceptual al texto, buscar las palabras precisas que den cuenta de una actuación realizada por seres humanos en un contexto particular, en fin, recrear su hacer. En ese recrear consciente y activo, encuentra la Red una de las claves de la formación de maestros en ejercicio.

La Red de Innovaciones Educativas del Occidente Colombiano está constituida por educadores que elaboran propuestas pedagógicas alternativas, ya sea en el aula, en un programa, en una comunidad o como acompañantes de procesos de transformación en la educación; estos educadores vienen abriendo caminos para la transformación de prácticas; “se han atrevido a desafiar el anquilosamiento y han estado a la vanguardia del cambio a pesar de la ocasional intensión de no reconocerlos y ser catalogados como idealistas”<sup>99</sup>

Podemos mencionar otras redes, de las cuales no tenemos mayores referencias, sino como redes que existen en ese país: Red del Caribe y del Valle de Cauca, Red del Suroccidente, Red de Ciencias Sociales, Red de Lenguaje y Red de Estética, estas tres últimas en la localidad de Suba.

---

<sup>98</sup> Revista Nodos y Nudos No. 3 p. 44

<sup>99</sup> Ibid. p. 47

### **3.2.2 En España**

En 1991 el grupo de investigadores denominado “Investigación en la Escuela” conformado por académicos de la Universidad de Sevilla y surgido en la Escuela de Magisterio de esta misma universidad, sientan las bases del Proyecto Curricular “Investigación y Renovación Escolar” (IRES), aunque ya venían trabajando ampliamente desde 1983 convocando a colectivos y grupos de profesores renovadores españoles y con representación de profesores latinoamericanos que se encontraban en aquel lugar, a las “Jornadas de Estudio sobre la Investigación en la Escuela”. Su propósito era integrar en el grupo a profesores de diferentes niveles (universidad, enseñanza media y primaria), así como de diversas áreas de conocimiento, manteniendo una estructura organizativa mínima, que permitiera actuaciones variadas y flexibles.

El IRES se concibe como un programa de investigación escolar que pretende incidir de una manera significativa, a medio y largo plazo, en la transformación de la educación desde una perspectiva progresista y renovadora, consolidando en el contexto escolar espacios de cultura alternativa. Al IRES se acogen diferentes grupos de investigación educativa como el de Didáctica e Investigación Escolar (DIE) al que pertenecen los fundadores. Logran avanzar en la dinámica renovadora a través de una serie de Encuentros del Proyecto IRES y es en el de 1999 en Alfafara, después de un receso de tres años, en que acuerdan cerrar la etapa de Encuentros y organizarse como Red IRES a través del Internet, que les representa una alternativa para estar en contacto a pesar de ser “muy minoritarios y encontrarnos aislados”<sup>100</sup>

Por vez primera en esa ocasión logran que un grupo de profesores de primaria y secundaria denominado “La Illeta”, de Alicante, sean los que asuman la responsabilidad y tomen la iniciativa de este cambio, con lo cual se acercan a su propósito como grupo de profesores y profesoras internivelar. Asumen que “La vocación del IRES es construir y consolidar espacios de cultura escolar alternativa, y

---

<sup>100</sup> García Francisco, Porlán Rafael, Rivero Ana y Ballenilla Fernando. “Red para la Investigación y Renovación Escolar (RED IRES, España) En: Arias Marcos, Flores Alberto y Porlán Rafael (comps.). *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)* Díada Editora. España, 2001 p.71

el principal escollo con que nos hemos encontrado siempre en nuestro lugar de trabajo es el aislamiento en un empeño difícil por ir contracorriente de la cultura escolar dominante, aislamiento que termina desembocando en la pérdida de perspectivas y el desánimo”<sup>101</sup>

### **3.2.3 En Venezuela.**

Este país sudamericano también cuenta con una trayectoria en el trabajo organizado por medio de redes de profesores así como de otras formas y expresiones del pensamiento y a la fecha representa un instrumento efectivo para el desarrollo de la propuesta cívico-militar que el gobierno actual está poniendo en marcha.

La Red de Colectivos que hacen Investigación en la Escuela y la Comunidad (CIRES) se organiza desde la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) que se encuentra en Maracay, capital del Estado de Aragua y la consideran como “un espacio de encuentro, reflexión, deliberación y construcción colectiva de soñadores y luchadores sociales que acompañan proyectos populares transformadores, lugar para la construcción de una sociedad justa y equitativa. Cerca de una década hemos venido tejiendo lazos entre maestros y maestras de Ibero América produciendo y reconociendo saberes pedagógicos y comunitarios”<sup>102</sup>

El Núcleo de Investigación Ambiental con Fines Educativos (NIAFE) del Departamento de Biología, es la cuna de esta Red y tienen como propósito integrar los conocimientos y saberes generados por las organizaciones de investigación de UPEL-Maracay para asociar a los investigadores de los diferentes núcleos o centros a través de una red local que permita la incorporación de las nuevas tecnologías de información y comunicación (ntic) mediante la creación de la web, con el soporte de la plataforma del Instituto que representan y que ha sido el consultado para conocer sobre esta Red.

---

<sup>101</sup> Ibid

<sup>102</sup> [www.redcires.com](http://www.redcires.com)

Esta Red convoca a muchas otras redes y organizaciones para realizar Jornadas Institucionales, Muestras de Estudios en Sistemas Ambientales, Jornadas Júnior, Jornadas de Biotecnologías que son los espacios donde comparten sus avances, así como para la organización del V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Profesores que hacen Investigación desde su Escuela; cito a algunas de estas organizaciones, sin tener mayores referencias de ellas: Red de Educadores Bolivarianos, Red Nacional de Investigación-Acción, Movimiento Pedagógico Agroecológico, Colectivo Movimiento Socialista de Aragua, Colectivo de la Universidad Central de Venezuela, Colectivo Misión Robinson, Movimiento Sindicalista de Educadores, Red de Organizaciones Venezolanas, Red Afro, Sindicato de Maestros (SINAFUN), Ministerio de Educación Superior, Ministerio de Ciencia y Tecnología, Universidad Bolivariana de Venezuela, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Universidad Bolivariana de los Trabajadores, Liceo Bolivariano y el Instituto Nacional de la Juventud.

#### **3.2.4. En Argentina.**

La Red de Docentes que hacen Investigación Educativa (DHIE) surge en la Escuela de Formación Pedagógica y Sindical “Marina Vilte” de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina (CTERA) y en la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional del Comahue. Entre sus propósitos se destaca el de promover procesos de conocimientos en base a la realidad educativa de los docentes, construcción de conocimientos teóricos y metodológicos desde la perspectiva de cómo aprender y cómo enseñar a investigar.

La Red es “un sistema de comunicación e intercambio entre docentes Con la intencionalidad de impulsar y favorecer el desarrollo de procesos de construcción de

conocimientos –a través de la investigación educativa- e interacción entre pares. La modalidad de trabajo en red que se propone, se asienta en la idea de que la generación o producción de conocimientos sobre el campo educativo y cualquier proceso de transformación a realizarse en el mismo, debe partir de una reflexión acerca de la realidad educativa, que esté basada en la participación activa de maestros y profesores que cotidianamente trabajan en las instituciones educativas. Por otro lado, esta modalidad de trabajo pretende contribuir con la formación docente en el campo de la investigación educativa rompiendo con los modelos tradicionales de capacitación organizados por el discurso oficial de modo jerárquico y verticalista.

En tal sentido, consideramos que esta propuesta de trabajo para la producción y distribución de conocimientos, permite avanzar hacia un modelo más democrático de interacción y desarrollar mecanismos de trabajo basados en una mayor horizontalización para la toma de decisiones y circulación del saber. Esto tiene como consecuencia, el hecho de poder sostener y vivificar la batalla que venimos librando contra el modelo de poder hegemónico. Modelo que se basa en la idea del pensamiento único y en la concepción reduccionista del conocimiento y, que además, es economicista al mirar la sociedad sólo desde la lógica del mercado, y conservador, pues sólo pretende conocer a esta sociedad, pero sin la intención de modificarla para hacerla más justa, igualitaria, democrática, inclusiva, solidaria y libre. Las líneas de investigación que se impulsan son:

-  Política educativa, referida al estudio de las reformas educativas y su impacto en la estructura del sistema escolar, trabajo docente, institución escolar, desarrollo curricular y otras dimensiones del campo de la educación.
-  Formación docente, vinculada al diseño curricular, a la problemática de la investigación, extensión, capacitación, actualización y perfeccionamiento; a la cultura institucional.
-  Problemáticas de la enseñanza y el aprendizaje, relacionada con la investigación didáctica, políticas curriculares, teorías y metodologías de aprendizaje.”<sup>103</sup>

---

<sup>103</sup> [www.escuelamarinavilte.org.ar](http://www.escuelamarinavilte.org.ar)

La Red de Docentes que realizan Investigación en el Aula (DRIA) también se encuentra en este país y tiene su sede en la Universidad Nacional de General San Martín; los integrantes consideran que es necesario devolver la palabra al docente como una instancia real para mejorar su tarea; señalan que “cada vez resulta más evidente que la capacitación de los docentes en ejercicio debe pensarse desde una nueva perspectiva que parta del protagonismo de los profesores y maestros y que considere las concepciones que éstos poseen acerca de su práctica, de las ciencias y también del conocimiento en general.

Con esta intención un grupo de docentes preocupados por nuestra tarea y nuestra profesionalización integramos la Red DRIA (Docentes que Realizan Investigación en el Aula). Nuestra red propone el acceso a un programa de formación continua para docentes en ejercicio, que contemple tres componentes indispensables:

- la actualización
- la innovación
- la investigación

La organización y puesta en marcha del proyecto original de Transformación de la Enseñanza de las Ciencias a través de la Investigación en el Aula toma como base distintas experiencias en Iberoamérica. Los profesores que integramos la Red DRIA nos proponemos desarrollar propuestas innovadoras e iniciarnos y/ o profundizar trabajos de investigación sobre lo que ocurre en las escuelas.

Para ello pretendemos desarrollar distintos instrumentos para realizar el revelamiento de datos y posteriormente el análisis de los mismos y que esta tarea se materialice en una propuesta de mejora de nuestra práctica de aula. La posibilidad de tomar temas de estudio para debatirlos en las reuniones, seminarios, relatar las experiencias propias, sistematizar las indagaciones y los trabajos realizados para posteriormente plasmarlos en un boletín o compilarlos en formato de libro son todas instancias que elegimos para mejorar y capacitarnos en nuestra tarea docente.

Se propugna así el reconocimiento e intercambio de las experiencias y los saberes que se ponen en juego cada día en las instituciones escolares para colocar al docente en un lugar protagónico, distinto al de simple consumidor de elaboraciones producidas por "expertos" en educación.

El análisis de la realidad de la práctica áulica cotidiana nos permite repensar las instancias de capacitación y buscar alternativas que permitan generar "saber didáctico" a través de redes. Para ello se propone que los docentes que integren la Red DRIA comiencen a desarrollar innovaciones, se inicien en la investigación a través del diseño de distintos instrumentos, revelamiento de datos y análisis de los mismos; y que esta tarea se materialice en una propuesta de mejora, mediante la actualización, la innovación y la investigación.,

El desarrollo de esta estrategia otorga al docente la posibilidad de construir el marco conceptual que oriente su práctica, lo que le permitirá superar el espontaneismo. Asumir el conocimiento como una construcción social permite considerar a la enseñanza como una actividad vinculada con su contexto y analizarla de manera crítica.

En síntesis, se puede considerar que el espíritu de la Red DRIA es el mismo de otras redes: colocar al docente en un lugar protagónico, distinto al de simple consumidor de elaboraciones producidas por "expertos" en educación, propugnando así el reconocimiento e intercambio de experiencias y saberes que se ponen en juego cada día en las instituciones escolares.<sup>104</sup>

### **3.2.5 En Brasil**

En este país nos encontramos con una particularidad en la Red Municipal de Enseñanza que es impulsada desde el Municipio de Porto Alegre el cual se considera como un Gobierno Popular. Consideran que todo proceso educativo debe tener como principio la reflexión permanente de la práctica y el papel del directivo es construir los

---

<sup>104</sup> <http://reddria.qmiestudio.com>

medios para que este proceso se realice de manera que integre a todos los sujetos de la escuela, con posibilidad para que el conjunto de la sociedad discuta y opine sobre la Educación Pública en Puerto Alegre. La escuela es considerada como el espacio/proyecto de promoción humana y de ciudadanía en donde los valores éticos y las personas estarán orientadas para la libertad y la solidaridad.

Este programa de la Red se encuentra en el Proyecto Estratégico del Programa de Gobierno: Educación Ciudadana y tiene como propósito el profundizar en la organización político-pedagógica de las escuelas de enseñanza básica, tomando como referencia la propuesta de los ciclos de formación y los principios de los Congresos Educativos y las Conferencias Sectoriales.

Una de las acciones principales y ya tradicionales convocadas desde la Prefectura Municipal, lo constituyen las Jornadas de Verano en las cuales se promueve la participación de los trabajadores de la educación que son miembros de la Red. Señalan que su éxito deriva sobretodo de la capacidad de diálogo que se está buscando, no sólo en el sentido epistemológico del término, sino a través de la valoración de las prácticas de los educadores mediante una amplia escucha de los debates francos y abiertos y de la interlocución entre los asesores invitados y los participantes.

La preocupación central de las Jornadas de Verano de 2001 fue la sistematización de los haceres y la reflexión sobre esos haceres para que no se perdiese la riqueza de las contribuciones presentadas; afirman que la sistematización es una forma de construir conocimiento colectivamente y de afirmarnos como sujetos capaces de reflexionar sistemáticamente sobre la realidad donde estamos insertos, sobre nuestras propias prácticas y sobre los espacios donde actuamos. Mediante la sistematización se materializa una nueva forma de relación entre la dimensión pedagógica y política del acto formativo, posibilitando una lectura más allá de las apariencias inmediatas en un abordaje político-filosófico, articulando la dimensión local (micro) y el contexto social más amplio (macro); partiendo de las prácticas

pedagógicas para las políticas curriculares; contemplando los conflictos de las diferentes propuestas de intervención en la realidad.<sup>105</sup>

### **3.2.6 En Chile**

En Chile existe una Red llamada *Red Maestros de Maestros* organizada desde el año 2000, gracias al protocolo firmado en noviembre de ese año entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile. Su propósito es "fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales previamente acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula". El año 2006 alcanzaron un total de 737 docentes afiliados.

La Red Maestros de Maestros se define como: "Somos profesoras y profesores de aula. Trabajamos en escuelas básicas subvencionadas, aunque en los años próximos estarán con nosotros colegas de educación parvularia, media y diferencial. Se nos ha reconocido como "maestros y maestras de excelencia". Pero lo que nos define como parte de esta Red es un compromiso: poner nuestros saberes y experiencias al servicio del desarrollo profesional de nuestros pares.

Trabajar con nuestros colegas de escuela, de localidad o de región es también un compromiso de organizarnos, intercambiar y apoyarnos como integrantes de una Red. Cada uno de nosotros tiene una responsabilidad individual, contraída con el Ministerio de Educación y su CPEIP. Pero, más allá de lo planificado y convenido anualmente, nos comunicamos con autonomía, para conocernos como personas y como profesionales, y para poner en común nuestra creatividad, nuestros logros y nuestras dificultades. Somos parte de un tejido social y profesional que rescata, actualizándola, una antigua tradición gremial de convivencia, trabajo conjunto y construcción de sentidos puesta al servicio del magisterio y, en última instancia, de

---

<sup>105</sup> La información ha sido tomada del texto "Conheciendo e discutindo a rede municipal de ensino. Jornada de Verao 2001. Porto Alegre: Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação, 2001.

nuestros niños y jóvenes y de la educación de carácter público, de la que somos orgullosos servidores<sup>106</sup>.

La Red Maestros es fruto del Protocolo firmado en Noviembre de 2000, entre el Ministerio de Educación y el Colegio de Profesores de Chile, A.G. y se estableció jurídicamente según la Ley N° 19.715, de 2001 y el DFL. N° 1 de Educación, de 2001. "Su propósito es fortalecer la profesión docente, mediante el aprovechamiento de las capacidades de los profesionales previamente acreditados como docentes de excelencia, contribuyendo así al desarrollo profesional del conjunto de los docentes de aula".<sup>107</sup>

Como podemos apreciar, la mayoría de estas redes surge por convocatoria de una Universidad, un Ministerio de Educación, la Prefectura Municipal o hasta un Sindicato, los cuales dan apoyo (desde lo académico hasta lo financiero) y acompañamiento a los integrantes. Aún no podemos hablar de organizaciones o movimientos docentes y/o pedagógicos que tengan su origen desde la iniciativa de los mismos profesores que están en el día a día frente a grupo, bregándose en las escuelas y con una clara consciencia de la transformación de la práctica que realizan apuntando hacia un cambio en la estructura social y económica de su país. Lo más resaltante en el caso de las redes de Venezuela, Brasil y Colombia, es su manifestación de trascender la escuela y vincularse directamente con la comunidad y los contextos educativos y sociales, ya que así lo manifiestan en los documentos fundacionales, en la producción investigativa que han dado a conocer y en el alcance de las prácticas.

Excepto en Chile, en los otros países hemos tenido la oportunidad de observar la participación de los docentes de grupo en educación básica, en las diferentes actividades propuestas por la coordinación de cada red, pero siempre, atendiendo a la convocatoria de estas instituciones. México no es un caso fuera de esta tradición.

---

<sup>106</sup> <http://www.eeducador.com/index.html>

<sup>107</sup> <http://www.rmm.cl/index.php>

Lo destacable como un elemento común en el trabajo de los profesores que constituyen las diferentes redes, es que la reflexión y transformación de la práctica docente o pedagógica emerge para hacerse visible y constituirse en el aspecto que detona los cambios que los docentes realizan en las escuelas y que tratan de incidir también, en los sistemas educativos locales y regionales. Asimismo en todos los casos de las redes, éstas son vistas como una organización que tiene como propósito principal la formación de los profesores a partir de la práctica que realizan en las escuelas y en las comunidades, por lo cual la formación continua o en servicio, a su vez es concebida de una manera distinta a la formación tradicional que se lleva a cabo en las instituciones formadoras de docentes, en las universidades o en los institutos que ofrecen este tipo de formación.

### **3.3. La Red Nacional TEBES<sup>108</sup>**

Aunque en nuestro país ha habido algunos grupos de maestros que han intentado organizarse y producir algún tipo de aporte para el profesorado, ninguno de ellos ha tenido una estructura que apunte a conformarse como red.

La Red Nacional TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) es el referente inmediato a la conformación de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, ya que en este espacio se ha dado la formación profesional para la organización en red, la apropiación y construcción de referentes teórico-conceptuales que sustentan la red que se ha derivado.

La Red Nacional TEBES (Transformación de la Educación Básica desde la Escuela) es un proyecto que nace e impulsa el trabajo en red y que en México ha trabajado desde 1996 para lograr el cambio educativo mediante la organización de los profesores para continuar con su formación y así tener elementos que favorezcan el

---

<sup>108</sup> La reseña que se realiza de TEBES, se hace desde la posición que se tenía como integrante del colectivo de Seguimiento y Evaluación de la Red desde su surgimiento en 1996 y hasta su estancamiento en el 2006, por lo cual se recuperan la información de los documentos elaborados en este período.

mencionado cambio, a partir de la reflexión sobre el trabajo de aula y la gestión escolar.

TEBES es un movimiento de profesores, que ha sufrido un severo estancamiento a diez años de su constitución y a la fecha existen colectivos y redes estatales trabando por el cambio y la transformación de sus prácticas y de sus escuelas, sin continuar con una comunicación activa; incluso se han derivado, con cierta autonomía, otras redes que recuperan la experiencia y los saberes que se forjaron en la pertenencia activa en TEBES, pero que han avanzado en otro sentido con relación a las perspectivas de la práctica docente, las condiciones de los contextos y las formas de organizarse. Es el caso, por ejemplo, de la Red de maestras y maestros animadores de la lectura y la escritura y la misma Red de Educadores que hacen Gestión Compartida.

### **3.3.1 Estructura organizativa de la Red Nacional TEBES**

TEBES es una RED Nacional (así lo señalan sus documentos fundacionales) de formación de docentes, que se encuentra en 15 estados de la República Mexicana, con un número aproximado de 50 colectivos integrados por profesores de los niveles de educación básica (preescolar, primaria secundaria), de escuelas Normales, Unidades UPN y Centros de Maestros.<sup>109</sup>

En los orígenes de TEBES, los integrantes respondieron a la iniciativa y a la convocatoria de un equipo de trabajo ubicado en la Universidad Pedagógica Nacional en la Unidad Ajusco para organizarse y compartir sus inquietudes, con un responsable a la cabeza llamado Coordinación Nacional; esto es, se conformó una

---

<sup>109</sup> En sus inicios, la Red Nacional TEBES surge como un proyecto de la UPN Ajusco en donde se invita a participar en él a las Unidades UPN del interior e instituciones formadoras de docentes. Es hasta 1999, después de la organización del II Encuentro Iberoamericano en México, donde comienzan a formalizarse los lazos de participación entre países (España y Colombia, inicialmente), lo que permite ya una denominación del hasta entonces programa TEBES, como una Red Nacional y su proyección Internacional, como miembro de una Red Iberoamericana. Para mayor comprensión de este proceso de desarrollo y conformación de la Red Nacional TEBES, consúltese el documento, elaborado en el marco del XIII Seminario de Formación de Asesores en la ciudad de Zacatecas.

red centralizada, donde los integrantes tenían pocos vínculos entre sí por lo menos por iniciativa propia y se realizaban tareas a propuesta de la coordinación central. En este sentido, la organización se parecía mucho al modelo de telaraña.<sup>110</sup>

El nodo principal de la red en TEBES es el colectivo, lo cual resuelve de manera directa el aislamiento de los maestros en su trabajo de aula y ese trabajo al ser socializado entre los integrantes de otros colectivos, revitaliza y enriquece al mismo.

