# Diversidad y encuentro

**Revista de Estudios e Investigación Educativa**

Posgrado UPN Puebla

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PUEBLA

**Nueva época vol. 4 Nº 2 julio-diciembre 2017**

# Diversidad y encuentro

**Revista de Estudios e Investigación Educativa**

Posgrado UPN Puebla

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL PUEBLA

**Nueva época vol. 4 Nº 2 julio-diciembre 2017**

**DIRECTORIO**
**Lic. Ignacio Alvízar Linares.**
Secretario de Educación Pública del Estado de Puebla.

**Mtra. Mónica Barrientos Sánchez.**
Subsecretaria de Educación Superior, SEP.

**Prof. Ignacio Rossainz Carrillo.**
Director de Formación Docente, SEP.

**Mtra. María del Carmen Sisniega González**
Jefa del Departamento de Universidades Pedagógicas, SEP.

**Mtro. Andrés María Juvencio Bravo y Rojas.**
Director de la UPN, Unidad 211, Puebla.

**Mtro. Mario García García.**
Subdirector de Vinculación de la UPN, Unidad 211.

**COMITÉ EDITORIAL.**
Rosa María Barrientos Granda.
José Refugio Muñoz Nava.
Martha Josefina Franco García.
Miguel Ángel Rodríguez Rodríguez.
Manuel Sánchez Cerón.
Aidé Teresita Ávila Ayala.
Mario García García.

**CONSEJO EDITORIAL.**
Rosa María Barrientos Granda.
José Refugio Muñoz Nava.
Martha Josefina Franco García.
Manuel Sánchez Cerón.

**DISEÑO DE LA PORTADA**
Francisco Ehécatl Cabrera Franco.
Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa, es editada y distribuida por la Universidad Pedagógica Nacional Puebla, área de posgrado. Aparece semestralmente. La edición es responsabilidad del comité editorial. Toda correspondencia dirigirse a la dirección de la UPN Unidad 211. Prolongación de la 3 sur y 121 A poniente, colonia Ex Hacienda San Bartolo Coatepec, Puebla, Pue. Teléfono 01 (222) 219 05 76.

ISSN 1870-073X.

# Contenido

Presentación. 7

Notas sobre la clasificación de los programas de formación de profesores.
José Refugio Muñoz Nava y Emilia Gabriela Lobato Arce. 9

Entre el liberalismo y la tradición: las maestras de las escuelas públicas poblanas (1876-1879).
Lucía Salazar Garrido. 28

Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: avatares en la incorporación de las TIC.
Felisa Ayala Sánchez. 46

Los clasificadores nominales y su presencia en las lenguas indígenas.
Alaide Rodríguez Corte. 62

Reestructuración capitalista, reforma educativa e identidad docente en América Latina.
Manuel Sánchez Cerón y Adriana García Meza. 79

Colaboradores. 109

Protocolo para colaboradores. 111

## Presentación.

Una de las condiciones fundamentales para la publicación de revistas académicas es que las instituciones puedan garantizar su continuidad como política editorial. En este sentido la UPN a través de la Subdirección de investigación y posgrado ha contribuido de manera importante para que *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa* mantenga su continuidad la cual se sustenta en la producción académica de un importante sector de profesores que dedican una parte de su quehacer profesional a la investigación.

*Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa* se ha constituido en el órgano de difusión de la investigación que se realiza en la UPN, unidad 211 de Puebla; sin embargo, a lo largo de su existencia ha difundido trabajos de investigación fundamentalmente del programa de: Maestría en educación. Campo: formación docente en el ámbito regional; pero hoy esta publicación se fortalece con los trabajos de investigación que otros profesores desarrollan en otros programas de posgrado[1].

En esta perspectiva, el esfuerzo del Consejo editorial de esta publicación ha sido apoyar las producciones en el campo de la investigación de todos los profesores adscritos a los diferentes programas de posgrado, sin descuidar, por supuesto, a los docentes de los programas de licenciatura.

El resultado ha sido que el número que antecede a éste estuvo dedicado a la publicación de trabajos de los estudiantes del programa de doctorado que se desarrolla en esta institución. Este esfuerzo académico fue coordinado por la Dra. Franco. Por otro lado, en dicho número se publicaron avances y estudios relacionados con las tesis de los estudiantes del doctorado.

El número que hoy se presenta a la comunidad universitaria incluye trabajos de cuatro de los programas de posgrado: la Maestría en educación. Campo: formación docente en el ámbito regional, la Maestría en educación básica y la Maestría en didáctica de lenguas y culturas indoamericanas y el doctorado en investigación e intervención educativa.