La problemática general a la cual se trató de atender, fue: *¿Cómo podemos comprender y organizar de manera compleja los elementos para transformar la práctica docente que desarrollamos en las escuelas de educación básica de los participantes en TEBES y la de los académicos formadores que estamos involucrados?*

Los principales propósitos generales que orientan las acciones son<sup>111</sup>:

- ✚ Favorecer progresivamente el cambio y la transformación de las escuelas de Educación Básica, por y desde los mismos profesores organizados colegiadamente.
- ✚ Reabrir los espacios académicos para retomar la palabra y construir iniciativas que permitan el cambio escolar desde los propios docentes, reconociendo el papel que tienen como actores fundamentales en la realización de las transformaciones escolares.
- ✚ Transformar las escuelas a mediano y largo plazo en espacios de estudio y reflexión, estableciendo las condiciones y el ambiente propicio para activar nuestras posibilidades creadoras, el ingenio, y desarrollar al máximo el talento pedagógico; para que, además, se facilite a los alumnos el desenvolvimiento de sus potencialidades creadoras, su imaginación, curiosidad, y espíritu de investigación en lo intelectual, lo artístico, lo físico y lo afectivo

---

<sup>110</sup> Véase tipología de las redes en esta tesis, en el apartado 1.4.1.

<sup>111</sup> Todos los propósitos de TEBES se encuentran enlistados en el texto de Arias, Marcos y Flores, Alberto (comps) *Los profesores nos decidimos por el cambio*. UPN, México, 2000. p. 35

Actuar como docentes que buscamos el cambio, comprometidos con la transformación escolar y nuestros valores educativos: por la vida, el amor a los niños, el cariño por la docencia, la justicia, la libertad, la dignidad humana y profesional, así como emanciparnos de la irracionalidad tecnológica para llegar a practicar una nueva moral pedagógica.

Organizar una red de colectivos escolares que hacen investigación desde su escuela

Un aspecto que apoyó la conformación de la Red, fueron los Encuentros Nacionales entre los miembros de TEBES donde precisamente se da ese proceso de socialización, de entretejido permanente para confeccionarla. Asistían todos los integrantes de los colectivos (profesores, asesores) y autoridades estatales.

Estas acciones de interacción fueron dando forma a la red que existe en TEBES y que permite ir avanzando hacia formas cada vez más compartidas de organización y comunicación en la Red.

Como resultado del crecimiento académico de los colectivos, se generaron formas diferentes de organización entre ellos, tejiendo lazos por estados o redes estatales, a manera de una telaraña, con cierta autonomía de la coordinación central, aunque sin dejar de reconocer que existe aún ese equipo coordinador.

Poco a poco la organización fue exigiendo formas diferentes de articulación entre los miembros, las instituciones y proyectos, donde no existiera un centro y todos sus nodos estén relacionados entre sí, de tal manera que las iniciativas pudieran surgir de cualquier miembro o colectivo y fueran atendidas por los demás integrantes. Fundamenta esta idea la posibilidad de que los integrantes de la Red Nacional, se reconocieran como pares y se relacionaran más horizontalmente olvidando los títulos

académicos y las jerarquías institucionales para dar paso a la construcción de propuestas de cambio y transformación de la escuela, elaboradas colectivamente.

En este sentido, se revitalizó el vínculo que normativamente se consideró entre las escuelas de educación básica y la Universidad Pedagógica Nacional, para trabajar en procesos colaborativos y de formación de docentes. Esto es, los asesores-acompañantes de los colectivos se trasladaron a los centros de trabajo de los profesores y desde la misma escuela apoyaron los procesos de problematización, reflexión y sistematización de la práctica docente o de gestión de los maestros de Educación Básica.

Se consideró que para llegar a ser una red más horizontal, era necesario contar con una infraestructura que permita que fluya la comunicación entre los participantes; esta comunicación que en un principio se dio a través de telefonemas y faxes, de manera paulatina, ha cedido su lugar a la comunicación virtual en la mayoría de los casos, ya que todavía existen colectivos que por trabajar en comunidades apartadas no cuentan con el servicio de Internet; también es necesario señalar que no se ha forjado entre los docentes una cultura del uso del correo electrónico como una posibilidad de comunicación eficiente y rápida, lo que restringe esta posibilidad

En 1997 se elaboró el “Diagnóstico General de los Profesores participantes en el proyecto TEBES”<sup>112</sup> el cual se sistematiza la información que hasta entonces no se conocía y que nos permite tener una visión general de: el perfil docente de los integrantes del programa a nivel nacional, las distintas temáticas que abordaban los proyectos de los maestros de educación básica en servicio y las condiciones iniciales de trabajo. Esto permitió la elaboración de una base de datos en donde se pudo identificar:

- Entidad federativa, ciudad y/o municipio.
- Nombre del colectivo.

---

<sup>112</sup>Cordero, Graciela y Lugo, Ma. De la Luz. Diagnóstico de los colectivos del Programa TEBES. Documento interno del Programa que se dio a conocer en el III Encuentro Nacional de la Red.

- Nombre del proyecto o de la propuesta trabajada.
- Nombre del Asesor, Responsable y/o Coordinador del colectivo.
- Integrantes del colectivo.
- Área temática o núcleo problemático que aborda el colectivo.
- Impacto educativo en escuelas de educación básica, unidades UPN.
- Escuelas Normales o Centros de Maestros.
- Fecha de iniciación del trabajo del colectivo.
- Estado en que se encuentra el trabajo que desarrolla el colectivo en: inicio, desarrollo, terminación, inactivo y cancelado.
- Clave de archivo.
- Observaciones

El tener un Diagnóstico Inicial con información sobre la conformación de los colectivos, el desarrollo de los proyectos y las producciones que se generan, permitió conocer de manera global el crecimiento y desarrollo académico del proyecto TEBES. Asimismo, permitió identificar la diversidad de temáticas abordadas, el lugar institucional desde donde se participa, el impacto escolar, así como niveles de construcción que van desde una experiencia escolar, hasta un ensayo didáctico, o un proyecto de transformación en el aula o en la escuela. La riqueza de esta base de datos puede y ha sido aprovechada por los profesores de TEBES de formas diferentes y variadas.

También nos dimos cuenta de que pueden encontrarse en TEBES colectivos conformados de la siguiente manera:

- Profesores de Educación Básica frente a grupo.
- Directores de escuelas de Educación Básica.
- Personal de apoyo pedagógico adscrito a la Secretaría de Educación correspondiente en su entidad.
- Asesores y profesores de educación básica, alumnos de las unidades UPN.
- Profesores y alumnos de escuelas normales

- Sólo profesores de escuelas normales.
- Profesores con comisión sindical.

Cabe aclarar que los datos son cambiantes de un periodo a otro debido a diferentes circunstancias que rodean los trabajos de los colectivos, entre ellas el mismo contexto institucional donde surgen y laboran favorece que los recursos de que disponen afecte su dinámica de desarrollo, pues al provenir éstos de diferentes fuentes: estatales, municipales, sindicales y propios, los colectivos tienen mayor o menor autonomía en el avance de sus procesos de integración, consolidación y trabajo educativo.

Desde que se inició TEBES, se integraron nuevos colectivos, otros dejaron de participar por motivos diversos, no obstante, a la realización de este informe, existen aproximadamente 30 trabajos en etapa inicial; 22 en desarrollo; y, 16 concluidos en una primera etapa. Algunos colectivos se encuentran reiniciando un nuevo ciclo de trabajo (hasta el año 2002).

Desde su origen, el Programa TEBES manifiesta la intención de hacer seguimiento y evaluación y es desde la primera Comisión inicial, que se dedica a este empeño, de donde surgen los primeros datos de la Red. Para el año 2000, cuatro personas integraron el colectivo de Seguimiento y Evaluación, vinculadas por el interés de compartir experiencias o inquietudes académicas, fruto de la misma interacción con los colectivos, ya sea como asesoras de un colectivo, en la lectura de proyectos o como parte de talleres de formación de maestros en servicio.

Desde la perspectiva de sistematizar y reflexionar sobre los elementos que componen la diversidad y las diferencias de trabajo de los colectivos, se realiza una aproximación a la información, lo que permitió al colectivo de Seguimiento darse cuenta de que<sup>113</sup>:

---

<sup>113</sup> La información que aquí se presenta, se encuentra en el “Proyecto de Seguimiento y Evaluación del Programa TEBES”. Documento de circulación interna. UPN 2000.

- Durante el primer año del programa se observa una preocupación por entregar sistemáticamente información, pero no en todos los casos se da cuenta real del proceso, ya sea del proyecto, de la integración o deserción de los miembros del colectivo, o de la asesoría vivida. Situación derivada quizá, de los requerimientos del Programa Fomento a la Educación Superior (FOMES) en esa época para el financiamiento del programa.

- En 1997 la entrega de información fue menor y en los años 1998-1999, sólo se refiere a ponencias y trabajos solicitados para los eventos académicos organizados por el proyecto.

- Se observa que hay una tendencia al crecimiento numérico cada dos años.

Un primer momento de revisión de los documentos que conforman los expedientes de los proyectos nos permitió observar que:

- Existen casos con informe y versiones de proyecto o experiencias escolares iguales entregados con fecha diferente.

- Hay colectivos que están en una etapa inicial de conformación, lo que los hace distintos de los que iniciaron al principio del programa y continúan en él.

- Hay colectivos que han presentado cambios entre sus integrantes: algunos se han retirado, otros se han vinculado recientemente al proyecto y se desconocen las causas.

- Por la comunicación verbal que existe entre la coordinación del programa y los colectivos nos enteramos de procesos vividos que no han sido documentados y son significativos para conocer el proceso de formación docente.

- No todos los colectivos tienen proyectos de investigación acción, algunos colectivos de manera sencilla aluden a experiencias escolares en sus centros de trabajo.
- Muchos de los trabajos de los profesores se encuentran mediados por el interés de la titulación.

De lo anterior se infiere que:

- Persistía una visión burocrática de las entregas de los documentos, con la consecuente resistencia a dar cuenta real de los procesos vividos por sentirlos como un control administrativo, como ya se señaló.
- Se le da poca importancia al registro de los procesos que viven en los colectivos, tal vez porque resulta difícil vernos a nosotros mismos como protagonistas, dada la cotidianidad en que vivimos.
- No se tiene tiempo para escribir y quizás los docentes no saben cómo sistematizar las experiencias, cómo analizarlas y expresarlas. En este sentido la información no se elabora y/o se entrega en el momento que se va generando o que se suscitan cambios en la organización o integración del colectivo.

Se aprovecharon los espacios de las estrategias de formación de TEBES, a través de la recuperación de relatorías, acuerdos, aplicación de cuestionarios, entrevistas informales y preguntas directas, para la actualización constante de la base de datos y así poder identificar el camino a seguir en la construcción del proyecto de Seguimiento y Evaluación. Las sesiones del colectivo de Seguimiento y Evaluación, el seminario taller permanente de investigación en la escuela realizado en la Unidad Ajusco y el seminario de formación en procesos de evaluación, han sido los espacios empleados por el colectivo de seguimiento para la construcción del Proyecto de Seguimiento y Evaluación.

Otro avance significativo de la Red Nacional TEBES, es la vinculación con otras redes de colectivos de profesores que se plantean los mismos objetivos y estrategias de transformación de la escuela. Aparecen en este movimiento países como Colombia, Argentina, Venezuela, Brasil y España, que al lado de TEBES México proponen la iniciativa de conformarse como Red Iberoamericana. Actualmente se han convocado y organizado cuatro Encuentros Iberoamericanos de Colectivos Escolares y Redes de Maestros que hacen investigación desde su escuela, apuntando a trascender los espacios institucionales y a incidir en la política educativa de estos países y de la región.

### **3.3.2. Propuesta de formación de docentes en servicio. Las estrategias de formación en TEBES.**

Desde el primer documento que fundamenta la propuesta de surgimiento del Proyecto TEBES, se considera que uno de los ejes metodológicos del proceso de investigación es "... el desarrollo de un proceso de formación de docentes donde se plantea al profesor como investigador en la acción, elaborando sus propias conceptualizaciones, sus hipótesis de enseñanza, contrastándolas con el desarrollo de su práctica, de manera sistemática, crítica y colegiada"<sup>114</sup>

Posteriormente en el texto que representa la propuesta más avanzada de la, ya en ese entonces, Red Nacional, se señala que "... al revalorar nuestro papel como profesores de educación básica y proporcionarnos el apoyo que necesitamos, podremos desarrollar colegiadamente proyectos pedagógicos de transformación desde la escuela, sobre nuestros problemas significativos, proyectos que nos permitan contribuir de manera más positiva en la vida de nuestros alumnos, así como colaborar en la transformación de nuestra escuela y, con todo ello, incrementar nuestra formación profesional"<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> UPN. Línea de investigación. 1995. documento interno.

<sup>115</sup> Arias, Marcos y Flores, Alberto (comps) *Los Profesores nos decidimos por el cambio*. UPN, México, 2000.p. 34

Al reabrir y revalorar espacios académicos, al considerar a nuestras escuelas como espacios de estudio y formación, así como formarnos en la investigación desde la práctica profesional y la escuela, nos da la pauta para considerar que la concepción sobre la formación en TEBES se da de una forma diferente a la de la actualización vigente en las instituciones formadoras de docentes y en las instancias de la SEP encargadas de ello.

TEBES se define a sí mismo como un programa que busca transformar la práctica docente del profesorado de Educación Básica en servicio al mismo tiempo que favorecer su desarrollo profesional, por lo cual su propuesta de formación es la formación permanente, teniendo como principal estrategia al colectivo escolar y como eje para esta transformación el desarrollo de proyectos pedagógicos de transformación escolar, guiándonos por un marco metodológico de la Investigación-Acción, dentro de un paradigma cualitativo.<sup>116</sup>

TEBES, como proyecto de formación se apoya en diferentes estrategias, que se han ido consolidando a través de la experiencia en el trabajo:

1. **El colectivo escolar** que es el espacio de comunicación y formación de los profesores de TEBES, donde comparten y construyen saberes, reflexiones, afectos, tareas, vínculos, resistencias, hallazgos, amistad y muchas otras cosas.
2. **La asesoría como acompañamiento**, asumida por los profesores con experiencia como formadores de formadores; acompañando permanentemente al colectivo, para la construcción de sus proyectos.
3. **La asesoría externa**; se invita a una persona no integrante del colectivo, que haya trabajado la temática o comparta una visión similar, para que oriente a los

---

<sup>116</sup> En el documento de circulación interna “*La formación del profesorado en el Programa TEBES*” de autoría propia, presentado en el VII Seminario-Taller Nacional de Formación en la Asesoría de los Colectivos TEBES, realizado en Zitácuaro, Michoacán, en el 2000, se abordan con mayor profundidad sobre la formación docente en TEBES, las conceptualizaciones que se trabajan al interior de los colectivos, las estrategias que se privilegian al interior de cada uno y las estrategias generales utilizadas en la Red Nacional.

profesores en sus distintos procesos. El proyecto general TEBES ha recibido asesoría externa, tanto de asesores nacionales como internacionales, en forma de comentario y apoyo a las actividades que se realizan en el Programa, aprovechando los eventos nacionales como los Encuentros con los profesores y los Seminarios de Formación en la Asesoría.

4. **El lector de Proyecto.** Figura externa al colectivo, individual o colegiada, que puede formar parte o no de TEBES. Conoce la temática que aborda el colectivo y comparte la visión o marco metodológico, orienta y ofrece su punto de vista para apoyar el proceso de integración y consolidación del colectivo, su formación docente y producción académica.

5. **El Seminario-Taller Permanente de Investigación en la Escuela,** que cada colectivo genera como un espacio para discutir y estudiar las dificultades que se presentan durante el desarrollo de sus trabajos.

6. **Los Encuentros Regionales, Estatales, Nacionales e Internacionales de Colectivos,** son espacios de formación y diálogo a través de talleres, intercambio entre los colectivos, comunicación con los lectores externos y conferencias; en estos espacios nos reconocemos y compartimos necesidades, propuestas y dificultades académicas para retroalimentar y enriquecer nuestro trabajo.

7. **El Seminario-Taller Itinerante.** Es una estrategia organizada por diferentes colectivos en respuesta a necesidades concretas y específicas de formación de ese colectivo; se invita a asesores de otros colectivos (que en ocasiones han sido externos a TEBES) a trabajar intensamente sobre esa problemática, haciendo un registro visual a través de un video de lo realizado, el cual se comparte con otros colectivos.

8. **Seminario-Taller para la Formación de Asesores.** Es un espacio nacional de formación periódica, que tiene como propósito construir mejores formas de

acompañamiento en la formación de colectivos de profesores, mediante el intercambio de conocimientos y experiencias de asesoría en colectivo.

9. **Carpeta Antológica.** Consiste en una recopilación de materiales bibliográficos y hemerográficos sobre aspectos metodológicos y de contenido que tienen que ver con sus objetos de estudio; boletines y escritos relacionados con el desarrollo del proyecto general TEBES, la cual se entrega en cada evento nacional a los profesores de los colectivos para apoyar su formación y como una forma de contribuir a la solución de la falta de acceso en sus lugares de origen, a textos actualizados.

10. **Los Diplomados** Es otro ámbito de formación, creado con la finalidad de apoyar la reflexión sobre la práctica docente y la formación en aspectos metodológicos bajo la perspectiva de la Investigación-Acción, además de favorecer la consolidación del colectivo y la construcción de sus propuestas de transformación escolar. También ha permitido la formación e integración de nuevos colectivos que lo han cursado por invitación de algunos asesores. En este marco se elabora el Diplomado de “El maestro y la investigación en la escuela”.

Actualmente se ha incorporado a la propuesta de formación, el Diplomado “Gestión de Instituciones de Educación Básica” que se elaboró para atender a la problemática demandada por los directivos de este nivel y que desean trabajar en procesos de reflexión colaborativa sobre su práctica de gestión para proponer cambios en ésta y así contribuir a transformar la escuela.

Por otro lado, está en proceso de diseño el Diplomado “Procesos de evaluación participativa y autoevaluación” el cual trata de atender a las necesidades de formación de los profesores y asesores de los colectivos en lo referente a procesos de evaluación participativa y autoevaluación.

11. **Intercambio Académico entre Colectivos con intereses afines.** Esta estrategia ha surgido por las propias necesidades de algunos colectivos por fortalecer sus

experiencias y trabajos realizados en sus escuelas; realizan visitas recíprocas por propia iniciativa. La importancia de este intercambio consiste en que los profesores leen los trabajos y experiencias de otros colectivos para apoyarse y acompañarse tanto en la construcción de sus proyectos como en la consolidación de sus colectivos.

## **12. Los proyectos, ensayos, experiencias docentes o propuestas pedagógicas.**

Son el medio más importante que guía el proceso de formación docente y transformación de la práctica educativa en las escuelas donde laboran los profesores integrantes del colectivo. Se han orientado desde diversos problemas-objeto, según el interés y las necesidades de los colectivos y se han agrupado en cuatro núcleos problemáticos: Desarrollo Curricular, Desarrollo Profesional, Problemas Educativos y Gestión Escolar.<sup>117</sup>

El proyecto es considerado un medio importante –no un fin- que guía el proceso de formación docente y transformación de la práctica educativa en las escuelas donde laboran los profesores integrantes del colectivo. Los proyectos que se elaboran son diversos, ya que los maestros realizan diferentes formas de aproximación a la transformación, así tenemos proyectos didácticos, de animación, de gestión, propuestas, etcétera.

### **3.3.3 La asesoría en los colectivos TEBES.**

Existe un espacio específico de formación para los asesores que estamos en TEBES; es el “Seminario Taller Nacional de Formación entre Asesores de los colectivos TEBES”. Este evento se realizaba dos veces al año, durante tres días consecutivos y se llevaron a cabo trece sesiones en los distintos estados donde se ubicaban los colectivos, ya que ellos lo organizaban.,

---

<sup>117</sup> En el texto *Los profesores nos decidimos por el cambio*, podemos encontrar la información de los “Proyectos de transformación escolar que desarrollan los colectivos de la Red Nacional TEBES” existentes al año 2000, de autoría propia.

Las problemáticas que se abordaban en dicho seminario se iban planeando de acuerdo a la expresión de necesidades de formación de los asesores surgidas de la práctica misma al trabajar con los profesores de Educación Básica.

Una de las primeras preocupaciones durante los eventos de asesores lo fue el objeto mismo de la asesoría. Ante el problema los asesores ponen en común sus concepciones, funciones y formas de relación con los profesores al realizar la asesoría. También han sido motivo de estudio y reflexión las características de integración de los colectivos, el cómo conciben los problemas a los que se enfrentan, etcétera.

Otros problemas significativos han sido los diferentes formas de acercamiento a la transformación escolar mediante la sistematización de experiencias, las propuestas didácticas y/o curriculares o los proyectos, elaborados por los profesores así como la producción académica que se deriva de estos trabajos; las perspectivas de la Red Nacional y la idea de cambio y transformación; el proceso de sistematización, que ha llevado ya varios seminarios.

En estos trabajos no se toman acuerdos o consensos sobre los temas tratados, pero si se retroalimenta y enriquece el intercambio que se logra entre los participantes y con el apoyo de los asesores externos de TEBES que apoyan con sus comentarios, conferencias y asesorías específicas.

Las reflexiones aquí presentadas, si bien toman algunos referentes de estos seminarios, son elaboraciones que surgen de una preocupación constante como asesora de TEBES en dos colectivos de la Red: Nizarindani y Estefanía Castañeda.

De hecho la asesoría se considera en esta red como objeto de estudio en una fase de indagación. Cada uno de los asesores que conforman la Red se adhiere a este la investigación de este objeto desde los referentes de su formación. Ello da como

resultado diversas concepciones y tesis sobre dicho objeto, lo que enriquece su planteamiento.

### **3.3.3.1 Propuesta teórica para la construcción de la Asesoría en TEBES.<sup>118</sup>**

La figura del asesoramiento nace en un contexto diferente al educativo: el empresarial. Aparece con un fin instrumental: el control del cambio por parte de las administraciones educativas. Por consiguiente, el asesor es inicialmente el experto legitimado por la política oficial y la competencia científica para gestionar la implantación de las directrices administrativas. En la actualidad aún se puede ver que esta concepción de control burocrático está mucho más arraigada en las instituciones educativas de lo que se pudiera pensar.

En algunas Entidades Federativas de la República Mexicana, la Asesoría aparece en los años setenta y surgió como una revisión de la figura del experto externo a la escuela, dando paso a un proceso llevado a cabo por profesionales que provenían de la práctica escolar, como es el caso de España.

En algunos países de la Comunidad Europea y en Estados Unidos los “certificatted trainers” (moderador, formador) ya se consideran como institucionalizados, mientras que en nuestro sistema educativo apenas está siendo objeto de institucionalización.

En México la práctica de la asesoría es relativamente nueva. Apenas nos estamos adentrando en su caracterización y sus rasgos identitarios, como un apoyo importante para los centros educativos. De ahí que el campo de la asesoría se puede concebir como un proceso en construcción; como un camino por andar en el que los mismos involucrados tienen que recorrerlo para irlo conformando.

---

<sup>118</sup> Esta propuesta ha sido elaborada y llevada a la práctica por la autora de esta tesis, en los diez años de militancia en la Red TEBES.

Pero no es un campo lineal y/o acumulativo en el cual las experiencias se van asentando y formando en un cúmulo del cual se pueda disponer a manera de catálogo. Como se dijo, en México la Asesoría es apenas un objeto de investigación al cual hay que construir utilizando un método y mediante una serie de condiciones de realización.

La construcción como objeto de estudio implica una serie de entrecruzamientos que hacen imposible la realización de una lectura lineal, ingenua y ahistórica de la práctica. Es abordar el problema como un campo de múltiples determinaciones que se tensionan, se anudan, se entretajan y de ninguna manera se eliminan o borran; sin embargo, todos los elementos que la componen se desarrollan en forma desigual y combinada.

Así, estos elementos con los que se realiza y convive cotidianamente en la labor de asesoría tendrán que ser considerados en su justa dimensión: los profesores, las escuelas, el contexto de cada una de ellas, las condiciones de la asesoría, las demandas de los profesores, las interacciones y formas de intercambio, así como la práctica del asesor, con el propósito de que cada asesor se recupere en la construcción de la asesoría como objeto de estudio y en su consecuente problematización.

Hay que considerar que la modalidad de poder más determinante, (aparte de las presiones ejercidas por los estamentos administrativos o de aquellos temas intocables que se mantienen al margen de las discusiones o tomas de decisión) es la que procede de la rutina, de la aplicación de formas de pensar no cuestionadas; es decir, de las prácticas institucionalizadas. Ante esto, el asesor (al igual que cualquier otro profesional) estará atento para evitar que su labor de apoyo se rutinice.

Concebir a la asesoría como un campo en construcción, el cual andará un sendero de deconstrucción<sup>119</sup>-reconstrucción-resignificación, significa la problematización constante del asesor sobre su propia práctica; ya que constantemente encontrará contradicciones e incongruencias al confrontar su actuar con los resultados esperados o negociados al inicio del proceso, que lo llevarán a preguntarse sobre el por qué de estas situaciones.

Pensar en la asesoría como un status al que hay que acceder porque ya está ubicado en el organigrama de una institución, puede cerrar los caminos para ofrecer el apoyo que demandan los profesores en sus escuelas para mejorar sus prácticas. Más bien se trata de un proceso que implica que los asesores planteen nuevas necesidades que tienen que ver más con los intereses de la entidad para la cual trabajan (que son ajenos al plantel y a los profesores) e impide que emerjan las que son propias del docente y su práctica; los alejan de su propia búsqueda y del proceso de aprendizaje que podrían seguir a partir de la cultura de la reflexión crítica sobre esa práctica.

De la misma manera, la Asesoría se constituye en “acompañamiento” que se hace a un colectivo que está interesado por mejorar o transformar sus prácticas escolares y que, al mismo tiempo, se va dando cuenta que el proceso vivido en este empeño les va formando como profesionales reflexivos de su quehacer.

El acompañamiento al colectivo es muy importante especialmente en las primeras etapas de éste. Visto en prospectiva, la acción del asesor debe irse diluyendo progresivamente “en la medida en que el propio grupo va “apropiándose” de las

---

<sup>119</sup> Entendemos a la deconstrucción como una forma de rebelarse a las continuidades y manifestaciones homogéneas sobre un concepto, práctica o hecho que nos afianza en la certeza. “Es suspender el proceso de lenta evolución de los conocimientos para hacerlos entrar de manera repentina en un punto nuevo, en fenómenos de ruptura e interrupción; es atreverse a lo nuevo, romper, separar, cortar con más o menos violencia las partes de un todo, deshaciendo su unión tradicional...” (desde el método arqueológico ya trabajado por Foucault en *La arqueología del saber*. Siglo XXI, 14ª. Edición, México, 1990). Significa lo impensable, todo lo que se manifiesta bajo la apariencia de acontecimientos dispersos.

pautas y métodos de trabajo”<sup>120</sup> y que a la vez vaya asumiendo paulatinamente las funciones y tareas que implica.

Ahora bien, es necesario aclarar que el asesor, desde la misma integración del colectivo se ubica como un miembro más del colectivo, estableciendo una forma de relación horizontal. Esto quiere decir que todos; maestros de escuela y asesor, están en la misma posibilidad de aportar saberes, de equivocarse y sobre todo de jugar diferentes roles en el colectivo para que se favorezcan su funcionamiento.

En este plano, el colectivo es el objeto-sujeto de su propio proceso de aprendizaje, por lo que en un momento dado lograrán concretar su autoformación. El apoyo que se brinda en la asesoría como acompañamiento, es el de poner en marcha el proceso, el coordinarlo y dinamizarlo para evitar su rutinización.

El ser asesor debe considerarse a sí mismo como un sujeto en construcción, inacabado y susceptible de ser resignificado en cada relación con el mundo y con los otros. El encuentro con esos otros que lo rodean le permitirá confrontar sus pensamientos, ideas y experiencias para retroalimentarse y crecer como un ser humano y profesional, lo que significa que es un sujeto capaz de descentrarse y vincularse en una relación dialógica con los demás.

La visión del asesor como sujeto está en relación directa con la concepción que elabora sobre la asesoría. Formar esta concepción en TEBES ha llevado a rupturas epistemológicas y paradigmáticas, ya que muchos de sus miembros fueron formados bajo una visión positivista y de causa-efecto de los hechos, en donde se les da el lugar de objeto y no de actores, o en el mejor de los casos, de aplicadores y ejecutores de lo prescrito por los “expertos”.

---

<sup>120</sup> De la Riva, Fernando “investigación Participativa y autoformación grupal” En: *Investigación-Acción Participativa. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. No. 92* Julio-septiembre. Cáritas Española, España, 1993. p. 150

Tradicionalmente, maestros y asesores han sido considerados como objetos de estudio, incapaces de desarrollar cualquier tipo de investigación y menos aún sobre su propio quehacer profesional.

El giro que se opera en TEBES sobre este punto, consiste en concebir a los asesores como sujetos y, a la vez, como objetos de su propia investigación, ya que ellos mismos son los que pueden asumir la investigación de su propia práctica

Pero esta posibilidad de transformación de la práctica propia no se da de manera aislada e introspectiva solamente. Es necesaria la presencia del otro (profesor o asesorado) y de los otros (asesores pares) para que ésta se pueda desarrollar; para formular y/o reformular el saber. Bajtín describe este proceso como “acontecimientos de ser juntos, de co-existencia, es decir, de fenómenos en los que se comparte la experiencia de ser, pero que también son el resultado del encuentro de dos existencias, el encuentro de dos sujetos”<sup>121</sup>

Así, el saber que se construye sobre la labor de asesoría “ha de provenir de una tarea intersubjetiva en la que los sujetos se construyen en un proceso que nunca se termina y que nunca acaba de reconstruir a los individuos...”. En un proceso de influencia directa y consciente sobre la subjetividad de los otros y la propia.

De tal manera, el ser asesor, como actor de la propia construcción, implica el tener espacios de formación y autoformación en y con la presencia de los otros sujetos que hacen posible la asesoría; recuperar en un diálogo abierto, los elementos que permitan problematizar la propia construcción de ser asesor en la labor inacabada de la existencia de este Ser.

---

<sup>121</sup> Atienza, José Luis “Formación del profesorado: la dimensión olvidada” En: *Revista Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. No. 22 Gijón, España, 1999. p. 92

### **3.3.3.2 Fundamentos metodológicos en la construcción de la Asesoría.**

Una metodología que nos permite caminar en este proceso se representa en la Investigación-Acción, ya que ésta es considerada como “una investigación participativa, colaboradora, que surge de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas en un grupo... en donde las personas describen sus preocupaciones, explorar qué piensan los demás e intentan descubrir qué puede hacerse” <sup>122</sup>de tal forma que se sigue un ciclo de planificación, observación, acción y reflexión de las prácticas a las cuales se pretende cambiar, que nos lleva a la reformulación de la planeación inicial, que la alimenta críticamente y que, si se hace de manera constante, permite avanzar en una espiral de mayor comprensión.

La Investigación-Acción da el marco metodológico bajo el cual se puede realizar la constante reconceptualización y reconstrucción del ser asesor y de la labor de asesoría, ya que ésta tiene, como primordial propósito, el cambio y/o la mejora en las prácticas educativas (en este caso), así como la comprensión de esas prácticas y de las situación en que tienen lugar, teniendo como referente inmediato a los integrantes del grupo (ya sea de profesores de una o varias escuelas o de asesores que se interesen por resignificar su práctica), los cuales se comprometen a cambiar en su propia labor profesional como medio para propiciar el logro del interés colectivo del propio grupo: la mejora de las prácticas.

La Investigación-Acción permite que los participantes en colectivo se conciben como investigadores de la práctica que desarrollan. En este enfoque prevalece la concepción del profesional reflexivo y crítico que requiere de ser un sujeto inacabado, incompleto y susceptible de mejorar, que desarrolla una gran capacidad para la autoevaluación, lo que le permite construir como objeto de estudio a su propia práctica profesional como asesor.

---

<sup>122</sup> Kemmis, S. y Mc Taggart, R. *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Edit. Laertes, Barcelona1, España, 1988. p. 14

Lo procesal en el desarrollo del colectivo, se basa en la teoría del aprendizaje grupal y retoma los tres elementos que constituyen el fundamento del aprendizaje: información, emoción y producción. Estos elementos, presentes en el proceso mismo del aprendizaje, se interrelacionan y se reconocen como parte del mismo para favorecer que se genere una producción grupal que vincule los ámbitos externos e internos del grupo; la información que traen, con las partes emotivas que se suscitan dentro del grupo. Al mismo tiempo recuperamos como importantes los aspectos que se refieren al funcionamiento grupal, a saber: indiscriminación, discriminación o diferenciación y síntesis; al integrarse los docentes al colectivo, empiezan por reconocerse sin tener claridad en el por qué y para qué se reúnen; poco a poco van evidenciando la tarea que los tiene y mantiene en el espacio que están conformando, hasta que logran trabajar conjuntamente y caminar rumbo a la consecución de sus propósitos.

Si bien, en el colectivo estos elementos y aspectos se presentan sin corresponderse de forma unívoca, es necesario trabajarlos entre todos los integrantes, sobre todo cuando la parte de la afectividad obstaculiza la producción (de saberes, de escritos); aunque también se tienen que enfrentar las resistencias que surgen (a los distintos cambios, ya sean explícitos o implícitos).

Asimismo es preciso señalar que *la tarea* (tanto la explícita como la implícita) ha tenido un papel importante. Se ha reconocido que es la que permite establecer los roles que juegan los participantes al abordarla. Así, la tarea es el *líder* ya que facilita distribuir y diferenciar las funciones para la organización. Esta diferenciación es difícil de asumir, porque implica reconocer las potencialidades y limitaciones que cada integrante tiene, así como su disposición y grado de compromiso; esta aceptación cuesta mucho trabajo, pero permite llegar a respetar los distintos ritmos y condiciones que se manifiestan en los diferentes grupos y docentes organizados en colectivo.

Un compañero asesor participante en el Programa TEBES, señala que "...esta asesoría-acompañamiento es una experiencia que nace y se desarrolla como

expresión de la posibilidad y la necesidad de acercamiento para propiciar y orientar los cambios que se requieren”<sup>123</sup>. Estos cambios van a ser producto de la elaboración compartida en lo que respecta a nuevos aprendizajes y nuevas pautas de comportamiento, por medio de un proceso de construcción paulatina.

En este sentido, el asesor propicia la construcción de nuevos saberes como un aprendizaje mutuo conjuntamente con el profesorado y como resultado de los intercambios con y entre docentes y otros asesores/as; consideramos que el saber “...se funda sobre la duda, la apertura a la interrogación, la provisionalidad, la mezcla de lenguajes, miradas y discursos, la incompletud, el más allá de una disciplina concreta”<sup>124</sup>.

Este proceso de construcción implica tanto a los profesores integrantes del colectivo, como al mismo asesor; implica el mover, desequilibrar o poner en tensión los esquemas que cada uno posee con respecto a un saber o a una experiencia, implica propiciar lo que algunos llaman el “conflicto cognitivo”.

Isabel Solé señala que “...estos esquemas de conocimiento reflejan las representaciones que un colectivo de profesores pueden tener acerca de la parcela de la realidad sobre la que están trabajando; evidentemente cada profesor y cada asesor poseen sus propios esquemas”<sup>125</sup>

Los distintos puntos de vista de cada integrante se contrastan y confrontan y como asesores se provoca y/o facilita un proceso para ayudar a construir, revisar o modificar los esquemas de conocimiento con el propósito de que la representación inicial sea enriquecida, más completa y sobre todo compartida. Así apuntamos a que

---

<sup>123</sup> Vásquez, Bulmaro “Investigación-Acción y Asesoría como acompañamiento: una experiencia colectiva de desarrollo profesional” En: Revista *Investigación en la Escuela. Una escuela para la investigación*. No. 38 Díada Editora. Sevilla, España, 1999. p. 33

<sup>124</sup> Atienza. Op. Cit. P. 88

<sup>125</sup> Solé, Isabel “La concepción constructivista y el asesoramiento en centros” En: *Infancia y Aprendizaje*. No. 77. España, 1997. p. 84.

estos cambios modifiquen la representación anterior, esto es, a que se logren aprendizajes que promuevan cambios en los profesores a nivel cognitivo, pero también en su forma de percibirse, de percibir a los demás y de relacionarse con ellos; esta situación nos ubica en condiciones para poder negociar el sentido y la forma de esos cambios entre los que integramos el colectivo.

Esta perspectiva nos lleva a que no sólo aprenden los profesores, sino que también los asesores modifican sus esquemas. En este sentido es posible hablar de un aprendizaje mutuo, en doble sentido, en una relación dialéctica.

Fundamentarnos en un marco metodológico congruente con nuestra visión sobre la asesoría nos permite avanzar en este trabajo de permanentes replanteamientos sobre nuestra práctica, al igual que valernos del trabajo en colectivo, en colaboración y colegialidad con los otros asesores que intervienen en el proceso de investigación.

### **3.3.3.3 Implicaciones tecno-procedimentales e instrumentales de la Asesoría en TEBES.**

Siguiendo la perspectiva trazada, la función principal del asesor no ha de ser la de mostrar caminos, sino la de ayudar a encontrar a cada uno su camino, sin renunciar a construir los caminos comunes cuya edificación ha de ser tal que permita construir cooperativamente el camino de cada uno, es decir, un camino común que admita y propicie la heterogeneidad y la diversidad de ideas y formas de ser y plantear alternativas. Además favorecerá el multialogismo, la asunción de la autoresponsabilidad de los propios actos (como asesor y/o como docente de una escuela), sin culpar al otro de las propias fallas, de acuerdo con las características inherentes a cada acto concreto y a cada sujeto.

Es necesario destacar la función de los asesores como mediadores entre el conocimiento (teórico y/o metodológico) y la práctica de los profesores, sobre todo inicialmente. Esto representa una tarea compleja; implica no sólo el buscar y acercar

los referentes teóricos y/o metodológicos adecuados para dar respuesta a las necesidades y problemas que se plantean, tanto en la práctica educativa como en el proceso de integración y consolidación del colectivo, sino también el encontrar formas útiles de relacionar lo uno con lo otro “evitando planteamientos unidireccionales y aplicacionistas que conducen directamente a la extrapolación de conceptos y principios teóricos y/o metodológicos a la práctica” <sup>126</sup>

El problema ante el que nos encontramos posee entonces, una doble dimensión: la que se refiere al qué (marcos referenciales y explicativos) y el qué alude al cómo (cómo se pueden utilizar y aplicar).

La primera dimensión de este problema se aborda desde la visión que los asesores tenemos como producto de nuestra formación profesional en un campo específico de las ciencias de la educación; en general, para los asesores de TEBES, es desde una perspectiva más crítica y dialéctica, enfocada a una vinculación entre teoría y práctica, para hacer de ésta última una praxis.

En este sentido, la tarea de asesoría consiste en proponer y acercar material bibliográfico con contenido sobre la temática en que se desarrollan los proyectos de los colectivos; igualmente, en entablar relaciones con profesionales de diferentes disciplinas que desarrollan trabajos sobre el tema y que pueden aportar su punto de vista mediante sugerencias y orientaciones verbales o por escrito al trabajo de los colectivos, todo esto acorde con la visión señalada.

La segunda dimensión, la que alude al cómo, es un proceso más amplio y que requiere de mayor profundidad, así como de la construcción de estrategias pensadas conjuntamente atendiendo a las demandas, los procesos y las problemáticas planteadas, en donde la explicitación de nuestras concepciones permitirá compartir un lenguaje con sentido para estas construcciones.

---

<sup>126</sup> Solé. Op. Cit. p. 81

Asimismo es necesario recuperar la demanda explícita de éstos, la cual se constituye en el proceso de apropiación de lo que se espera de la asesoría; aunque es necesario tener claridad sobre las fantasías que se depositan en esa demanda y evidenciar cuando éstas le dan un sentido diferente a la asesoría, como el pensar que el trabajo del asesor les brindará en método o la estrategia para resolver los problemas escolares y garantizar la mejora de y en la escuela.

Lo que sí podemos realizar es el buscar junto con ellos las posibles respuestas a sus planteamientos, interpretarlos y valorarlos para hacer una elección que nos lleve a plantear la mejor alternativa posible en sus condiciones concretas; que permita recoger sus necesidades, inquietudes, dudas, resistencias, concepciones y supuestos para buscar y priorizar colegiadamente esas posibles soluciones.

El trabajo con colectivos de profesores nos ha llevado a construir el proceso de Asesoría como un proceso de acompañamiento, (desde lo físico, que en algunos momentos da seguridad a los docentes, sobre todo cuando presentan sus proyectos o propuestas a otros interlocutores) que trasciende los aspectos motivacionales como: el refuerzo del interés, el reconocimiento de sus avances y logros y la disposición a aprender, hacia aspectos más estructurales como: la organización del trabajo, el apoyo en la búsqueda de soluciones a sus problemas pedagógicos o conflictos derivados de la dinámica grupal, la mediación entre la teoría y la práctica, la guía para el recorrido por los entramados teóricos que sirvan como referentes para la mayor comprensión del problema abordado en sus proyectos o propuestas de cambio y la orientación metodológica con el saber especializado y el saber práctico, entre los especialistas expertos y los maestros como prácticos de la educación; del diálogo posible por el que surgen nuevas ideas, nuevos argumentos, nuevos deseos, nuevas miradas sobre un quehacer común: educar en y por la transformación de las personas y de su realidad social.

Desde TEBES se ha podido vivir junto con los profesores la elaboración de un proyecto de transformación escolar y eso, no es tarea fácil. Se sabe que existen

diversos grados de involucramiento, de asunción del compromiso y de responsabilidad. Como asesores, se favorece el respeto y la tolerancia a los diferentes niveles de participación.

Al trabajar colaborativamente con los maestros en la construcción de sus proyectos, permite que los asesores realicen el seguimiento de la práctica asesora para reorientarla constantemente y al mismo tiempo provoca que se manifiesten las necesidades de formación de ambos actores, ya que como se había señalado, el aprendizaje se da en ambos sentidos, es mutuo y complementario.

De ahí la necesidad de que nuestra asesoría apunte a propiciar procesos de formación desde la misma escuela, atendiendo a las necesidades surgidas en ella para transformarla.

#### **3.4. El colectivo de profesores para favorecer los procesos de transformación, innovación y cambio desde la escuela.**

La palabra cambio quiere decir: “ceder una cosa por otra”, esto es, que al hacer cambios en la escuela se pueden tomar dos caminos: cambiar para liberar, o cambiar para permanecer. Esta es una preocupación constante que se tiene presente al asesorar los trabajos de los profesores, porque queremos contribuir en la construcción de un sujeto diferente, capaz de reflexionar y de pensarse a sí mismo desde un lugar crítico, lo que implica el compromiso y la lucha constante por romper con inercias y vicios adquiridos junto con la experiencia de enseñar.

La innovación, por su parte, es vista como un proceso que requiere de conciencia y creatividad. Consideramos que la configuración de estos cambios en una imagen de lo que se desea lograr, apuntan a la transformación como la utopía que mueve los esfuerzos.

¿Cómo lograr ese cambio? Para TEBES, el cambio debe darse “desde” los maestros, a partir de un convencimiento de que es necesario mejorar la realidad educativa. De ahí que se hable de transformar “desde” la escuela. El “desde” tiene una implicación de toma de conciencia, de participación, de compromiso y de iniciativa por parte de los docentes. Implica la reflexión y análisis del quehacer educativo, para encontrar problemas que no han sido resueltos y que mantienen al sujeto realizando una práctica docente lineal, tranquila, recurrente, rutinaria, donde aparentemente no hay dificultades, porque parece que ya lo tiene todo resuelto. En realidad lo que está haciendo es una práctica alienada; es decir, un hacer no reflexionado que ejecuta lo que otros dicen que se debe hacer.

Una estrategia fundamental para lograr el cambio es el trabajo en grupo; en colegiado, en colectivo, ya que esta denominación le da dimensiones muy especiales del trabajo en equipo.

Un colectivo en los inicios del Programa, simplemente se dio como una agrupación de maestros que compartían en común el deseo de hacer innovaciones en sus prácticas. Esta agrupación se da en circunstancias diferentes y bajo diferentes formas, por lo que en un inicio eran un grupo de personas que compartían objetivos semejantes.

Primordialmente el colectivo es una agrupación voluntaria, porque nadie obliga a nadie a integrarse. Están los que quieren estar y el tiempo que desean estar. En este sentido, podemos decir que es un grupo primario o informal <sup>127</sup> y esto lo diferencia del grupo escolar, no así de un grupo político por ejemplo; de esta manera quienes se integran en colectivo lo hacen de manera voluntaria, ya sea por invitación expresa de algún asesor o profesor integrante de colectivo, o por una inquietud profesional que se manifiesta al interesarse por lo que se hace en TEBES.