Desde la perspectiva temática los trabajos abordan temas centrales de estos programas: por un lado, un análisis sobre la clasificación de los programas de formación de profesores de Muñoz y Lobato. Otro estudio de

[1] Actualmente se imparten en esta unidad cinco programas de posgrado: cuatro de maestría y un doctorado. Estos son, en orden de creación: Maestría en educación. Campo: formación docente en el ámbito regional, Maestría en educación básica, Maestría en educación media superior, Doctorado en investigación e intervención educativa y Maestría en didáctica de lenguas y culturas indoamericanas

carácter histórico que presenta Salazar que aborda el trabajo de las maestras poblanas influenciadas por las ideas liberales entre 1876 y 1879.

El tercer artículo de Ayala Sánchez analiza las representaciones sociales que los maestros construyen sobre el trabajo docente mediado por las tecnologías de la información y la comunicación en una escuela telesecundaria de Cholula en el estado de Puebla.

El cuarto artículo presenta un estudio de Rodríguez Corte que analiza, desde un punto de vista de carácter lingüístico, los clasificadores nominales que se utilizan en una lengua indígena hablada en el estado de Puebla: el ngigua.

El último artículo de Sánchez y García analiza la reconfiguración de la identidad docente en tres países latinoamericanos en el cual se destaca cómo la identidad docente se está transformando como resultado de la reestructuración capitalista de las últimas décadas.

Finalmente el consejo editorial de esta revista invita a los lectores interesados tanto en los temas como en las perspectivas teóricas y metodológicas a través de las cuales se abordan los temas educativos, a la lectura de estos cinco textos que conforman este número de *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa.*

**Consejo editorial.**

# Notas sobre la clasificación de los programas de formación de profesores.

**José Refugio Muñoz Nava.**
**Emilia Gabriela Lobato Arce.**

**Resumen**

A partir de las tareas docentes desarrolladas en la Maestría en Educación, Campo: Formación Docente en el Ámbito Regional, dentro de los cursos de la línea educativa, este trabajo se propone realizar un acercamiento a los diferentes fundamentos en los cuales se basan las clasificaciones sobre la práctica y teoría de la formación de profesores, en el periodo de la década final del siglo XX. Dicho acercamiento se propone precisar esa diferente utilización de conceptos para tal clasificación, y sus posibles resultados. El propósito general es retomar la propuesta de Feiman-Nemser (1989), quien reconoce las tradiciones históricas que han influido en las ideas y enfoques sobre la formación del profesor y recupera otras aportaciones, las cuales han servido de base para clasificar propuestas de formación desarrolladas, vinculadas a diferentes instituciones. Una intención adicional es que el texto pueda utilizarse como un documento de lectura que analice las diversas formas de clasificar los programas de formación de profesores, a partir de esclarecer sus fundamentos; orientado a los estudiantes de dicho posgrado.

**Palabras clave:** formación, profesores, paradigma, tradiciones.

## Notes on the classification of teacher training programs

**Abstract**

Based on the teaching tasks developed in the Master in Education, Field: Teacher Training in the Regional Area, within the courses of the educational line, this work intends to make an approach to the different foundations on which are based the classifications on the practice and theory of teacher training, during the period of the final decade of the twentieth century. This approach aims to clarify the different use of concepts for such classification, and their possible results. The general purpose is to take up Feiman-Nemser's (1989) proposal, which recognizes the historical traditions that have influenced ideas and approaches on teacher training and recovers other contributions, which have served as a basis for classifying developed training proposals, linked to different institutions. An additional purpose is that the text can be used as a reading, analyzing the various ways of classifying teacher training programs, based on clarifying their foundations, with the aim to orient to the students of this posgraduate program.

**Key words:** Training, teachers, paradigm, traditions.

# Notas sobre la clasificación de los programas de formación de profesores.

## Presentación.

A partir de las tareas docentes desarrolladas en la Maestría en Educación, Campo: Formación Docente en el Ámbito Regional, dentro de los cursos de la línea educativa, este texto se propone realizar un acercamiento a los diferentes fundamentos en los cuales se basan las clasificaciones sobre la práctica y teoría de la formación de profesores, en el periodo de la década final del siglo XX. Dicho acercamiento se propone precisar esa diferente utilización de conceptos para tal clasificación, y sus posibles resultados.

## I

Una propuesta inicial es el planteamiento acerca de la formación, el cual podemos retomar del Vocabulario de Educación, que parte de un sentido amplio, al señalar que incluye varias nociones, como las de objetivo (propósito), modalidad (lugar), resultado y de acción educativa (sujeto) (Commission de Terminologie de L'éducation, 1990). En términos generales, el concepto de formación comprende el acto de aprendizaje sistemático de un saber, de un saber-hacer y la iniciación en los tipos de comportamientos que se requieren para el desempeño de un rol. Desde esta perspectiva, los propósitos, las modalidades y las acciones requieren una reflexión sobre el sistema de valores que fundamente una formación determinada, ya que éste tiene impacto en la persona en su totalidad (Mastache, 2009: 127).