---

<sup>127</sup> Entendemos al grupo primario como un grupo caracterizado por una asociación y cooperación íntima, cara a cara, en donde las funciones no son específicas para cada integrante ya que pueden ser desempeñadas por diferentes miembros; tienen una organización y estructura propia y pueden disponer con mayor facilidad de sus estructuras y organización, además de que las relaciones son primordialmente de afectividad.

Los maestros se agrupan en colectivos para tratar de resolver sus problemas docentes. Esta es la característica donde radica la diferencia con otros grupos.

Los escritos de maestros que trabajan en colectivo son testimonio de esta inquietud: *“El colectivo nace al enfrentarse a distintos problemas del trabajo cotidiano (deserción y desintegración) y tuvo como eje rector integrar a todos los docentes de la escuela”.*

128

El colectivo de Tuxtla Gutiérrez<sup>129</sup> lo conceptualiza como *“la reunión de sujetos que voluntariamente y en conjunto se proponen identificar problemáticas de la práctica educativa relativas a la educación básica y/o de formación de docentes, mismas que son analizadas a partir de las divergencias y convergencias de experiencias, conceptos y con el apoyo de la I-A a efecto de explicarlas y darles solución”*

El colectivo 098 lo considera como *“un espacio de creación y recreación de la práctica a través del intercambio de experiencias y construcción de conocimientos que nos lleven a la transformación de nuestro quehacer docente”*<sup>130</sup>

El trabajo en grupo no es tarea fácil porque entran en juego caracteres, historias, hábitos, etc. Así que el primer obstáculo a vencer, es la decisión de enfrentar las vicisitudes que representa el trabajo grupal, porque implica romper estructuras empezando por la propia, implica luchar contra obstáculos internos y externos.

El colectivo en TEBES es un grupo de maestros que se caracteriza porque<sup>131</sup>:

- Comparten objetivos profesionales
- Se reúnen voluntariamente
- Intercambian experiencias sobre su práctica docente
- Construyen conocimientos profesionales

---

<sup>128</sup> Escuela. Ma. Concepción Farías Pérez de León. Tecomán Colima, México.

<sup>129</sup> Colectivo ; Ea te concierne!, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas , México

<sup>130</sup> Colectivo de la Unidad UPN 098 en El Distrito Federal, México

<sup>131</sup> Estas características surgen del análisis de la información encontrada en los expedientes de los colectivos y que hacen referencia a cómo se organizan y conciben su trabajo en colectivo.

- Se involucran en un proceso autoformativo
- Establecen relaciones afectivas
- Reflexionan sobre su práctica docente
- Tratan de resolver sus problemas docentes
- Se relacionan como pares
- Se relacionan con otros colectivos
- Elaboran proyectos o propuestas de transformación escolar
- Elaboran diversos documentos que dan cuenta de su vida en colectivo
- Asisten a eventos de la Red Nacional
- Son autogestivos porque se proveen de condiciones para su operación
- Su trabajo impacta en las escuelas donde desarrollan su práctica
- Son vistos con recelo por otros compañeros
- En ocasiones, son rechazados por sus autoridades

La construcción y apropiación que cada colectivo hace del concepto, es particular y depende de las experiencias previas y de la profundidad de las reflexiones sobre sus propias prácticas en el colectivo.

### **3.5. La renovación en TEBES. La lucha por cambiar y distribuir el poder.**

A medida que avanzaba el trabajo de los colectivos, fue evidente que la estructura centralizada de la Red Nacional ya no estaba siendo operativa ni congruente con las formas de concebir el trabajo docente y la organización de las escuelas; nos dimos cuenta de que seguíamos reproduciendo la organización jerárquica de las instituciones a las cuales cuestionábamos por no responder a los requerimientos de los estudiantes, maestros, familias y sociedad en general. Las manifestaciones del funcionamiento como red de telaraña no nos permitían pensarnos de maneras distintas en cuanto a los vínculos y relaciones al interior de la red.

Un grupo de profesores de la Unidad Ajusco llevaron las inquietudes y la propuesta de replanteamiento de las formas de operar de la Red, por lo que se hizo una convocatoria para elaborar propuestas que apuntaran a cambiar esta estructura; en el XII Seminario Taller Nacional de Formación entre Asesores de colectivos y/o redes TEBES, realizado del 18 al 22 de mayo de 2003, en la ciudad de Zacatecas, Zacatecas, se analizaron y discutieron las propuestas para la organización estructural de la Red Nacional TEBES, llevadas por los diferentes colectivos, debido a la necesidad de avanzar hacia una red más plana (de pescador) que retomara y resignificara la lucha por el poder interno que se empezaba a generar a raíz del relevo en la Coordinación Nacional.

A partir de este trabajo se llegó al diseño de una “Propuesta de concepción y organización colectiva de la Red Nacional TEBES” que fue analizada en los colectivos y/o redes, en diversas reuniones tales como el Encuentro Nacional de colectivos en Morelia, otras a nivel local, regional y estatal, las cuales alimentaron la discusión en el XIII Seminario Taller Nacional de Formación entre asesores, realizado en Oaxaca de Juárez, Oaxaca, los días 1, 2 y 3 de abril de 2004.

En la construcción de la propuesta participaron los colectivos y/o redes de: Michoacán, Estado de México, Matamoros, Nuevo Laredo, Tamaulipas UPN, UPN Ajusco, Oaxaca, Iztapalapa D.F., Monclava, Unidad 098, Durango, Hidalgo, Zacatecas y Chiapas.

En este trabajo se reorienta el enfoque de TEBES, se señalan las políticas de funcionamiento y organización, se reconceptualiza a la Red y se apuntan aspectos para su operación. A continuación vertimos estas nuevas concepciones, retomando el documento surgido de este trabajo.

Se consideró necesario señalar que los integrantes de la Red Nacional TEBES tendrían que mantener siempre presentes los siguientes criterios, para evitar el “olvido” de su orientación y caer en la lucha por el poder:

- Partir de la autocrítica ante la propia acción pedagógica y las relaciones con el entorno que implica un proceso de deconstrucción constante con las y los otros.
- Asumir una criticidad permanente ante los diversos enfoques teóricos y metodológicos.
- Plantear la complejidad de la práctica educativa como punto de partida en un proceso de transformación.
- Propiciar la construcción de un pensamiento, un sentir y un saber pedagógico.
- Sustentar el principio de la generosidad, entendida como el compromiso consciente hacia los otros en las diversas tareas que el trabajo cooperativo va encontrando como camino para construir un nuevo tejido social.

Las políticas de la Red TEBES se hicieron explícitas para evitar “desvíos” en su caminar y sentar las bases de su operación. Las más relevantes son:

- a) Trabajar y reflexionar desde la escuela en torno a los problemas más sentidos por los docentes.
- b) Construir un entorno favorable para aprender, innovar, aplicar y compartir siempre de abajo hacia arriba, desde dentro hacia fuera y de la periferia hacia el centro.
- c) Desarrollar una cultura de trabajo colectivo reconociendo la diversidad en la participación.
- d) Promover los valores de emancipación y fraternidad a través de la cooperación y confianza entre iguales.
- e) Promover a través del trabajo colectivo los valores como el respeto, la tolerancia, la confianza, la generosidad, el compromiso, el reconocimiento del otro, la solidaridad, la fraternidad, entre otros, con el fin de buscar la transformación de actitudes individuales y grupales que favorezcan la integridad personal de cada uno de los integrantes de la y las redes.

Fue necesario hacer explícita la concepción del tipo de Red que en TEBES pretendemos ser, para evitarnos el caer en una estructura rígida y con una jerarquía

como la de las instituciones en crisis a las cuales pretendemos evitar y para tratar de avanzar hacia una nueva forma de hacer situación; se lograron las siguientes construcciones:

- a) Una agrupación de colectivos y pequeñas redes de maestras y maestros que se identifican como integrantes de la red con el propósito de articularse y apoyarse para analizar y transformar su práctica educativa.
- b) Un escenario de encuentros, reconocimientos e intercambios para una nueva construcción cultural común, no sólo como respeto a la diversidad, sino como movimiento incluyente.
- c) Un movimiento en diferentes planos, relaciones y dimensiones con la posibilidad de coincidir en las tareas, lo que permite tejer historias compartidas y la conciencia de pertenencia y relaciones de confianza.
- d) Un proceso que transita de una red de telaraña a una red de pescador; es decir, se construye sin un centro de poder en donde todos los elementos y participantes son igualmente valiosos.
- e) Colectivos o nudos que establecen vínculos intra e inter redes que favorecen multiplicidades de articulaciones para llevar a cabo tareas comunes.
- f) Un movimiento pedagógico que se expresa como la construcción permanente de alternativas de transformación y formación colectiva desde, para y por la escuela, a través de la investigación, animación e innovación.
- g) Una organización nacional: de tareas que se enlazan entre sí y/o con tareas de otras redes. Que cobija tanto a las redes permanentes (locales, estatales, regionales) como a redes emergentes temporales.

Estas conceptualizaciones construidas mediante el trabajo en colaboración de todos los asistentes a los Seminarios, sacaron del imaginario general de los profesores integrantes la posibilidad de crear una estructura de organización jerárquica en la cual hubiese una coordinación nacional y comisiones con mayor o menor “poder” para tomar decisiones; esto contribuyó a que perdiera el “encanto” para muchos de los compañeros que venían participando desde sus inicios.

Los presupuestos para que se diera la organización de esta Red, fueron acordados, llegándose a los siguientes:

Se pretende que la organización de la Red TEBES sea: democrática, flexible, autónoma, autogestiva, ética, descentralizada, articulada, horizontal, participativa y solidaria.

Estos conceptos que regularían las formas de vincularnos para las diferentes tareas que se propusieran en la Red, surgieron al cuestionar las prácticas que hasta ese momento se venían realizando en la organización y realización de los diferentes Encuentros de la Red, ya que siempre se perfilaban los profesores que se presentaban en otros espacios académicos sin reconocer su vinculación con TEBES y los trabajos que en este marco se habían realizado, los que pretendían imponer sus puntos de vista en las diferentes plenarias atendiendo a sus intereses particulares, los que realizaban críticas destructivas hacia otros integrantes con la intención de descalificar, más que de contribuir a hacer mejores construcciones, los que querían asumir la dirección de la Red de forma unipersonal y orientada a sus visiones de forma exclusiva.

El documento cierra con una frase que al paso del tiempo resultó lapidaria para los profesores de la Red:

“En el desarrollo de la Red Nacional TEBES estamos en la organización de esta propuesta, la cual consideramos aporta sobre lo ya construido y nos compromete a llevarla a cabo en la medida de lo posible; en el entendido de que el futuro presentará nuevos retos, que nos llevarán a una nueva reconstrucción para proseguir por este camino de transformación educativa”<sup>132</sup>.

---

<sup>132</sup> Esta afirmación cierra el documento “Propuesta de concepción y organización colectiva de la Red nacional TEBES”, Oaxaca, Oaxaca. Abril de 2004.

Al respecto es notable cómo después de este trabajo arduo de elaboración conjunta no se continuaron las reuniones del Seminario de Formación de Asesores para operarlo o para recuperar esta serie de planteamientos; muy por el contrario, se desconoció este trabajo “de facto” y se dejó de convocar y asistir a los Encuentros Nacionales por parte de los colectivos en general, dando por terminada esta etapa, sin un cierre ni ninguna otra forma de elaboración del término de los trabajos.

En la actualidad se encuentran los diferentes colectivos o redes que aún subsisten, trabajando aisladamente o vinculados a otros grupos o instituciones.

## **CAPÍTULO IV**

### **LA RED DE EDUCADORES QUE HACEN GESTIÓN COMPARTIDA**

Después de todo el análisis desarrollado en capítulos previos finalizaré este trabajo, señalando algunas opciones que hemos venido ensayando con otros colegas tanto dentro de la UPN, como fuera de ella. Este apartado podría leerse como una propuesta al más clásico estilo de trabajos de tesis.

Lo que en este capítulo se presenta es una propuesta para la formación permanente de los docentes en servicio, en nuestro contexto; propuesta que nos lleve primordialmente a un rescate del Sujeto docente en su práctica profesional pero también en su manera de ser siendo Sujeto y en las formas que desde esta visión puede favorecer y potenciar procesos de reflexión en conjunción con Otros para pensar en las formas de contravenir las determinaciones histórico-sociales y así proponer y llevar a cabo estrategias y dispositivos para lograrlo; caminar por estas veredas nos permitirá acercarnos a la tan apreciada resignificación de los espacios escolares que compartimos y construir una escuela que atienda realmente a los requerimientos de convivencia para que los Sujetos desplieguen su propia subjetividad en el reconocimiento de esos Otros con los que tendrá que seguir caminando para aprender a “vivir juntos”.

Los saberes y la experiencia resultantes de haber participado en las iniciativas e innovaciones en la formación de profesores de educación básica en servicio en nuestro país, se plasman en esta propuesta que a la vez pretende plantear formas para evitar la paralización ante lo abrumador de las circunstancias y sobre todo recuperar el tejido vincular que ya se ha iniciado desde muchos años atrás.

La propuesta que ambiciona movilizar la consciencia y el pensamiento de los participantes para luchar contra las inercias y los autoritarismos de la estructura educativa. Por lo que los sustentos teóricos y metodológicos del trabajo en la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida tienen que ver con un enfoque crítico y emancipador.

Por otro lado, se trata de convocar a un estrato de docentes que por ocupar un puesto designado en la estructura institucional, ha sido despreciado por los

movimientos alternativos en educación. Nos referimos a los directivos, los cuales pueden convertirse en un elemento facilitador y de amplia convocatoria para llevar a cabo acciones en y entre las escuelas para avanzar en un movimiento de mayor envergadura entre los docentes y así caminar, mediante la visión de la gestión compartida y “en situación”, hacia la resignificación de la escuela básica.

#### **4.1. Condiciones contextuales que favorecen el surgimiento de la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida.**

La Red surge ante una necesidad sentida por los directivos y docentes, frente a los resultados que en materia educativa están obteniendo (insatisfacción, malestar, bajo rendimiento de los alumnos, pérdida de identidad y de valores, relaciones de competencia, irrupción de los problemas sociales en la propia escuela, entre otros muchos más). Pero a su planteo no puede arribarse desde una explicación sencilla. Es necesario rodear el problema a través del análisis y así explicarnos por qué, por ejemplo, la escuela está perdiendo significado frente a los cambios drásticos y de corto plazo que provoca la transición de los procesos productivos. Nos dimos cuenta que estos fenómenos marcan una nueva etapa en el desarrollo de la humanidad y, a una institución como la educativa, le cambian el panorama de forma radical.

Los vínculos sociales vigentes en tiempos institucionales, se están rompiendo por la desaparición de la fábrica como motor de la producción capitalista. La formación del individuo que pasa de la escuela a la fábrica, ya no se da tan claramente como pudo ser hasta el siglo pasado. Lo mismo sucede con el tránsito de la familia a la escuela porque ésta ya no es garante de la movilidad social. El descrédito de la educación va en aumento; la cohesión social garantizada por la escuela desaparece también y la adhesión a lo nacional es cada vez más débil.

Es necesario repensar qué pasa en el contexto y cómo todo esto incide en lo que hacen las instituciones escolares como principales reproductoras de un modelo de producción debilitado por estas nuevas relaciones.

Ya en el primer capítulo abordé la condición contextual de la globalización; ahora me centraré en el entorno nacional, donde se explicitan los alcances que tuvieron para la educación las reformas de la modernización, en México emprendidas de manera general en 1993 y cómo éstas han perdido su capacidad de constituirse en los resortes de una sociedad cada vez más inserta en procesos globales.

#### **4.1.1 En lo Nacional: la descentralización del sistema educativo.**

En México es bien conocida la forma en que se dio este proceso, en donde la Federación entregó el control de los sistemas educativos a los gobiernos estatales. El acto se consumó en mayo 19 de 1992, donde el Gobierno –a través del titular de la SEP-, la dirigencia sindical y los gobernadores de las Entidades Federadas, firmaron el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (AMNEB). Con la descentralización, las demandas magisteriales tenían que resolverse por los canales administrativos locales y sólo en última instancia, se convertían en problemas Federales. Está claro que los problemas más fuertes no han sido resueltos siguiendo esa lógica. Por el contrario, se multiplican y agravan año con año. La situación laboral de los maestros empeora; para ellos, el gobierno central preserva la capacidad resolutive y por ello reviven las viejas formas de presión para obtener respuestas. Hasta hoy, parece que sigue funcionando la estrategia de ambos lados: los maestros presionan, pero al mismo tiempo reconocen el poder del gobierno que opera en su beneficio, sobre todo en lo económico.

La descentralización<sup>133</sup>, no debe entenderse sólo como una estrategia política para desmembrar al sindicato. A todas luces, estos conflictos son expresión de la crisis educativa que vive el país. El Estado llevó a cabo la descentralización para descansar

---

<sup>133</sup> “En el caso de México los argumentos esgrimidos para descentralizar la educación básica y la formación de maestros no difieren de los utilizados en otros países: gran tamaño del sistema e imposibilidad de reducirlo, pues su expansión aún no ha terminado; complejidad de los trámites burocrático administrativos; enorme distancia entre los problemas y las decisiones para atenderlos y resolverlos, entre los más importantes.” Zorrilla Fierro, Margarita. “Diez años del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas” En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No.2. Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, 2002. p.4

en los gobiernos locales el problema educativo, pero el énfasis de ambas partes se ha puesto sobre todo en el ámbito financiero.

La descentralización pretendió también (como en otros países) ampliar la cobertura del servicio educativo y mejorar el acceso de los niños y jóvenes a la escuela básica. Sin embargo, el clima político que vivía México en esos momentos propició que la descentralización se viera como una fragmentación importante en el gremio docente; es cierto, pero la decisión no fue sólo política sino que obedeció también a la disciplina presupuestal que exigen los organismos financieros internacionales a los gobiernos nacionales.

En este contexto, las presiones ejercidas desde el exterior también atentan contra la política parroquial aplicada por el gobierno mexicano. La capacidad de decidir no estaba sólo en manos del ejecutivo, sino con lo que querían esos organismos de dominio económico y político mundial. A pesar de la descentralización, los problemas financieros del gobierno continúan.

La descentralización implica un compromiso de corresponsabilidad entre gobiernos locales, el gobierno federal y los maestros. Y es el Gobierno Federal el que debe entender esta cuestión, porque aún descentralizado, el Sistema Educativo dependerá de un desempeño eficiente del Estado en la reducción de las desigualdades y la planificación sistémica de atención en los planes sectoriales<sup>134</sup>, sobre todo en materia de acceso, cobertura<sup>135</sup>, equidad y calidad, educativas. El reto de lograr una atención

---

<sup>134</sup> “...en un contexto de restricciones o de lento crecimiento de los recursos públicos, sólo se pueden encontrar (recursos frescos), en *primer lugar*, estableciendo una clara prioridad para el sector de la educación; en *segundo término*, mediante la implementación de algunas reformas destinadas a mejorar la eficiencia del sistema educacional; y, en *tercer lugar*, estableciendo asociaciones con distintos niveles de gobierno, la sociedad civil y los organismos de cooperación internacional.” *Carta informativa*: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO, vol. XXI, No. 2, abril-junio de 2003. p.3.

<sup>135</sup> “...contar en 2006 con un modelo articulado de educación básica de diez años... ampliar en un 50 por ciento la cobertura para los grupos de población “vulnerables”, duplicar la cobertura de educación inicial indígena y, lograr también en 2006, que el 95% de los niños indígenas de 6 años ingresen a la escuela primaria. Contrasta la precisión cuantitativa de estas metas con la ausencia de indicadores...” *Observatorio*

equitativa de la demanda en educación, implica un cambio estructural en la cultura del aparato burocrático; cosa para nada simple.

La única manera de hacer todo eso, no es con nuevas reformas, sino con cambios de fondo; cambios en donde se considere el rediseño de funciones en el aparato administrativo para que las políticas tengan un impacto distinto al que hasta hoy han tenido. Desde luego que este planteamiento al ser estructural, lleva consigo el cambio de cultura en todos los órdenes de la vida social y alcanza las tradiciones, las resistencias y los vicios enquistados en el Sistema Educativo.

En este contexto es necesario pensar en las transformaciones que deben hacerse a lo que ya tenemos; transformaciones que no van a ser superficiales, sino de fondo y estructurales. Y quiérase o no, el propósito principal es la construcción de un nuevo destino de la escuela.

Esta escuela nueva no puede ser burocrática; con funciones predeterminadas desde algún lugar del poder; de organización basada en niveles de autoridad y en donde sus fortalezas están fundamentalmente sustentadas en sus recursos económicos. La escuela que proponemos es la que se organiza con relaciones horizontales entre los actores; la que no tiene niveles de autoridad, sino distribución equilibrada y razonable de tareas conforme a la experiencia y compromiso de los involucrados; se trata de una escuela que construye escenarios en tiempos de fluidez y gran velocidad; una escuela que no tiene un centro de poder decisor, porque no depende de ningún otro organismo que no sea ella misma y las escuelas que comparten una vida en común con ella. Esta escuela es la que resultará de la unión de los educadores comprometidos y organizados de un modo diferente al que tradicionalmente existió. Es la escuela por la que trabaja la Red de Educadores que hacen Gestión Compartida.

---

*ciudadano de la educación, comunicado 63.* “Sin plazo ni contenido el acuerdo con el SNTE. La reforma de la SEP hasta el final del sexenio. El rezago educativo, sin metas concretas”

## **4.2 Referentes conceptuales y metodológicos que sustentan el trabajo de la Red de Educadores.**

¿Por qué se llama Red de Educadores que hacen Gestión Compartida? El sustantivo que conforma este enunciado tiene que ver con un sentido emancipador de la palabra educador. Siguiendo a Paulo Freire, entendemos como educador a la persona que a la vez que educa, aprende de los demás y se educa en el propio acto de enseñar. El que se arriesga a vivir la experiencia equilibrada y armoniosa de hablarle al educando y no sólo de hablar con él. Al que ejerce la educación como un acto político y que por tanto su no neutralidad le exige que asuma su identidad política y viva coherentemente su opción.

Por consiguiente consideramos al educador como aquél que se relaciona con sus pares de forma horizontal, reconociendo la diversidad de sus visiones, argumentos y posiciones ante el acto educativo.

El educador al que nos referimos es aquél que no reconoce autoritarismos pero que ejerce su autoridad para orientar el hecho educativo. Entonces, el término incluye a todos los docentes que han ejercido esta función aunque actualmente ocupen un lugar en la estructura educativa que no es el del ejercicio de la docencia exclusivamente.

Por otro lado, el marco conceptual y metodológico que sustenta los trabajos de la Red, nos permitirá entender la opción elegida para la conformación del nombre de esta Red.

### **4.2.1 Formación Situacional.**

En el capítulo dos se dijo cómo el trabajo en los grupos de formación y de aprendizaje, nos permite ver a la formación como el desarrollo de la persona adulta

con relación a su posición profesional, por lo que se trata de un desarrollo personal que busca la mejor forma para el ejercicio de una práctica profesional, como dinámica de desarrollo desde la persona y no como una adquisición. Por lo tanto, la formación no se recibe, sino que se busca en un proceso activo que requiere la mediación de otros y para lograrla se necesita de la participación en espacios y tiempos, que el mismo grupo vaya contemplando como oportunos y viables, y en donde se facilite la reflexión a través de otros mediadores. Pero al mismo tiempo, la formación es aquello que está siempre en transformación, que es susceptible de tomar nuevas formas, estilos, modalidades, lo que no la hace estática ni cerrada, ni se termina en plazos predeterminados. De ahí la propuesta que la orienta como formación permanente.

Si bien ya G. Ferry<sup>136</sup> acuñó el término de formación situacional, refiriéndose a “todo enfoque que desarrolle una problemática de formación basada en la relación del sujeto con las situaciones (educativas) en las cuales está implicado, incluyendo la situación de su propia formación. La relación con una situación implica a la vez una posición en su propia estructura espacio temporal y en su campo institucional, y en parte la puesta en escena de las interacciones que se llevan a cabo, en el drama educativo, con sus peripecias, sus ambigüedades y sus repercusiones sobre los actores”. Aquí le damos un sentido más amplio a la formación “en situación”.

La formación “en situación” coloca al sujeto que se forma en su contexto; no en situaciones simuladas o en representaciones de la realidad para ejemplificar las situaciones a mejorar, rescata las propias problemáticas de los docentes las cuales se trabajan en el grupo de formación; se trata de pensar respuestas diferentes a las que se han agotado por no responder a las condiciones en que se encuentran los individuos en la lógica mercantil y a los requerimientos del movimiento de las condiciones económicas y sociales de la globalización; se trata de hacer un espacio en medio de las condiciones cambiantes producto de la fluidez, para involucrar a todos los que tienen alguna relación con el problema a resolver.

---

<sup>136</sup> Ferry, G. *El trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós. México, 1997. p. 102.

En la formación “en situación”, todas las personas que participan en los procesos formativos se reúnen para crear las condiciones para la afectación<sup>137</sup> de las subjetividades de los participantes en una problemática, para conformar una “situación”<sup>138</sup> en la que cada sujeto se involucra y propone nuevas soluciones con base en una lectura diferente a las consabidas respuestas institucionales.

Como hemos venido afirmando, los procesos educativos actuales, están signados por la rapidez. La programación de lo que hacen los sistemas educativos y las escuelas como parte de éstos no admite ya los plazos largos. De un momento a otro, en un tiempo corto, cambian las condiciones. La formación docente “en situación” tiene que tomar en cuenta esta rapidez y atender a la situación, independientemente de que su potencia en la aplicación de prácticas, dure para lo que se requiere en momentos posteriores. Para nosotros, formar “en situación”, significa la posibilidad de hacer de los espacios formativos, como la misma escuela, espacios habitables en donde cada uno de los participantes resignifique su quehacer y su problemática como actor central de la educación, en su contexto, y proponga alternativas de cambio.

Formarse “en situación” implica que los problemas de la cotidianidad a los que se enfrentan día a día los profesores, se plantean como posibilidades para la formación al ser abordados desde los mismos centros de trabajo y en las condiciones que sean capaces de generar los sujetos para su abordaje, esto es, en la posibilidad de potenciar las condiciones para hacer una “situación”

---

<sup>137</sup> Cuando hablamos de “afectación” nos estamos refiriendo a la producción de procedimientos, movimientos y acciones capaces de producir una alteración subjetiva; esto es, de marcar una huella en los sujetos de tal forma que se encuentren en disposición de realizar operaciones subjetivas para habilitar situaciones que se vivan de distinta manera a lo dispuesto en la dinámica institucional, en donde podamos pensar en reglas facultativas y no reglamentos, para ese momento.

<sup>138</sup> Recordemos que la destitución de los Estados-Nación en la lógica mercantil provoca una nueva dinámica social en la cual “se opera sin ligar objetivamente sus términos, sin regular lo que allí sucede, sin anudar consistencias” y sobre todo sin siquiera pretender algún tipo de articulación simbólica entre sus agentes, lo cual tiene efectos en las subjetividades: la desligadura de lo ligado y la fragmentación de lo articulado. Por lo tanto la tarea subjetiva que se nos presenta necesita orientarse a la transformación de los fragmentos en una situación, esto es, a fundar una lógica autónoma, sin referencia a la estatal o mercantil, a suspender en el tiempo y en el espacio y crear el momento para transformarlo en habitable. Véase Grupo Doce. “Estrategias de subjetivación contemporánea” En: Grupo Doce. *Del fragmento a la situación*. p. 26-33

De esta manera, no se estarán inventando programas curriculares ajenos a los contextos de los docentes, ellos mismos determinan hacia dónde se perfilan los contenidos o nudos problemáticos a trabajar en la formación; la mediación de los dispositivos, de los contenidos de aprendizaje y de los formadores será necesaria pero no imprescindible para caminar en estos procesos formativos.

Esta conceptualización de la formación se vincula específicamente con el propósito de mejora de la práctica al participar en procesos de I-A. Una práctica revalorada a partir de actuar intersubjetivamente con aquellos otros que viven la formación y las problemáticas escolares, que desean cambiar-se y cambiar las condiciones en que se encuentran para hacer los espacios más habitables.

La formación “en situación” vista como un proceso de formación permanente de los docentes, desde los propios centros educativos, se configura como una formación que reconstituye las relaciones que han sido violentadas por el cambio de lógica en la sociedad y en las escuelas. El momento que vivimos exige un cambio en la estructura vertical de estas relaciones por otras donde la toma de decisiones tenga como premisa el consenso y discusión entre pares.

#### **4.2.2 Gestionar Escuela.**

Recordemos que cuando se señalaron las condiciones en que se encuentra la escuela, vista como una de las instituciones en decadencia a raíz del debilitamiento de los Estados-Nación, no se perfilaban formas diferentes para crear nuevas condiciones de operación de ellas.

La escuela no es ya un lugar de certezas y tranquilidad; señalábamos ya en el capítulo dos, que nos encontramos con una gran desubicación de lo que en tiempos de neoliberalismo se pretende que la escuela represente, ya que no hay posturas claras ni moldes a seguir, hay que ir componiendo en cada momento y en cada

situación lo que mejor permitirá a los docentes y, con sus esfuerzos, a la escuela salir adelante.

Ante el sinsentido de las instituciones decadentes de la modernidad, de la escuela básica en especial, la propuesta del trabajo en la Red de Educadores retoma a la gestión desde la perspectiva situacional, en donde la gestión se mira como la capacidad de crear condiciones para que algo se movilice en los sujetos y en la cultura de la escuela. Gestionar entonces es crear condiciones para que el movimiento de subjetividad se produzca, para que una experiencia subjetivante tenga lugar, para habilitar nuevas posiciones.

En este sentido gestionar no es andar sobre el camino de lo instituido, sino fundar experiencias que hasta entonces pueden resultar inverosímiles. Por lo tanto, la cuestión no es cómo gestionar la escuela, sino cómo **gestionar escuela**.

¿Por qué hablamos de gestionar escuela? La escuela actual no está integrada al contexto, ya que esta integración implica persistencia de la identidad y de la misión (educativa); las escuelas, ahora están invadidas por el contexto. Los problemas que anteriormente se quedaban fuera la han invadido e inundado en su interior; la drogadicción, la violencia escolar, la maternidad adolescente, los hijos sin familia, son cuestiones que están presentes dentro de la escuela y de las aulas, no permiten que la labor pedagógica se lleve a cabo como cuando se hacía sin mayor obstáculo, en los tiempos modernos. Los directivos y los docentes de repente se “olvidan” de su tarea central porque tienen que abocar sus esfuerzos a “resolver” una o varias de estas situaciones.

Las antiguas respuestas como la expulsión temporal o definitiva, los reportes, los castigos bajo el sol, ya no representan ninguna marca en la subjetividad de los estudiantes, los cuales, por el contrario, retan los límites de tolerancia de profesores y directivos; ahora la apuesta es a rebasar los límites establecidos y a descolocar a los adultos.

Sin embargo, la persistencia en llevar a cabo de manera estereotipada las sanciones que a la subjetividad adolescente de hace algunas décadas nos causaba sufrimiento, no hacen sino fomentar la reprobación, la deserción y así se contribuye a que estos problemas redunden en el nivel nacional. El reto es tratar de conservar dentro de las escuelas al mayor número de estudiantes posible.

Bajo estas condiciones de inestabilidad y perplejidad, el trabajo de gestión se vulnera ante la conmoción de la organización del trabajo escolar y porque las condiciones sociales e institucionales que la atraviesan y sostienen, activan allí puntos de conflicto; como resultado se configuran una serie de respuestas como modalidades de reacción y defensa que caracterizan en más de un caso el trabajo docente y de gestión.

Los directivos también se enfrentan y confrontan con el deber ser y la coacción que se deriva de su incumplimiento o falla; con el aburrimiento, los bandos, los chismes y el abandono del personal que labora en la escuela; con la inercia, la burocratización y el autoritarismo cuando intentan promover un cambio al interior de la institución; con la falta de reconocimiento por el trabajo realizado, por parte de las autoridades, de los padres de familia y de los profesores.

El que gestiona trata de apelar a todo lo que puede y sin embargo no logra aliviar la tensión que su tarea le provoca. El contenido significativo del trabajo merma y con él las capacidades para rediseñarlo. También se resienten las relaciones y se hacen evidentes tensiones entre los diferentes lugares de la estructura organizativa, con frecuencia en relación a la jerarquía. “Esto impacta con fuerza en la identidad profesional y laboral que se debilita como producto de la confusión y de la sensación de encontrarse ante retos que perdieron la cualidad de desafíos para convertirse en fuente de sufrimiento”<sup>139</sup>

---

<sup>139</sup> Nicastro, Sandra. “Gestión institucional y vulnerabilidad: una hipótesis de trabajo” En: Clase 2 Módulo 3 Diplomado de Gestión de Instituciones Educativas. FLACSO, Argentina 2004.

Ante situaciones desestabilizantes, el directivo busca alcanzar certeza a cualquier precio; la ansiedad se hace a veces intolerable y el sistema defensivo no logra alejarla: se producen respuestas que muchas veces se constituyen como modalidades de trabajar la gestión.

- a) La pasividad quejosa, aquélla en la cual cada uno de se refugia en su hacer, se aísla y disminuye la crítica, la acción y el pensamiento; avanza la inercia y merma el pensamiento.
- b) El aplastamiento de la memoria; para referirse a esta forma de respuesta A. Pinel hace alusión al deterioro de la temporalidad; se interrumpe el proceso de historización y se instala un tiempo presente perpetuo. Así se tiende hacia la clausura de lo vivido por olvido, al silenciamiento y a la indiferencia. Queda así atrapada la gestión en la búsqueda de soluciones permanentes para problemas que se creen de ese tipo y también ligado a lo que se da como imprevisto, urgente e imprevisible; por tanto las respuestas son estereotipadas, a destiempo o en un tiempo eterno
- c) Burocratización y ritualización; según Etzioni, nos encontramos ante un desplazamiento de fines, dado que se sobrevalora el medio, como lo es el soporte que brinda la estructura, convirtiéndose prácticamente en un fin en sí mismo. En estos casos, en el trabajo de la gestión se distribuyen los roles y las responsabilidades en función de la jerarquía; a veces acompañan tendencias a la rigidización en la asignación de esos lugares, con conductas autoritarias y arbitrarias. Simultáneamente y entre queja y queja, todos aprueban que unos estén para decidir y vigilar y otros estén para que decidan por ellos y los protejan, por lo que se favorecen las relaciones de dependencia, sumisión y obediencia ante quienes sustenten poder y autoridad. Etkin señala que la patología burocrática implica privilegios de unos sobre otros, autonomización excesiva de las jerarquías, concentración del poder, trabajo redundante y carente de sentido, perversidad en las pautas de relación y en los procesos de trabajo, clausura del pensamiento y de la memoria.

- d) La perversión como estilo; en este modo de gestión las modalidades de relación, de pensamiento y de acción se caracterizan por las incongruencias entre sí, por las desviaciones de los fines establecidos, por la tendencia hacia las prácticas autoritarias y arbitrarias. Se puede reconocer en este tipo respuesta: el desplazamiento de los propósitos colectivos por los intereses personales y sectoriales, la transgresión encubierta y definida como cambio, la impunidad ante la injusticia, el ocultamiento e incumplimiento de lo que corresponde bajo racionalizaciones y justificaciones encubridoras que señalan como culpable a quien pone en evidencia que no todo está tan bien como cada uno quiere.

Ante estas situaciones, entonces, se requiere de poner a trabajar condiciones que produzcan una ligadura, una experiencia, un devenir, entre todos los incluidos en una condición problemática, esto es, componer operaciones de subjetivación con posibilidad de habitar lo que hay y de adaptarse a entornos de cambio permanente.

Desde esta perspectiva, el que realiza la gestión no será el encargado de administrar lo que hay en la escuela y de llevar a cabo los mandatos de sus autoridades; su tarea se orientará a crear condiciones para habilitar un devenir cuyo curso desconoce, que apunta pautas para pensar con otros, que (desde la propia vulnerabilidad) se interroga sobre lo que acontece y que está dispuesto a considerar la irrupción de lo impensado como dispositivo detonante para hacer situación.

En la gestión situacional no se elige la realidad en la que toca actuar, pero sí se elige la posición que se decide tomar frente a ella. Un elemento central en este modo de concebir la gestión es la implicación. La implicación no supone un mero comprometerse más allá de la dirección del compromiso, no piensa una situación como mera exterioridad en la que se debe actuar, sino como una potencia con capacidad de afectación a todos los que participan en una situación. Supone dejarse alterar por un problema y no sólo hacer algo con él.

Por lo tanto, en la gestión situacional no sólo existe un único responsable e involucrado; todos los incluidos en las problemáticas, así como los habitantes de la escuela asumen un papel central, para pensar juntos en las posibilidades de solución a los problemas.

Habitar una situación, supone la posesión del instrumental necesario para ser parte de un proyecto. En la escuela, se pone a trabajar la experiencia y el saber; todos sus habitantes poseen un saber y es necesario ponerlo en contexto y al servicio de todos. Las prácticas se organizan con base a un plan preestablecido; un plan que tiene orden y que coloca a cada quien en el sitio en donde potencia mejor el saber que posee.

#### **4.2.3 Planeación Estratégica Situacional (PES)**

La planificación estratégico-situacional es para nosotros una herramienta potente en la cual apoyarse para procesar los problemas, nos representa una forma diferente de mirar el trabajo de planificación en la escuela y en la Red de Educadores. Ésta se refiere a la planificación de la acción que deviene en un estilo de gobierno que modifica sustancialmente las prácticas tradicionales.

El trabajo en nuestra Red nos ha permitido hacer una reconstrucción de esta metodología, incorporando y desarrollando ampliamente la participación comprometida de todos los sujetos escolares (pero de manera central a los docentes), en la solución a los problemas que aquejan a la institución. El plan de acción de la Red se realizó siguiendo los términos en que se sustenta esta forma de planificación.

Para diseñar un plan de acción se consideran las variables de su operación y la complejidad que involucra, debido a la intervención de varios sujetos con motivaciones e intereses diferentes. Exige la capacidad de salir de lo casuístico y

anecdótico para identificar las necesidades, asimilar las restricciones económicas, técnicas y de otro orden, y poder llevar a cabo las acciones.

Para los sujetos implica un cambio de posición, porque pasan de ser meros demandantes de soluciones, a responsables de los problemas en sus espacios de acción.

La planificación es un proceso incesante y continuo en el cual se repiten constantemente el cálculo, la acción, la evaluación y la corrección de los resultados. Desde esta perspectiva, el plan nunca (y siempre) está listo y siempre está haciéndose.

Son características generales de la Planificación Estratégico –Situacional:

- Considerar la planificación como un método que precede y preside la acción. Es el procesamiento tecno-político de una realidad de un problema. Introduce la dimensión política en la toma de decisiones; no se reduce a cálculos escritos.
- Considera que todos los actores planifican. Si bien lo hacen con diferentes grados de sistematicidad, no son menos relevantes para el plan general los resultados que obtienen. En este sentido es importante diferenciar planificación de improvisación.
- Considera la variable política al reconocer la existencia de otros actores, con poder y con proyectos alternativos al de quien planifica. De ahí que se analiza lo que se debe y lo que se puede hacer, y se discrimina la viabilidad política.
- Incluye una consideración más amplia de la definición de los recursos. Los recursos no son sólo el económico: considera como recursos la capacidad de focalizar la atención, el poder político, la experiencia, el conocimiento, la capacidad organizativa institucional o individual.<sup>140</sup>

El modelo PES (Planeación Estratégico Situacional) concibe al problema como una discrepancia entre el ser y el deber ser o como una situación insatisfactoria para uno

---

<sup>140</sup> Véase: IPEE-UNESCO “Formulación de política y planeamiento estratégico en educación” En: *Curso Regional sobre “Planificación y formulación de políticas educativas”* Buenos Aires, 2001. p. 44-45

o varios de los sujetos; es el punto de partida y se constituye en uno de sus conceptos centrales. El problema se expresa o existe en una situación específica. En una situación inciden múltiples variables, que se deforman si se trabajan por separado. La noción de problema permite tomarlas con mayor precisión e incidir en ellas de modo sinérgico.

Para el desarrollo del proceso de planificación se consideran cuatro momentos:

a) En el momento de la explicación situacional se seleccionan los problemas, se los describe y sobre ellos se identifican los nudos críticos sobre los que es urgente actuar. También se definen los resultados u objetivos a alcanzar, en *la imagen objetivo*.<sup>141</sup>

La aplicación del PES se inicia con una descripción de los parámetros de partida de la situación que permiten determinar cuál es el problema y cuáles son sus características (Vector de Descriptor del Problema [VDP]), y con la explicitación de la situación objetivo y las metas a alcanzar (Vector de Descriptor de Resultados [VDR]).

El propósito de esta fase es detectar el núcleo problemático en torno al cual se realizará el trabajo. Para la selección del problema focal, es conveniente identificar inicialmente un conjunto de problemas que se consideran decisivos dentro de un ámbito temático. Se trata de reconocer en forma consciente el "foco de atención" y de evaluar anticipadamente el impacto de la selección de los problemas.

Un problema se precisa mediante su descripción. La descripción de un problema expresa sus síntomas. Estos síntomas se enumeran como un conjunto de descriptores de los hechos que verifican la existencia de un problema. Se transforma a su vez en un problema que debe ser explicado, es decir se deben encontrar las causas de las causas.

---

<sup>141</sup> La imagen objetivo permite la concreción de los deseos pedagógicos (en nuestro caso) del conjunto de los sujetos educativos, que se traducen en una construcción que permite orientar toda la planificación, mediante una frase.

Las causas o consecuencias relacionadas con el Vector de Descriptor del Problema, quedan expresadas como nudos explicativos y se enumeran para poder trabajar con ellos. Una vez que el grupo de trabajo ha explicado el problema, discute los objetivos alcanzables y la situación que es capaz de producirlos.

Para ello es necesario pensar las operaciones capaces de producir el cambio y dimensionar el alcance y naturaleza de las operaciones a lo que el grupo considera factible, lo que determina el llamado árbol de la situación objetivo.

b) En el momento normativo operacional se realiza el diseño del plan. El proyecto se desagrega en operaciones y las operaciones en acciones. Tanto las operaciones como las acciones tienen un responsable bien definido que dará cuenta de los resultados. Las acciones/operaciones generan un producto que provoca un resultado. Se utilizan los recursos bajo control de los actores.

El cambio debe ser producido por un acto de intervención al que se llama operación. Las operaciones son los actos de intervención que tienen la intención de cambiar la realidad contenida en una causa declarada nudo crítico. Se debe analizar si la intervención en cada causa tiene impacto significativo, si es práctico actuar sobre ella y si la declaramos nudo crítico del problema.

Una operación comprende un conjunto coherente de acciones destinadas a alterar uno o varios nudos críticos del problema. A cada operación corresponde un responsable, y para cada responsable de demanda de operación existe un encargado de solicitar la cooperación pertinente y denunciar si esta no se materializa. Es un plan dual de acción, de demandas y denuncias.

c) El momento estratégico, significa tratar las operaciones como un proceso de producción política a la vez cooperativo y conflictivo. Su principal característica es que se analiza si existe viabilidad en diferentes niveles: político, económico, cognitivo y organizativo.

d) El momento táctico operacional es la mediación entre el conocimiento y la acción. Es la acción con el soporte del Plan. Es el hacer. Su propósito es crear un proceso continuo, sin rupturas, entre los tres momentos anteriores y la acción diaria. Trata también de la redefinición del Plan y de su afinamiento a las circunstancias del momento de la acción, y del detalle operacional que la práctica exige. Los datos de cambio que se van produciendo, favorables o no al propósito, pueden redefinir el problema, agregar elementos explicativos (o sea causas,) modificar los VDP o los VDR.

Esta forma de planificación<sup>142</sup> ha sido retomada porque nos permite partir de lo que se tiene, sin esperar la llegada de recursos que es probable que nunca lleguen; se hace mediante la construcción de viabilidades y en una relación dialéctica entre lo deseado y lo posible en el planteamiento de la Imagen Objetivo; también porque involucra a todos los habitantes de la institución para construir “situación” en donde se permitan pensar en respuestas diferentes a las que ya se han agotado en la lógica estatal y que resulten en una forma de reinención del momento.

#### **4.2.4 La Investigación –Acción (I-A)**

Esta metodología que en sí orienta toda la elaboración de este trabajo, en la Red de Educadores es retomada como una perspectiva que nos permite construir conocimiento, vínculos entre los sujetos y organizar las estrategias para abordar las problemáticas que queremos cambiar.

Retomamos la definición que elaboran Kemmis y McTaggart, por concebirla desde un enfoque crítico y no meramente práctico, la cual enuncia que “...es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o

---

<sup>142</sup> Esta forma de planificación ha sido desarrollada por el Profesor Carlos Matus, economista chileno, en el ámbito educativo.

educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar...tan sólo existe cuando es colaboradora...aunque la i-a del grupo se logra a través de la acción examinada críticamente de los miembros individuales del grupo”<sup>143</sup> Esta concepción nos permite ir trabajando sobre una perspectiva más amplia que sólo al aula o la escuela, nos permite el análisis de las condiciones sociales en que nos insertamos, con la idea de no quedarnos inmobilizados ante el avasallador avance del neoliberalismo, nos permite plantear propuestas y organizarnos para ponerlas en marcha.

Grundy<sup>144</sup> señala tres modelos básicos de I-A: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador. Para los efectos de este trabajo sólo retomaremos el enfoque crítico y el práctico.

El enfoque práctico se refiere a procesos de I-A dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos. En esta perspectiva se inscriben los trabajos de John Elliot y Stenhouse.

El enfoque crítico parte de la idea de que no siempre se puede realizar lo que supone el enfoque práctico, debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino es necesario plantearse además, la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cual es necesario acudir a fuentes teóricas críticas, que sirvan de soporte a esta toma de consciencia de las limitaciones de la práctica. La transformación de la acción dirigida a los valores de racionalidad, justicia, democracia y vida satisfactoria, se tiene que dar por medio de la autotransformación crítica de los prácticos. Los trabajos de Kemmis,

---

<sup>143</sup> Kemmis, Stefen y MacTaggart, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes, Barcelona, 1988. p. 9-10.

<sup>144</sup> Citado en: Contreras Domingo, José “¿Qué es? y ¿Cómo se hace?” En: *Revista de Pedagogía No. 224*. Abril de 1994. España. CD-ROM Cuadernos de Pedagogía. 21 años contigo. Actualización, 1995.

Carr, Grundy y MacTaggart se inscriben en esta línea. Con este enfoque proponemos y actuamos en la Red.

Como se puede apreciar no es tarea sencilla adentrarse a la transformación de la estructura del sistema educativo desde el trabajo individualizado y en soledad, se requiere de la organización de grupos que trasciendan con sus prácticas a la escuela.

Los rasgos específicos que caracterizan a la I-A, independientemente de su enfoque son:

- Integra el conocimiento y la acción, ya que convierte a la práctica en objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio.
- Cuestiona la visión instrumental de la práctica, ya que incorpora los fines de las prácticas sociales, en nuestro caso la educativa, como parte del proceso de I-A y las actuaciones deben analizarse con relación al valor educativo que tienen por sí mismas como experiencia.
- Es realizada por los implicados en la práctica que se investiga.
- Tiene como propósito mejorar o transformar<sup>145</sup> la práctica, tanto de sus cualidades internas, como de las condiciones en que ocurre.
- Supone una visión sobre el cambio social, que orienta sobre qué tipo de cambio, cómo debe gestarse, hacia dónde debe conducir y quiénes son sus protagonistas.

La investigación-acción es participativa y colaboradora; surge de la clarificación de preocupaciones generalmente compartidas por el grupo o colectivo; los sujetos describen sus preocupaciones, se explora lo que piensan los demás y se intenta hacer propuestas para el cambio o la mejora, adoptan un proyecto de grupo

---

<sup>145</sup>Consideramos importante señalar la orientación de los cambios, dentro de un sistema social, ya que no se dan en una sola forma; pueden ser según afecten los aspectos estructurales o los aspectos fenoménicos, o según afecten a toda la sociedad o a un ámbito restringido de ella. Así tendremos que cuando abarca todo el sistema en su estructura nos referimos a una transformación, pero si es sólo a una parte de éste hablamos de innovación. Si abarca sólo aspectos fenoménicos en el nivel macro, hablaremos de una reforma; si lo es en el nivel micro, nos referimos a una novedad. Véase: Curso regional sobre “Planificación y Formulación de Políticas Educativas” IPE-UNESCO. Buenos Aires, 2001, p. 3-5

debidamente informado. Identifican una preocupación temática, la cual define el área sustantiva sobre la cual se va a actuar; planifican la acción conjunta, actúan y observan individual y colectivamente, y reflexionan juntos; reformulan más críticamente planes informados mientras el grupo trabaja conscientemente su propia comprensión y su propia historia, recuperando los referentes de la teoría crítica que les permitan enunciar explicaciones sobre el proceso vivido y la orientación de los cambios.

El grupo que investiga concretará el ciclo de la I-A mediante un proceso continuo y en espiral de: acción, observación, reflexión y nueva acción, etc. El análisis de la acción y la reflexión sobre ella y sobre los problemas que presenta a la luz de lo que pretendemos, es siempre un proceso sin fin. Se parte de la propia práctica que se da en la situación donde nos encontramos perfilando las incoherencias e inconsistencias entre lo que pretendemos y lo que ocurre en la realidad. Nos encontramos ante un problema al cual hay que dar un significado: por qué es problema, sus características, el contexto en el que se produce y los diferentes aspectos de la situación, así como las diferentes perspectivas que puedan existir sobre el mismo.

La siguiente tarea se orienta a analizar los datos e interpretaciones obtenidas, colaborativamente, para vislumbrar el sentido de la mejora. Los sujetos deciden el curso alternativo de acción que se pretende llevar a cabo y a partir de ahí comienza un segundo ciclo en el cual se recopilarán de nuevo evidencias de las nuevas prácticas que se desarrollan.

Una figura importante para los grupos que trabajan de esta manera la representa el “amigo crítico”, quien con mayor formación y experiencia en estos procesos, acompaña y favorece en los sujetos la reflexión y la crítica de su formación, de sus prácticas y del contexto en el que se ubican los docentes; orienta y aporta sus propuestas del camino a seguir para los cambios que habrá de propiciar el trabajo del grupo. Para nosotros esta figura se retoma desde la asesoría, función que se ha

explicado ampliamente en el capítulo que se refiere a la organización de la Red TEBES.

En la investigación-acción crítica, los cambios se perfilan en tres aspectos:

a) cambios en la utilización del lenguaje y los discursos, que tiene que ver con el modo real en que los docentes identifican y describen su mundo y su trabajo.

-b) cambios en las actividades y las prácticas, en aquello que hace realmente en su trabajo y su aprendizaje.

-c) cambios en las relaciones y las organizaciones sociales, en los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y organizan sus relaciones en las instituciones educativas.

De esta forma, en la investigación-acción los grupos trabajan juntos para cambiar su lenguaje, sus modos de acción y sus relaciones sociales y, de esta manera, prefigurar, anticipar y provocar cambios en el marco más amplio de las interacciones que caracterizan nuestra sociedad y nuestra cultura.

Desde la perspectiva del enfoque crítico, la I-A crea comunidades autocríticas de personas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación; "Pretenden crear comunidades que se propongan ilustrarse acerca de la relación entre la circunstancia, la acción y la consecuencia de ésta en el marco de su propia situación y emanciparse de las restricciones institucionales y personales que limitan su capacidad de vivir sus propios valores legítimos, educativos y sociales"<sup>146</sup> Estas comunidades, que inician con la conformación de pequeños grupos de colaboradores que se expanden en su participación decidida en el proceso de investigación, tendrán como propósito realizar análisis críticos de las situaciones en las que se encuentran y operan, las cuales generalmente están estructuradas institucionalmente.

Por otro lado, induce a los sujetos a teorizar acerca de sus prácticas, cuestionando en las circunstancias, la acción y sus consecuencias y comprendiendo las relaciones

---

<sup>146</sup> Ibid. p. 31

entre la circunstancia, las acciones y las consecuencias de su propia vida. Las teorías que desarrollan los que “se dedican”<sup>147</sup> a este tipo de investigación, pueden expresarse inicialmente en forma del modo de ser y de operar de las prácticas.

De manera similar la I-A es un proceso político porque nos implica en la realización de cambios que afectarán a otras personas; por este motivo genera una resistencia al cambio, tanto en nosotros mismos como en los demás. Sin embargo, al analizar los cambios en los ámbitos ya señalados, nos damos cuenta que este proceso de I-A es lento, pero que cuando se asume es por entera convicción.

#### **4.2.5 La apuesta por el Sujeto.**

Ya en el capítulo dos desarrollamos ampliamente lo relativo a la constitución del sujeto y de su subjetividad, de cómo los grupos favorecen a esa construcción y resignificación; también señalamos las condiciones en que se ve atrapada la subjetividad en el espacio post-nacional.

Ahora traemos las categorías de necesidad, indeterminación y potenciación para hablar de las estrategias con las que podemos contribuir a la resignificación del sujeto y las maneras de entender y entender-se en el mundo.

Para ello es necesario partir de concebir a la realidad “como un conjunto de ámbitos en los cuales los sujetos pueden desplegarse, cuya concreción más clara es la disposición para construir; la cual obliga a traspasar los límites de las determinaciones para apuntar al contorno en donde se sitúan los objetos. El contorno contribuye a conferirles una significación existencial pero en el marco de lo histórico”<sup>148</sup> Por lo tanto la realidad como externalidad es siempre un dándose.

---

<sup>147</sup> En este sentido, la I-A se convierte en un la forma en que nos ubicamos en nuestro entorno, en una forma de vida, por lo que apoya la conformación del proyecto de vida y se expresa en las acciones que realizamos en la propia cotidianidad. No se puede hablar de hacer “una I-A”, pensada sólo de manera instrumental.

<sup>148</sup> Zemelman, Hugo. *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthropos. España, 2007. p. 28

Al mismo tiempo entendemos al conocimiento como el acto de pensar no sólo referido al aspecto cognitivo, sino con la posibilidad de que pueda organizar una apropiación en la que los contenidos se ubiquen en el marco de un sentido de vida, con la intención de que el pensamiento pueda abrirse para dar cuenta de la necesidad de asomarse a lo por-venir. “Este proceso es expresión del irse completando del sujeto. El conocimiento cumple, por lo tanto, la función de activar la necesidad de ser sujeto”<sup>149</sup> Y por consiguiente el sujeto está siempre siendo.

Por lo tanto el desafío para construirse como sujeto tendrá que ser desde el acto mismo de construir contenidos, desde lo emergente y desde la incompletud. “Se requiere construir lo emergente desde sus síntomas para captar lo soterrado que surge como posibilidad, tanto en el momento como en el horizonte del desenvolvimiento histórico. Lo anterior plantea la noción de incompletud de lo dado y del propio sujeto. Emergencia e incompletad conforman espacios para el sujeto que son la vida vivida en la tensión que la despliega; el permanente estarse haciendo”<sup>150</sup>

Desde esta perspectiva es importante destacar que el sujeto está constantemente impelido por su afán de colocarse y recolocarse ante las circunstancias. De ahí que podemos hablar de su disponibilidad de apertura a las exigencias históricas; es por esto que se vive una dialéctica constituida por el colocarse y reconocerse ante las circunstancias. Ante esta situación es necesario provocar procesos de reflexión que transformen la conducta inconsciente, no reconocida y en esa medida explicable y manipulable, en acción conscientemente responsable.

Es aquí cuando hacemos alusión a la categoría de la potenciación<sup>151</sup>, ya que la condición humana nunca es un objeto final debido a que siempre está en construcción; por eso la reflexión sobre ella se corresponde con un pensar desde ella, que la convierte en espacio de posibilidades en cuyo lugar tienen presencia las

---

<sup>149</sup> Idem.

<sup>150</sup> Ibid. p. 29

<sup>151</sup> Entendida la potencia como desplegar las virtualidades que se contienen en el mundo de lo subjetivo a partir de una necesidad de sentido.

formas de potenciación. Éstas consisten en hacernos capaces de heredar múltiples posibilidades contenidas en los modos de pensar que se han ido acumulando a lo largo de la historia, haciéndonos cargo entre lo que nos determina y la capacidad de trascenderlo. Hemos de convertirnos en seres capaces de hacer frente a las “máquinas de poder”, potenciando la fuerza interior de cada sujeto que se opone a las circunstancias y podernos colocar como negación de los condicionamientos que modelan nuestras percepciones y modos de ser.

Por ello pretendemos potenciar la capacidad de mirar y de significar para crear nuevas circunstancias, entendiendo que la potenciación no sólo representa un acto puramente cognitivo, sino que es fuertemente axiológico, emocional y volitivo.

Entonces, desde esas posibilidades de potenciación se busca afrontar el acto de pensar y conocer con miras a que la acción constructora del hombre afronte las determinaciones dominantes para hacer válido el permanente estarse haciendo en la medida en que el sujeto se desenvuelve en la historia como lo historizable, en tanto ampliación de la subjetividad, en un ejercicio de la voluntad de ser.

En esta condición de estar siempre siendo como posibilidad de construirse, el sujeto docente tiene que encaminarse a re-significar las condiciones escolares y sociales en que se encuentra, para cuestionar las determinantes institucionales y recuperar a la indeterminación<sup>152</sup> como forma de estar en el mundo y en la profesión.

Desde esta posibilidad de re-significar y re-significar-se, el sujeto docente podrá promover condiciones para que los otros, los estudiantes, de los cuales es responsable en su educación, caminen por este sendero de necesidad de ser sujetos, para que provoque y construya estrategias y dispositivos para potenciar las

---

<sup>152</sup> La categoría de indeterminación se rescata como una forma para resolver el problema de la capacidad de re-actuación del sujeto a partir de vislumbrar la realidad como posibilidad de movimiento, en el devenir de lo devenido, recuperando la propuesta de Zemelman.

posibilidades de ellos; para andar hacia lo que Touraine<sup>153</sup> denomina “la escuela del Sujeto”.

Si la escuela de la modernidad ha reducido la “educación” que proporciona a formar al individuo en las funciones sociales que tendrá que asumir, una nueva escuela tendrá que orientarse a “fortalecer las posibilidades de los individuos de ser los Sujetos de su existencia”<sup>154</sup>

Por consiguiente, en palabras de Touraine, la escuela del Sujeto estará orientada a la liberación del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de sus cambios<sup>155</sup>; en cuanto a la libertad del Sujeto, esta escuela tiene que reconocer la existencia de demandas individuales y colectivas y no sólo centrarse en la oferta inamovible de acuerdo a la opción en el poder. De igual forma tendrá que atribuir una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y el reconocimiento del Otro, especialmente entre los géneros de niños y jóvenes, para extenderse a todas las formas de comunicación intercultural. De tal suerte que el reconocimiento del Otro no puede separarse del conocimiento de uno mismo como Sujeto libre, que une una o varias tradiciones culturales particulares.

Con relación al tercer aspecto, se refiere a la voluntad de corregir la desigualdad de las situaciones y oportunidades, partiendo de la observación de las desigualdades para tratar de modificarlas activamente, lo que introduce una visión realista y no idealizada de las situaciones colectivas y personales conduciendo así a reubicar los conocimientos y los “valores” en situaciones sociales e históricas concretas al vincular la ciencia y la sociedad. Esta forma de concebir a la educación atribuye a la escuela un papel activo de democratización al tomar en cuenta las condiciones particulares en que los diferentes niños se ven confrontados a los mismos instrumentos y a los mismos problemas.

---

<sup>153</sup> Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? La discusión pendiente: el destino del hombre en la aldea global*. Fondo de Cultura Económica. México, 1998. La inicial en mayúscula de la palabra Sujeto se destaca así en el texto del autor.

<sup>154</sup> Ibid p. 274

<sup>155</sup> Ibid p. 277

Además se tendrá que fortalecer en cada estudiante la capacidad de vivir activamente el cambio para responder a las condiciones de cambio, riesgo, desocialización y aislamiento producidas por los movimientos vertiginosos de la sociedad global, generando a la vez la capacidad de elaborar proyectos personales y profesionales acordes a las motivaciones personales y culturales.

Rescatamos lo que para Touraine es importante en la escuela del Sujeto: no debe estar hecha para la sociedad, no debe atribuirse como misión principal la formación de los ciudadanos o los trabajadores sino, más bien, el aumento de la capacidad de los individuos para ser Sujetos.

Asimismo esta escuela debe ser un lugar privilegiado para la comunicación intercultural y la integración social. Una escuela de la comunicación debe atribuir una gran importancia tanto a la capacidad de expresarse como a la de comprender los mensajes, escrito u orales; ya que el Otro es percibido y comprendido por la percepción de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él, por lo que es preciso que haga dialogar a sus alumnos y les enseñe a argumentar y contra argumentar mediante el análisis del discurso del Otro.

En suma escuela del Sujeto, tendrá que contribuir a la formación del Sujeto en un constante siendo en una realidad que se esta haciendo, pero con el reconocimiento del Otro, en espacios de convivencia e interlocución.

En la Red de Educadores pretendemos recuperarnos como sujetos en nuestro devenir y en el reconocimiento de los Otros con los cuales podemos resignificar nuestros espacios y construir opciones para los propios Sujetos en su historia. Para lograrlo nos valemos de la necesidad, la potenciación y la indeterminación como estrategias que nos permiten irlo logrando.

### **4.3 Hacia dónde se encamina el trabajo en la Red. Hacer escuela desde la escuela.**

El magisterio debe aceptar que junto a los deseos de cambio, se agregan las obligaciones. Hay que propiciar un ambiente distinto. Dejar la pasividad quejosa y participar, retomar la palabra para hacernos escuchar. Pero también hay que cambiar las viejas prácticas que a nadie favorecen. Cuando decimos tomar la palabra, nos referimos a que los maestros estamos comprometidos e implicados con las razones que animan un proyecto social diferente; proyecto que está en la formación de las nuevas generaciones. Pero para hacerlo es necesario el equilibrio; ciertamente apasionados, pero no por ello ciegos ante la razón. Eso exige, desempolvar la mente; someterse a procesos rigurosos de trabajo. Necesitamos mejorar no sólo los ingresos sino, y sobre todo, la capacidad de respuesta ante los cambios provocados por la crisis que atraviesa el Estado como organización y con él la institución escolar que defendemos.

Los cambios y deformaciones de la organización tradicional de la escuela, están asociados con la crisis económica y política que se respira en su entorno. La estructura y las formas de organización en las empresas y en las escuelas parecieran las mismas, pero esto ya no es así. Las grandes fábricas, las grandes corporaciones monopólicas de la producción –como se vio-, han cambiado radicalmente<sup>156</sup>. La escuela no puede permanecer como está.

Las administraciones escolares tendrán que innovar en los procesos de gestión para asegurarse recursos financieros adicionales ante la falta de presupuesto oficial, al tiempo que se endurecerá la vigilancia de la comunidad en sus formas y procesos de uso eficiente de estos recursos y los directivos tendrán que practicar un gobierno compartido. El escrutinio social sobre la actividad escolar, ha metido poco a poco

---

<sup>156</sup> La nueva empresa no tiene secretarías, supervisores, ayudantes o jefes de piso; no tiene sindicatos ni prestaciones. Esta estructura social en redes, es incongruente con la forma piramidal y tradicional del viejo modelo organizacional del capitalismo del siglo XX. Véase para este tema a Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone. *El gran eslabón*. Ed. FCE: Buenos Aires, Argentina, 1999;

nuevos actores; actores que tradicionalmente no estaban considerados en la toma de decisiones, como la Sociedad de Padres de Familia y los Consejos de Participación Social.

Este proceso de transición que se escenifica en la escuela, constituye el punto de partida para su real transformación. Desde el discurso, las propuestas de esta naturaleza, han sido muchas. El propio Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, reconoce la necesidad de revalorar y resignificar el trabajo escolar.

En la Red la iniciativa de cambio se impulsa desde los propios maestros por la necesidad de concretar propuestas para mejorar la escuela y la práctica docente en la educación básica, así como la práctica que realizan los formadores de docentes en las distintas instituciones donde laboran (Normales, Centros de Maestros y la propia Universidad Pedagógica Nacional). Esto hace, además, que se vayan articulando los trabajos y vínculos entre la Universidad y las escuelas de básica, quitando de esta forma la vieja idea de que la Universidad y las escuelas son estancos separados que no se tocan a excepción de cuando los maestros van a solicitar cursos, diplomados u otras formas de actualización que son ajenas a las problemáticas y condiciones en que realizan su labor.

El trabajo de reflexión e intervención que realizan estos profesionales no es posible si se hace aislado. Esta fue la razón de la formación de los colectivos. Muchos colectivos se unen simbólicamente y realmente alrededor de tareas formando un conjunto de relaciones complejas entre ellos y en donde el papel de la afectividad, afinidad y disposición de los miembros es fundamental para cohesionar al grupo. Esta formación y sus relaciones complejas, han dado lugar a la formación de redes, en las que cada colectivo es visto como un nudo o nodo que es entrecruzado por múltiples interrelaciones con otros nodos.

La construcción de relaciones horizontales para realizar proyectos participativos de gestión para resignificar la escuela, entre direcciones, zonas y sectores de las

instituciones de Educación Básica es un reto que afrontamos en el trabajo de la Red de Educadores.

#### **4.2 ¿Qué tenemos que hacer en la red? El problema a resolver.**

El contexto mundial, la burocratización en la educación, las prácticas vacías de contenido y motivación que nos encontramos en las escuelas y la perplejidad que los docentes manifestamos al darnos cuenta de que nos están llegando los efectos de la globalización, ante los cuales nos estamos quedando sin propuestas, nos llevan a plantearnos una serie de cuestionamientos sobre el camino a seguir.

Estos planteamientos nos orientan en cuanto a delimitar el qué queremos y qué podemos hacer para transformar la escuela y transformarnos a nosotros mismos; son los siguientes:

¿La escuela que tenemos es un espacio adecuado para enfrentar los retos y resolver las necesidades planteadas por el mundo global?

¿Qué tipo de escuela queremos construir, como una opción diferente, para la formación de sujetos “críticos, reflexivos” y propositivos en sus contextos?

¿Los docentes que laboramos en las escuelas tenemos los conocimientos y elementos necesarios para realizar la transformación escolar y construir una nueva escuela?

¿Cómo lograr que el docente se constituya en el punto eje de la política educativa estatal y no en el último eslabón de la cadena del sistema educativo?

¿Cómo construir una cultura escolar que nos permita incidir en la política educativa estatal y/o federal?

¿Cómo el participar en una nueva cultura escolar nos permite resignificar la escuela y las prácticas que en ella se realizan?

Al decidir organizarnos como Red regional pretendemos lograr el empoderamiento necesario para formarnos y revalorar nuestro papel, para poder construir alternativas que nos permitan cambiar la escuela desde los mismos centros de trabajo en que nos encontramos, trabajando colaborativamente, y caminar hacia la transformación del sistema educativo y su estructura.

Los propósitos que pretendemos alcanzar, están considerados en los siguientes:

## **OBJETIVOS**

- Generar procesos de Formación Permanente y “En situación” del profesorado sobre las temáticas de Planeación Participativa y Gestión Escolar, desarrollando la modalidad de la Gestión Asociada y Compartida, la cual se orienta a “volver” habitables los espacios escolares, desde sus mismos contextos y problemáticas.
- Favorecer la resignificación de los docentes como Sujetos Sociales e Históricos y que como tales, retomen el protagonismo en la corresponsabilidad de hacer su historia y de propiciar los cambios en la escuela.
- Reconstituir y articular las relaciones entre los Sujetos Docentes, en términos de horizontalidad y asunción de consensos, entre pares.
- Apoyar y acompañar (mediante la asesoría) las iniciativas de cambio surgidas desde los profesores para reinventar la escuela, la sociedad y lo que en ellas se genera.
- Generar respuestas adecuadas ante las situaciones problemáticas y de crisis escolar y social, organizados en red. (Elaboración de proyectos de transformación Escolar)

- Incorporar progresivamente a la RED Educadores a los profesores interesados y con deseos de transformarse y transformar a la escuela, la educación y la sociedad.
- Incidir directamente en la formulación de las políticas educativas de nuestro país.

## **LOS MOMENTOS DEL TRABAJO EN LA RED**

El desarrollo de este proyecto no está considerado en una temporalidad específica (ya que obedece a una dialectización sinérgica de diversos factores. Como dialéctica, cada proceso debe arribar a sus propias metas para que pueda ser articulado con otros que comparten su temporalidad. En el aspecto sinérgico se considera que la multiplicidad de procesos desatados por la organización en Red, tendrán que sucederse al mismo tiempo. Esta convergencia de sucesos procesales en un tiempo específico permite alcanzar los objetivos más generales del proyecto). De tal suerte proponemos la instancia del “momento” entendido como instancia, circunstancia o coyuntura por la que atraviesa un proceso que no tiene comienzo ni término definido, ni se suceden necesariamente con un orden específico; siempre están haciéndose y por lo tanto en permanente ajuste y evaluación.

Para efectos de representación mental en el inicio de este proyecto, hemos considerado los siguientes momentos:

### **MOMENTO DE FORMACIÓN**

- 1.1 Diseño y elaboración del diplomado en “Gestión de Instituciones de Educación Básica”.
- 1.2 Invitación a educadores de Educación Básica a participar en éste.

- 1.3 Formación de Grupos de Aprendizaje para la apropiación de los referentes relativos a la Planeación Participativa y la Gestión Asociada y los beneficios de la organización en Redes Sociales.
- 1.4 Elaboración de proyectos escolares recuperando los principios de la GA, el PES y la I-A.

### **MOMENTO DE INTEGRACIÓN**

- 2.1 Formación y consolidación de la RED de educadores que hacen Planeación Participativa y gestión Compartida en el Distrito federal.
- 2.2 Invitación a otros docentes para cursar el diplomado de Gestión de Instituciones de Educación Básica, con miras a incorporarse al trabajo en colectivo e integrarse activamente a la Red.
- 2.3 Continuar con los procesos de formación en otros espacios y condiciones, entre los integrantes de la Red.
- 2.4 Organización para la elaboración de proyectos de Gestión Compartida en Red, con el propósito de resolver problemáticas comunes a nivel de zona escolar y región.
- 2.5 Difusión de la Red de educadores que hacen PP y GCA.

### **MOMENTO DE CONFIGURACIÓN**

- 3.1 Establecimiento de vínculos con otras instancias educativas, económicas, de la sociedad civil y gubernamentales para el desarrollo de proyectos de Gestión Asociada.

- 3.2 Formación de los integrantes de la red para operar como asesores-acompañantes de los educadores que se van integrando a la Red.
- 3.3 Intercambio académico y/o estancias con los países con los cuales se ha mantenido relación en la Red Iberoamericana de colectivos y redes de profesores que hacen investigación desde su escuela (Argentina, Colombia, Venezuela, España, Chile) y con las instancias educativas con las cuales se pueden establecer convenios como FLACSO, IPE, PREAL, etc.

Esta propuesta está planteada para desarrollarse de manera más o menos articulada y consistente en el trabajo compartido y de implicación entre los participantes en la Red: docentes frente a grupo, directivos, apoyos técnico pedagógicos y asesores de la UPN.

Las estrategias están contempladas para desplegarse en el mediano plazo, aún en la vertiginosidad de los tiempos, valiéndonos de estrategias de subjetivación como habitar, desacelerar y suspender en el tiempo para que, por medio del dispositivo de la asamblea en diferentes modalidades, podamos caminar hacia lo deseado y posible. Se señalan tiempos específicos que nos permiten pensar en la forma de organizarnos para lograr lo propuesto en esos plazos; no obstante es necesario advertir que los tiempos y espacios para trabajar en el interjuego de lo dado como instituido y lo posible como instituyente, no permiten avanzar lo rápido que se quisiera, ya que los vicios de la burocracia y la gestión institucional, obstaculizan y detienen algunos de los trabajos.

Para caminar hacia la resignificación de la escuela básica, el plan de acción que proponemos trabajar como Red de Educadores que hacen Gestión Compartida, está organizado en ámbitos de intervención viables desde nuestra ubicación y que retoman las cuestiones pendientes para re-trabajarse con una mirada diferente a lo ya agotado:

- a) Gestión en Política educativa

- b) Gestión de la Organización Institucional
- c) Gestión de la cultura escolar
- d) Gestión en la Formación Docente

La delimitación de las problemáticas que nos conciernen (VDP) dentro de cada uno de los ámbitos, se abordan para ser desagregadas en estrategias, acciones y operaciones que nos lleven a alcanzar los resultados de la transformación requerida (VDR), todo ello plasmado en el siguiente:

### PLAN DE ACCIÓN

AMBITOS DE INTERVENCIÓN	VECTOR DESCRIPTOR DEL PROBLEMA	ESTRATEGIA DE INTERVENCIÓN	ACCIONES Y RESPONSABLES	OPERACIONES	VECTOR DESCRIPTOR RESULTADOS	TIEMPO
1. Política Educativa (gestión)	1.1. El Estado se aparta de las escuelas más necesitadas	Programas de compensación	SEP, SEDESOL, CONAFE, Aduanas e Iniciativa Privada, a través de sus titulares.	Políticas de compensación con participación de la Iniciativa Privada (Universidad y empresa) y el sector público a través de convenios.	Programas de compensación de desigualdades	Septiembre de 2004 e adelante
	1.2. Los maestros sin peso en la toma de decisiones en la PE estatal	Congreso docente	Convocatoria de participación a las escuelas, sin mediación SEP/SNTE	Apoyo logístico, financiero administrativo de SEP. Organización y operación de congresos a cargo de docentes y escuelas	Congreso: El proyecto educativo nacional en voz de los docentes	Abierto a las condiciones
	1.3. Falta de plazas docentes para la atención del turno completo en escuelas de E. Básica	Acuerdo SEP/SNTE y gobiernos locales	Revisión y adecuación de la jornada laboral de acuerdo con las necesidades de atención a la demanda	Reestructuración normativa de las condiciones generales de trabajo docente, que respete las conquistas alcanzadas por el magisterio y que abran nuevas oportunidades a los jóvenes.	Distribución y optimización de recursos humanos	Dependiente de los tiempos de la investigación
	1.4. Jornada escolar insuficiente	Alargamiento de la jornada escolar	Acuerdo SEP/SNTE , gobiernos locales	Fomento de la educación multicultural bilingüe, las artes y el deporte. Obligación de los padres para que los niños asistan a escuela	Educación básica de tiempo completo en sus tres niveles.	Abierto a las condiciones
2. Organización institucional (gestión)	2.1. Organización burocrática del centro escolar	Formación del colectivo escolar	-Invitación abierta a los profesores y directores, responsables de las escuelas, para integrar los colectivos escolares -Incorporación de profesores, directores y supervisores a las actividades de formación que ofrece la Red	-Difusión para la formación de colectivos a través de correo electrónico y conferencias. -Difusión e incorporación paulatina de docentes, directores y supervisores a Seminarios de Formación. -Inscripción al Diplomado de Gestión de Instituciones de Educación Básica -Organización de Encuentros Regionales de la Red de	Una escuela que se organiza en corresponsabilidad de los actores, relaciones horizontales y coordinada en función de tareas	Acción permanente y continua

*Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

				Educadores que hacen PPyGC		
	2.2. Escuelas de gestión concéntrica (aislada; con fortalezas y debilidades muy propias" y que no comparte con otras escuelas)	-Formación de docentes, directores, supervisores y padres de familia en la gestión asociada y en organización de redes, para la operación de estrategias compartidas de gestión	-Integración de grupos docentes, directores, supervisores, Padres de familia y asesores, al colectivo escolar. -Integración de redes escolares para la formulación y operación de propuestas en las zonas o en la región	-Planteamiento de situaciones generadoras (jornada completa, aprovechamiento del tiempo escolar y el tiempo libre) que permitan a los responsables en cada escuela, iniciar la formación del grupo, la planificación y operación de actividades que se compartirán con los establecimientos asociados. -Realización de jornadas de sensibilización a padres de familia y docentes, para su integración a los programas compartidos. -Participación en Encuentros Regionales de la Red de PPyGC	Escuelas trabajando en forma asociada y compartiendo estrategias de gestión	En formación permanente
<b>3. Cultura escolar (gestión)</b>	3.1. Trabajo docente en soledad	Reuniones extraclase del colectivo escolar	Intercambio de experiencias sobre la docencia, organización escolar y la participación de la comunidad	-Planificación conjunta de la agenda de trabajo escolar -Elaboración y reflexión de instrumentos para la sistematización del trabajo escolar	Integración del colectivo docente para la organización del trabajo escolar	Una vez por semana
	3.2. Indiferencia y apatía docente en la elaboración y operación del Proyecto Escolar	Delegación y asunción alternada de funciones y tareas con la participación de todos los docentes del centro	-Rotación continua de la función coordinadora y directiva del trabajo escolar entre los docentes -Toma de decisiones conjunta y corresponsables en las reuniones del colectivo.	-Recuperación continua de experiencias de gestión en la rotación de la función directiva y de coordinación -Delimitación del problema a solucionar en el Proyecto Escolar. -Discusión, reflexión y elaboración de las partes componentes del PE, que incorporan las propuestas innovadoras de transformación escolar pensadas en el colectivo	Docentes que participan en corresponsabilidad de la elaboración y operación del PE y las actividades de la propia institución	Actividades continuas (año escolar)
	3.3. Falta de participación de la comunidad en la elaboración y operación del proyecto escolar	Invitación abierta a los órganos de la comunidad escolar en general y al Órgano de Participación Social y la Asociación de Padres de Familia para que se incorporen las tareas de apoyo al trabajo escolar.	-Reuniones planificadas con el Colectivo escolar -Discusión en colectivo para el mejoramiento del centro escolar.	-Utilización de los tiempos de reunión del colectivo escolar para la incorporación de la comunidad. -Elaborar propuestas de trabajo en corresponsabilidad con docentes y directivos para su incorporación en la jornada de tiempo completo, en las áreas de deportivas, artísticas, tecnológicas y como posible apoyo en las actividades de enseñanza-aprendizaje.	Comunidad que participe en corresponsabilidad de la elaboración y operación del PE y las actividades de la propia institución. Apoyo y asesoría mediante el Servicio social para titulación de los estudiantes de la UPN	De formación permanente en el ciclo escolar
<b>4. Formación docente (gestión)</b>	4.1. Carencias en la formación pedagógica, metodológica-didáctica disciplinar	Operativización del colectivo escolar elaborando	-Problematización de la práctica docente -Delimitación de los problemas pedagógicos	-Reflexión y detección de las problemáticas pedagógicas en su institución, en las sesiones del colectivo escolar.	Profesores que elaboren y realicen propuestas de innovación en su	De formación permanente y continua

*Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

		propuestas de autoformación sobre los aspectos requeridos y con el apoyo de los asesores de la Red.	que requieren de mayor atención -Elaboración del programa de autoformación en el colectivo	-Diseño del programa con estrategias de autoformación con apoyo de los asesores de la Red.	propia práctica docente.	
	4.2. Carencia de una cultura colaborativa	-Promover la cultura de la colaboración y participación mediante el trabajo grupal.	-Integración de grupos con intereses comunes y necesidades que se formen en la colaboración en relaciones de horizontalidad y entre pares.	Integración de grupos por intereses y necesidades propios del trabajo escolar (en los ámbitos de arte, tecnología, ciencia, lenguaje y otros), desarrollando actitudes para las relaciones de tolerancia y empatía entre los integrantes del grupo.	Docentes participativos, corresponsables colaborativamente en el centro escolar y para la Red	Permanente y continuo
	4.3. Programas de formación docente que responden a la necesidad de transformación de la escuela	-Revalorar los procesos de formación permanente de profesores, directores y supervisores del servicio.	Incorporación a los espacios de formación permanente considerados desde la Red de Educadores: -Diplomado de gestión en instituciones de educación básica -Programas de formación interinstitucional (FLACSO, IIPE, Etc). -Seminario permanente de formación trabajado en cada colectivo	-Difusión de los espacios de formación en la Red en direcciones generales, sectores, zonas y escuelas D. F. y la propia Red. -Diversificación de la oferta de formación: *Talleres *Especialización *Diplomados interinstitucionales Nota: la participación en estos programas será de tres formas: Solicitud de los interesados Convocatoria abierta Convocatoria institucional hacia la Red. Las modalidades serán: Presencial Virtual	Participación de maestros en programas de formación permanente o "en situación", propuestos por la Red, desde sus escuelas.	A partir de 2004 en adelante
	4.4. Inexistencia de procesos de evaluación cualitativa y autoevaluación de los sujetos pedagógicos	Promoción de formación en procesos de evaluación participativa, coevaluación y autoevaluación	Incorporación a los espacios de formación desde esta perspectiva: -Diplomado en procesos de evaluación participativa y autoevaluación. -Diseño de propuestas de evaluación acordes a la filosofía de la Red de Educadores para los distintos ámbitos de incidencia de los profesores: +enseñanza-aprendizaje +Práctica docente +trabajo escolar +los proyectos desarrollados. +el centro escolar +la red	-Problematización de las prácticas evaluativas en los distintos campos de incidencia de los docentes, para resignificarlas e incorporar los nuevos saberes en las formas de realizar la evaluación. -Participación colaborativa en el diseño y operación de talleres, seminarios, prácticas de evaluación participativa y autoevaluación.	Profesores integrados a procesos de evaluación participativa y autoevaluación con un enfoque de cualificación, en diferentes ámbitos del trabajo profesional, de las escuelas y de la red.	Permanente y continuo

#### **4.5. El recuento y lo que falta en la Red de Educadores.**

Aunque el proyecto de la Red surge a finales del 2004 y a propuesta de los docentes con los que veníamos trabajando desde hace ya varios años, no es sino hasta el 2005 que iniciamos con algunas de las estrategias propuestas en el Plan de Acción.

Los trabajos se han orientado básicamente en los ámbitos de Organización Institucional, Cultura Escolar y Formación Docente, ya que el referente a Política Educativa nos requiere del avance en los ámbitos ya marcados y porque lo consideramos de un largo plazo.

El recuento que al momento podemos hacer sobre el camino andado en la Red, lo enfocamos al dar cuenta de las estrategias realizadas y del tipo de cambios que se han producido en los implicados.

##### **a) Las estrategias de trabajo en la Red.**

- Se logró armar y echar a andar con dos generaciones de sesenta profesores egresados, el Diplomado “Gestión de Instituciones de Educación Básica”, en el cual los participantes reformularon sus Proyectos Escolares para así lograr construir sus Proyectos Institucionales en los cuales abordan los problemas de sus centros de trabajo con la perspectiva de “gestionar escuela” mediante el trabajo colaborativo y de implicación.
- Se incorporan los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía que cursaban en último año y que ahora como egresados, siguen participando; en los hechos se han constituido en sujetos de interlocución y de apoyo muy importantes para los trabajos de la Red. Los estudiantes de la siguiente generación también forman parte de ella.
- Organización del Programa de Pasantía “Los desafíos de la gestión de instituciones educativas y la Formación Docente”, realizada en la Facultad Latinoamericana de

Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina, en la cual cinco directivos de Educación Básica y asesores de la UPN logramos un mayor conocimiento sobre las condiciones y perspectivas de la gestión situacional.

- Realización del Primero y Segundo Encuentro de la Red de Educadores, con la participación de aproximadamente cien docentes cada uno. El Primero se realizó en las instalaciones de la UPN y se llevaron a cabo cinco mesas de trabajo con temáticas emergidas de las inquietudes propias de los profesores que participaron en su diseño; en plenaria, se pudieron socializar los acuerdos a los que llegaron. El Segundo “La escuela que queremos, una construcción compartida” se realizó en el Centro de Educación Preescolar y Primaria del STUNAM con la participación de alumnos, padres de familia, docentes y directivos integrantes de la Red. Los espacios de trabajo se llevaron dos días intensos, en donde a las mesas de trabajo, las siguieron talleres culturales y de puesta en práctica de lo logrado en las mesas; se invitó a otros intelectuales para compartir estos espacios. El Encuentro se constituyó con un significado especial, ya que al compartir docentes, padres de familia y niños los mismos momentos de interlocución, se abrió una posibilidad de escucha y de pensar la comunicación entre estos sujetos desde otra perspectiva.

La organización, puesta en marcha de los trabajos y las relatorías, fueron pensadas desde una lógica de relaciones horizontales y entre pares, en donde la aportación de los “expertos” invitados, fue tan importante como la de cada uno de los participantes.

- La conformación de dos colectivos de profesores que decidieron trabajar al interior de sus escuelas con el mismo proyecto y con la tarea de resignificar su escuela; estos son: el Colectivo del CEPPSTUNAM y el Colectivo del Jardín de Niños “Estefanía Castañeda”, en los cuales se desarrolla el trabajo de asesoría por parte de los académicos de la UPN.

- Organización de dos mesas de trabajo para la participación en las “X Jornadas Pedagógicas de Otoño: Horizontes y senderos de la Teoría Pedagógica y la

Formación Docente”, llevadas a cabo en la UPN en octubre de 2006, con ocho ponencias de catorce de los integrantes de la Red de Educadores.

Las mesas se titularon: a) Mitos y realidades de la intervención del pedagogo en la escuela secundaria y, b) La red de profesores en la resignificación de la escuela básica.

Las ponencias fueron:

1. La intervención del pedagogo en la escuela secundaria.
2. La intervención en la práctica educativa
3. Una mirada a la labor del pedagogo
4. Conociendo a la Red
5. Hacia un trabajo en red con los ATP
6. Mi experiencia como directivo en la red
7. El proceso de conformación del grupo de aprendizaje en el CEPPSTUNAM
8. Los enredos de una red
9. El tejido de la red

- Planeación del Tercer Encuentro de la Red de Educadores “La Escuela Básica: miradas para su resignificación, desde sus habitantes” en el cual se propone la participación de padres fe familia, maestros, directivos y estudiantes de los diferentes niveles (preescolar, primaria y secundaria) alumnos de los profesores de la Red, compartiendo durante dos días en mesas de trabajo y talleres, sus visiones sobre la escuela que queremos. No se ha podido llevar a cabo por los tiempos y espacios acotados de los docentes, debido a la burocratización que los aqueja.

- Elaboración, presentación y publicación en memoria electrónica de la ponencia “La Red de Educadores que hacen Gestión Compartida: una construcción para la formación de docentes y la resignificación de la escuela básica” en el IV Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Profesores que hacen Investigación desde

su Escuela en Lajeado, Brasil, en la cual se difunde el trabajo, avances y obstáculos en el desarrollo de la Red, en coautoría con otro compañero asesor de la Red.

- Presentación de la ponencia “Reflexiones en torno a las condiciones y consecuencias del trabajo docente en el sistema de educación básica” en el Coloquio “Pensar la docencia”, realizado en la UPN, en coautoría con otro compañero asesor.

- Presentación de la ponencia “El tejido de la Red” en el Panel “Experiencias en Red” en la que se reflexiona sobre la forma en que se van bordando las relaciones académicas y los vínculos entre los integrantes de la Red, junto con otro asesor.

- Apoyo en la asesoría para la titulación de dos integrantes de la Red en el Colectivo “Estefanía Castañeda” en cuyo documento se presenta el gestionar escuela como una alternativa viable para resignificar la escuela de preescolar mediante el trabajo en colaboración con el colectivo de profesoras.

- Elaboración del Programa del Seminario-Taller “Hacia el reencuentro con nuestros estudiantes” a solicitud de algunos miembros de Red que expresan su inquietud por mantener los espacios de reflexión y formación entre pares, así como de mantener vigente la interrelación y la comunicación. No se lleva a cabo por no encontrar los tiempos para realizarlo.

La valoración que se puede hacer de las acciones realizadas, no es de índole cuantitativa, a excepción del número en la asistencia y participación en el Segundo Encuentro de la Red y en los eventos formativos, que a su vez es itinerante por la constante movilidad de los profesores y de sus autoridades, lo cual redundaría en la toma de decisiones para la realización de las actividades programadas; al respecto podemos mencionar que los afiliados a la Red son aproximadamente ciento veinte docentes así como una cantidad no específica de estudiantes y padres de familia que han asistido a los Encuentros y demandan su participación en las acciones.

**b) Los cambios producidos en los docentes y sus escuelas.**

Recordemos que para hablar de los cambios que se pueden lograr al trabajar en procesos de Investigación-Acción, tendremos que considerar los que se advierten en:

- la utilización del lenguaje y los discursos, que tiene que ver con el modo real en que los docentes identifican y describen su mundo y su trabajo.

- las actividades y las prácticas, en aquello que hace realmente en su trabajo y su aprendizaje.

- las relaciones y las organizaciones sociales, que tiene que ver con los modos en que las personas se relacionan en el proceso de la educación y los modos en que se estructuran y organizan sus relaciones en las instituciones educativas

Para dar cuenta de algunos de estos cambios, creemos necesario y conveniente recuperar los consensos logrados en cada mesa de las que se trabajaron en el Segundo Encuentro de la Red, ya que nos permite tener una mirada amplia sobre lo que cada grupo de participantes logra concretar, pero sobre todo nos permite hacer una valoración sobre los cambios, al menos en el discurso, que ellos mismo plantean. Este punteo es rescatado de las relatorías y del Informe Parcial:

- Las funciones de la familia y la escuela han cambiado en los tiempos actuales y, los roles de sus integrantes son también diferentes, lo que afecta a las relaciones al interior de cada una de estas instituciones y en el vínculo entre una y otra.
- Es necesario realizar un diagnóstico de las condiciones en que opera cada escuela para reorientar el sentido de las mismas, fortaleciendo el trabajo en equipo y la comunicación entre padres y profesores, mediante talleres, espacios de reflexión, actividades lúdicas (campamentos, salidas, jornadas de limpieza), conferencias, apoyo psicopedagógico, entre otras acciones.
- Es necesario emprender acciones para el reconocimiento de la heterogeneidad de los estudiantes y de los otros habitantes de la escuela, para promover espacios de comunicación y reflexión entre ellos. Se propone realizar diagnóstico y seguimiento

de la trayectoria de los estudiantes, con el propósito de conocerlos más, así como el crear espacios co-curriculares que nos acerquen a ellos.

- Ante las diferentes manifestaciones del malestar docente, se propone resignificar la tarea de los profesores, para propiciar la autocrítica; favorecer procesos de formación permanente y atender la salud mental mediante el trabajo en grupo y en la Red.
- En relación con los estudiantes y la relación con los docentes, se reconoce que existe una violencia que tiende a la aniquilación del Otro. Para lograr un equilibrio “sano” que necesariamente implica ciertos grados de violencia es necesario, concebirla como un proceso que construye (competencia) y que se basa en la negociación y la empatía.
- Los participantes han dado cuenta de un avance significativo en la actitud asumida. Se nota el paso de la pasividad quejosa, a la propuesta, lo que implica un reconocimiento de los errores y la reflexión sobre ellos para plantear propuestas específicas de crecimiento grupal y de la Red. Esto supone la necesidad de recomponer las formas de relacionarse con los Otros.
- Se reconoce a los Encuentros de la Red como uno de los espacios de formación permanente y en situación de los integrantes, por lo que se propone la realización de la tercera edición, recuperando los aprendizajes de los dos anteriores y con la intención de preservar los espacios escolares como escenarios imprescindibles de dicha formación.<sup>157</sup>

Los espacios de reflexión que la participación en los Encuentros de la Red han propiciado, se han convertido no sólo en momentos de socialización e intercambios, sino en espacios que les permiten a los participantes pensar-se y colocar-se en condiciones diferentes ante los cambios provocados por la globalización y, al mismo tiempo, proponer formas para reorientar lo que en su cotidianidad vienen haciendo, afectando de forma consciente las subjetividades de los que se encuentran en la situación.

---

<sup>157</sup> Informe Parcial del Proyecto de Intervención “La Red de Educadores que hacen Planeación Participativa y Gestión Compartida” Periodo febrero 2006- Enero 2007 Documento interno. UPN Área Académica 5.

Se sabe de antemano que muchas de las buenas intenciones derivadas de eventos formativos, quedan en eso, en intenciones; sin embargo el trabajo con los dos colectivos a los cuales se asesora, nos va dando cuenta de que caminar hacia el cambio en las prácticas y formas de estructurar sus relaciones no se puede lograr tan linealmente, que la marcha es lenta y en ocasiones se detiene o parece que se va hacia atrás. Los problemas de diferente índole que se van presentando, tanto en la escuela como en las relaciones al interior de los miembros del colectivo, por momentos hacen olvidar que se pueden resolver cuando están presentes varias voluntades y esfuerzos para que al “hacer situación” se construyan las condiciones que se requieren para hacer nuevas propuestas a los problemas que invaden la escuela.

Una de las carencias más profundas que se da entre los docentes se refiere a la cultura de la escritura que da cuenta de las vivencias y los procesos que se viven en su práctica educativa. Existe, no obstante, un gran logro cuando los docentes son capaces de rendir cuentas sobre esos vericuetos por los que atraviesan, en sus Proyectos Institucionales y en los escritos que producen; al elaborar estas formas de darnos a conocer cómo pretenden echar a andar las nuevas propuestas sobre las cuales han trabajado, ellos se están exponiendo a la crítica en varios aspectos: a su forma de redactar, su ortografía, la organización de sus ideas, la estructura y el contenido de su escrito. La asesoría ha tenido que ser consistente y de apoyo para dar seguridad a los profesores, ya que además, las han presentado en diferentes espacios y condiciones que les han permitido salir fortalecidos de estos procesos. El último Encuentro de Profesores que hacen Investigación desde su Escuela, de la Red TEBES, y las X Jornadas Pedagógicas de Otoño, han sido los eventos donde la participación de ellos se hizo patente mediante la presentación de sus ponencias. De igual forma, la participación en estos espacios, propicia procesos de reflexión crítica, mediante la movilización del pensamiento, que los orientan a la resignificación de su labor en la escuela y en la sociedad.

Por otra parte, la redacción de sus registros, como diarios del colectivo o del grupo de diplomado, constituye otro documento importante sobre el cual reflexionan y reorientan sus acciones.

Podemos señalar que aún no se puede hablar del momento de consolidación de la Red, ya que no existe algún tipo de obligatoriedad para la pertenencia /asistencia a los eventos convocados y los docentes participan en la medida de sus posibilidades, intereses y compromisos en las acciones.

Los procesos de implicación y compromiso de los docentes son otro aspecto conveniente de abordar, ya que se dan procesos diferenciados de integración y participación así como de construcción de pertenencia en los profesores. Los hay quienes participan activa y constantemente en las acciones que se plantean (un número reducido con relación a la participación masiva en los Encuentros), que oscila entre los diez y quince siendo a la vez éstos los que muestran mayor compromiso en la participación tanto en la planificación de eventos y cursos, como en la elaboración de escritos y ponencias que dan cuenta de la forma de ejercer su docencia y gestión. Igualmente son los mismos que siguen la planificación de sus Proyectos Institucionales y van realizando el seguimiento de los avances.

El Plan de Acción propuesto para encaminarnos a la movilización de la cultura escolar y lo que ello conlleva, considera tiempos específicos; nos hemos dado cuenta de que es muy compleja la ruptura con todas las inercias, los vicios y las certezas que implica el trabajo institucional; también representa un gran desafío el romper con el cobijo institucional y plantearnos acciones que muchas de las veces están en contra lógica de la dinámica de las instituciones y del imaginario social. Por lo tanto, los plazos tendrán que seguirse ajustando y revitalizando para mantener la respectiva de hacia dónde vamos.

Nos damos cuenta de que los profesores de educación básica en la zona del Distrito Federal que es donde se trabaja en la Red de Educadores, aún no se reúnen por

propia iniciativa, requieren de la convocatoria de los asesores para reintegrarse a los trabajos que han quedado pendientes, dejan en las manos de éstos la responsabilidad de retejer los vínculos de la Red y de realizar la parte académica en la programación de los eventos, a pesar de que las inquietudes y necesidades parten de ellos mismos.

Tendremos que fortalecer y fortalecernos en el trabajo de recomposición de los vínculos relacionales y profesionales de los que trabajamos en la Red para continuar caminando, aún con los obstáculos predecibles o no, hacia la resignificación de la escuela de educación básica, de la labor docente y de los sujetos docentes en situaciones historizables.

La última consideración por hacer se refiere a que en la medida que avanzamos en el camino nos percatamos de que es apenas el inicio de un trabajo amplio, que queda mucho por hacer y que, de manera paradójica, los plazos medianos y largos tendrán que seguirse tomando en cuenta, sobre todo para revitalizar el tejido de la Red.

## FUENTES DE CONSULTA

- Abraham, Ada. *El enseñante también es una persona*. Gedisa, Barcelona, España. 1986.
- Abrile de Vollmer, María Inés. "Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y la profesionalización de los docentes" En: *Revista Iberoamericana de Educación Número 5, Calidad de la Educación*. OEI, Mayo - Agosto 1994.
- Amengual, Gabriel. *Modernidad y crisis del sujeto. Hacia la construcción del sujeto solidario*. Caparrós Editores. Madrid, 1998.
- Anzaldúa Arce, Raúl y Ramírez G. Beatriz. *Subjetividad y relación educativa*. Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco. México, 2001.
- Atienza, José Luis. "Formación del profesorado: la dimensión olvidada" en: *Signos. Teoría y Práctica de la Educación. No. 22*. Gijón, España. 1999.
- Arias Ochoa, Marcos Daniel y Flores Martínez, Alberto (Coordinadores). *Los Profesores nos decidimos por el cambio*. Universidad Pedagógica Nacional. México 1999.
- Arias Ochoa, Marcos, Flores Alberto y Porlán Rafael (comps.). *Redes de maestros (una alternativa para la transformación escolar)* Díada Editora. España, 2001
- Bauleo, Armando y et. al. *La propuesta grupal*. Folios Ediciones. México, 1983.
- Bassedas, Eulalia. "El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva constructivista" en: *Cuadernos de Pedagogía no. 159*. España, 1988.

- Beck, Ulrich *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Ed. Paidós, España, 1997;
- Bleger, José. *Temas de Psicología. Entrevista y grupos*. Nueva Visión. Buenos Aires, 1985.
- Boavetura de Sousa, Santos. "Una concepción multicultural de los derechos humanos" En: *Revista Memoria*. No. 10 CEMOS, México, 1997
- Bonals, Joan. *El trabajo en equipo del profesorado*. GRAÓ. Barcelona, 1997
- Braunstein, Néstor. Sesión inaugural del Diplomado "Psicoanálisis y Cultura. La cultura en el diván" del 18 de noviembre de 2002. México, UNAM.
- Brunner, J. Joaquín. *Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información*. Ed. PREAL, Santiago de Chile, 2000.
- Callejas Arroyo, Juan Nicolás. "Carrera magisterial. Problemática y evolución" En: *Revista Básica*, No. 2 Noviembre-diciembre 1994. México.
- Cordero, Graciela y Lugo, Ma. De la Luz. *Diagnóstico General de los Colectivos TEBES*. III Encuentro Nacional de Colectivos que hacen investigación desde su escuela. Documento interno. Noviembre, 1997.
- Cox, Stephen y Heames, Ruth. *Cómo enfrentar el malestar docente. Estrategias e ideas prácticas para los tutores y sus alumnos*. Octaedro. Barcelona, 2000.
- Chomsky y Dieterich. *La sociedad global*. Joaquín Motriz. México, 1995.
- Dabas, Elina Nora. *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós, Argentina, 1993

- De Alba, Alicia. (comp). *Posmodernidad y educación*. Miguel Ángel Porrúa. CESU-UNAM. México, 1995.
- De Ibarrola, María. "Formación de docentes. Reforma Educativa y crisis económica en México en el marco del TLC" en: *Simposio Internacional: Formación Docente, Modernización Educativa y Globalización*. UPN, México, 1995
- De la Riva, Fernando. "Investigación participativa y autoformación grupal" en: *Investigación-Acción Participativa. Revista de estudios sociales y de Sociología aplicada. No. 92*. Julio-Septiembre, 1993. Caritas Española, España, 1993.
- Durkheim, Emile. *Educación como socialización*. Ediciones Sígueme. España, 1976.
- \_\_\_\_\_ *Educación y sociología*. Colofón, México. 1991.
- Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina. "Las instituciones en la pendiente" en *Chicos en Banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Ed.UEPC/FLACSO/UNICEF. ND
- Duschatzky, Silvia. "Clase introductoria" Diploma Superior en Gestión Educativa. FLACSO, Argentina. Abril, 2004.
- Enríquez, Pedro y Villazón, Ana. "Investigación-Acción y Práctica Docente: una relación en construcción". En: *Revista Mexicana de Pedagogía. No. 30*. México, 1996.
- Esteve, José M. *El malestar docente*. Paidós. Barcelona, 1994.
- Esteve, J.M. , Franco, S. y Vera, J. *Los profesores ante el cambio social*. Anthropos. México, 1995.

- *Expedición Pedagógica Nacional. Huellas y registros.* UPN, Bogotá, D.C., 2001.
- Fernández Enguita, Mariano. *La profesión docente y la comunidad escolar. Crónica de un desencuentro.* Morata y Fundación PAIDEIA. Madrid y La Coruña, 1993
- Fernández Pérez, Miguel. *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento, Investigación en el aula. Análisis de la Práctica.* Siglo XXI. México, 1995.
- Fernández Rivas, Lidia. "Subjetividad y Psicoanálisis: La presencia del otro en la constitución Subjetiva" En: Jáidar, Isabel (comp.). *Caleidoscopio de Subjetividades.* UAM-Xochimilco. México, 1999. p.51
- Ferry, Gilles. *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica.* Paidós. México, 1990.
- \_\_\_\_\_ *Pedagogía de la formación.* Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires, Argentina. 1997.
- Gajardo, Marcela. *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década.* Ed. PREAL, Santiago de Chile, 1999.
- Galende, Emiliano. *De un horizonte incierto.* Paidós. Buenos Aires, 1997.
- García, Carlos Marcelo. *Innovación educativa, asesoramiento y desarrollo profesional.* Ministerio de educación y Ciencia (CIDE). Madrid, 1996.
- Gilles, Deleuze. *Conversaciones. 1972-1990.* Edit. PRE-TEXTOS. España, 1999.
- Ghilardi, Franco. *Crisis y perspectivas de la formación docente.* Gedisa, Barcelona. 1993.

- Goyette, Gabriel y Lessard-Hébert, Michelle. *La investigación-Acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Laertes, España.
- Gutiérrez Bravo, Leticia y otros. "Proyecto de Seguimiento y Evaluación del Programa *TEBES*". UPN. Febrero de 2003.
- Gutiérrez Bravo, L. y Lugo Hidalgo, M. L. "El proyecto de seguimiento y evaluación en *TEBES*. Una construcción compartida". En: *Memoria del Tercer Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que hacen Investigación desde su Escuela. Vol. 3 ¿Qué formas de organización pedagógica y formación de maestros surgen en la actualidad?*. Cooperativa Editorial Magisterio. UPN de Colombia. Bogotá, 2002.
- Grupo Doce. *Del fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea*. Grupo Doce. Buenos Aires, 2001.
- Hernández, Fernando. "El estado de la cuestión". En: *Cuadernos de Pedagogía. No. 226*. Barcelona, España. 1996.
- Hopenhayn, Martín y Ernesto Ottone *El gran eslabón*. Ed. FCE: Buenos Aires, Argentina, 2000.
- Hunter, Mc. Ewan y Kieran Egan (comps) *La narrativa en la enseñanza y la investigación*. Amorrortu, Argentina, 1998.
- Imbernón, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. GRAO, Barcelona, 1997.

- IIFE-UNESCO “Formulación de política y planeamiento estratégico en educación”  
En: *Curso Regional sobre “Planificación y formulación de políticas educativas”*  
Buenos Aires, 2001.
  
- Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, de la UNESCO *Carta Informativa*. vol. XXI, No. 2, abril-junio de 2003
  
- JANOSI, Franz, “La fuerza de trabajo y el progreso ante los cambios permanentes en la calificación de los trabajadores “ En: Labarca, Guillermo. *Economía política de la educación*. Nueva Imagen, México, 1989.
  
- Kemmis, Stephen y McTaggart, Robin. *Cómo planificar la investigación-acción*. Edit. Laertes. Barcelona, 1988.
  
- Kemmis, S. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata. Madrid, 1988.
  
- Larrosa, Jorge. “Tecnologías del yo y Educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí”. En: Larrosa, Jorge (ed.). *Escuela, poder y subjetivación*. La Piqueta. Madrid, 1995.
  
- Lechner, Norbert. “Tres formas de coordinación social” En: *Revista de la CEPAL* No. 61. Santiago de Chile, abril 1997.
  
- López González, Ma. Luisa y Muñoz Deleito, Pilar. “¿Es necesario un modelo? En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 226. Barcelona, España. 1996.
  
- López, Isabel. *Curso Preliminar de ingreso a la Red de Investigación Docente para la Educación Prospectiva (RIDEP)*. Mendoza, Argentina, 2002.

- Lugo Hidalgo, M. L. *La formación del profesorado en el Programa TEBES*. VII Seminario Taller Nacional de Formación en la Asesoría de los Colectivos TEBES. Documento interno. Noviembre, 2000.
- Lugo Hidalgo, M. L y Ramírez Carbajal, Juan. “La asesoría en TEBES: hacia la transformación escolar” En: *Entre Maestr@s. Revista para maestr@s de Educación Básica*. No. 8 UPN, México, 2004.
- Mc Kernan, J. *Investigación-acción y currículum*. Morata. Madrid, 1999.
- Miliband, Ralph. *El Estado en la sociedad capitalista*. Siglo XXI, México, 1988.
- *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores*. No. 3 Agosto de 1997. UPN, Bogotá, Colombia.
- *Nodos y Nudos. Revista de la Red de Cualificación de Educadores*. Vol. I No. 6 Enero-julio de 1999. Bogotá, Colombia. Universidad Pedagógica Nacional.
- *Observatorio ciudadano de la educación, comunicado 63*. México.
- Ortiz Oria, Vicente. *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*” Amarú Ediciones, Salamanca, 1995.
- Ottone, Ernesto y Hopenhayn, Martín. *El Gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. FCE, Argentina.
- Pineau, Pablo. “Escolarización y subjetividad moderna”. Diploma Superior en Gestión de Instituciones Educativas. Mod. I Clase 2. FLACSO Argentina, 2004.

*Las redes de profesores en el espacio de la Formación Permanente...*

- Pineau, Pablo. "La escuela en el paisaje moderno: consideraciones sobre el proceso de escolarización" En: Cocuzza, Rubén (Comp). *Historia de la educación en debate*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Porlán, R. y Martín, J. *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada. Sevilla, 1993.
- Popkewitz, Thomas S. *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Universidad de Valencia. Educación, Estudios. España, 1990.
- Prefeitura Municipal. "Conheciendo e discutindo a rede municipal de ensino. Jornada de Verao 2001. Porto Alegre. Secretaria Municipal de Educação, 2001.
- Rodríguez Romero, María Mar. "Asesoramiento y capacitación del profesorado". En: *Cuadernos de Pedagogía. No. 246*. Barcelona, España. 1996.
- Sennett, Richard. *La corrosión del carácter*. Anagrama, Col. Argumentos. Barcelona, España, 2000.
- Solé, Isabel. "Asesoramiento, orientación y supervisión" en: *Cuadernos de Pedagogía No. 223*. España, 1994.
- Solé, Isabel. "La concepción constructivista y el asesoramiento en centros" en: *Infancia y Aprendizaje No. 77*. España, 1997.
- Tadeu de Silva, Tomaz. "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?". En: *Propuesta Educativa 13*. FLACSO. Buenos Aires, s/d.
- Tedesco, Juan Carlos. *Educación en la sociedad del conocimiento*. Ed. FCE: Buenos Aires, Argentina, 2000.

- \_\_\_\_\_ “El agotamiento de los discursos tradicionales sobre los docentes” en *Profesionalización y capacitación docente*. [www.iipe-buenosaires.org.ar](http://www.iipe-buenosaires.org.ar)
  
- \_\_\_\_\_ *Educación y sociedad del conocimiento y de la información*. Encuentro Internacional de Educación Media. Bogotá, 8-12 de agosto de 1999. IIPE Buenos Aires.
  
- Tedesco, Juan Carlos y Tenti Fanfani, Emilio. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. IIPE, Buenos Aires, 2002.
  
- Tenti Fanfani, Emilio. *Culturas juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario “Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino medio”: Buenos Aires, Argentina, 2000.
  
- Tirado Segura, Felipe. “La evaluación del desempeño ante la carrera magisterial” en: *Revista Básica No. 2* Fundación SNTE, México, 1994.
  
- Torres, Rosa María. *La responsabilidad social de Impulsar, propiciar y defender las políticas de profesionalización plena de los maestros*. 2° Congreso Nacional de Educación, Tomo II SNTE, México 1997.
  
- Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos ?* Edit. FCE.. México, 2000.
  
- Urresti, Marcelo. “Cambio de escenarios sociales, experiencia juvenil urbana y escuela” En: *Una escuela para los adolescentes*. Ed. UNICEF-Losada: Buenos Aires, Argentina, 2000.
  
- Vásquez, Bulmaro. “Investigación-Acción y asesoría como acompañamiento: una experiencia colectiva de desarrollo profesional”. En: *Investigación en la Escuela. Una escuela para la investigación*. No. 38. Díada, Editora. Sevilla, España. 1999.

- Ventura, Montse. "Entre la teoría y la práctica". En: *Cuadernos de Pedagogía*. No. 226. Barcelona, España. 1996.
  
- Zarzar Charur, Carlos. *La dinámica de los grupos del aprendizaje desde un enfoque operativo*. En: *Revista Perfiles Educativos*. No. 9. CISE-UNAM. México, 1980.
  
- Zemelman Merino, Hugo. *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. El Colegio de México. México, 1987.
  
- Zemelman Merino, Hugo. *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Anthopos Editorial. Barcelona, 2007.
  
- Zorrilla Fierro, Margarita. "Diez años del Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perspectivas" En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 4, No.2. Departamento de Educación, Universidad Autónoma de Aguascalientes. México, 2002.
  
- Registro del Diario de asesoría del Colectivo "Nizarindani", de noviembre de 1997 a marzo de 2002.
  
- Registro del Diario de asesoría del colectivo "Estefanía Castañeda", de octubre de 1999 a julio de 2004.
  
- Registros de los grupos del Diplomado "Gestión de Instituciones de Educación Básica". UPN, 2004 y 2005

#### PÁGINAS WEB CONSULTADAS

[http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep\\_8\\_docentes](http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_8_docentes)

[www.redcires.com](http://www.redcires.com)

[www.escuelamarinavilte.org.ar](http://www.escuelamarinavilte.org.ar)

<http://www.rmm.cl/index.ph>

<http://www.eeducador.com/index.htm>

[www.observatorio.org/comunicados](http://www.observatorio.org/comunicados)

[www.desdeabajo.org.mx](http://www.desdeabajo.org.mx) 27 de diciembre de 2006.