Tales ideas pueden utilizarse para analizar la formación de los profesores, puesto que en cualquier propuesta, sea institucional o no, se puede identificar un propósito, alguna modalidad, la obtención de resultados y un sujeto para la acción educativa. Asimismo, en el desarrollo de una propuesta se puede identificar un saber, un saber-hacer y un comportamiento típico para el desempeño del rol profesional.

En la intención de un tipo de comportamiento requerido para un rol, puede aceptarse la idea de Davini, para quien la formación empieza con una fase previa, que es de carácter no formal, pero de influencia significativa, que es la biografía escolar de los futuros docentes, desde aquí la formación de profesores se entiende como "el proceso de conformación del pensamiento y del comportamiento socio-pedagógico de los docentes, que se inicia formalmente cuando éstos empiezan a prepararse en los conocimientos básicos para el ejercicio de dicha profesión y recibe por ello una certificación institucional” (Davini, 1991).

Dicha formación continúa a lo largo de la carrera docente, a partir de las necesidades de la tarea de enseñanza y la socialización en el puesto de trabajo. Entendida así la formación supone algunas limitaciones, pues solo se refiere básicamente a la formación inicial, pero se dejan de lado los demás procesos en los que se ven involucrados los docentes que, como en el caso de México, para su desempeño no requieren de formación y/o certificación institucional.

En este sentido, se puede considerar la propuesta de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, quienes mencionan que la formación de los profesores, si se considera como desarrollo profesional, "es fruto de la reflexión sobre la acción, ayudada por cuanta tradición de pensamiento haya sido capaz de dar sentido a la realidad educativa" (Gimeno y Pérez, 1990: 14). Por otro lado, se requiere tener conciencia y comprensión de las diversas dimensiones de la tarea en la que se involucran, como las funciones sociales de la escuela, el curriculum, los contenidos de la enseñanza, el aprendizaje escolar, los procesos de enseñanza-aprendizaje, la evaluación y el papel de los profesores, entre otras.

Alrededor de estos planteamientos se pueden construir las propuestas de formación de profesores, como resultado de las cuales se espera un saber, un saber hacer y el propio desempeño de los sujetos. Además de la reflexión sobre las acciones, se requiere retomar las tradiciones de pensamiento educativo. Con tales elementos se puede elaborar un esquema de análisis para alguna propuesta de formación docente.

## II

El estudio de la generación de los diversos enfoques sobre la formación docente se puede vincular inicialmente a las diferentes instituciones destinadas a dicha tarea. Una de las clasificaciones sobre tal asunto se deriva de experiencias de trabajo en instituciones dedicadas a la formación de profesores. Pero, ante la presencia de formas diversas en las cuales se accede a ser profesor, hay que considerar también las diferentes tradiciones que la han conformado. Esta es la propuesta de Feiman-Nemser (1989), quien reconoce tres tradiciones históricas que, para el caso de los Estados Unidos de América (EUA), han influido en las ideas y enfoques sobre la formación del profesor, vinculadas a diferentes instituciones como la escuela normal, los colegios de artes liberales y las universidades.

La autora menciona, en los siglos recientes, a tres tipos de instituciones con diferentes elementos y dirigida a tipos diversos de profesores, de acuerdo

con el nivel donde trabajan. Así, las escuelas normales se dirigían a la formación de profesores de educación elemental, mientras que para ser profesores de educación secundaria se debía asistir a las Colegios (Universidades) de artes liberales. Estos dos tipos de instituciones se desarrollaron desde el siglo XIX; más recientemente las escuelas de educación de las Universidades pretenden a través de sus programas la profesionalización de los docentes. En estas instituciones, a pesar de que se definen los estudios para ser profesor, cada institución –en función de sus intereses de formación– tenía contenidos diferentes e incluso diversos tiempos de duración de los mismos. La descripción se hace en el cuadro uno.

**Cuadro 1.**
**Tradiciones históricas en la preparación de profesores**

| Institución | Elementos/temas | Destinatarios |
|---|---|---|
| Escuelas Normales y Colegios de Profesores | Autonomía institucional<br>Espíritu de cuerpo profesional<br>Tratamiento profesional de las asignaturas<br>Arte y ciencia de la enseñanza | Profesores de educación elemental |
| Colegios (Universidades) de Artes Liberales | Artes liberales como preparación para la enseñanza<br>Educación como arte<br>Conocimiento, habilidades y valores intelectuales<br>Aprendizajes comunes | Profesores de educación secundaria |
| Escuelas Universitarias de Educación | Ideal de investigación<br>Educación como ciencia social aplicada<br>Profesionalización a través de los estudios de grado<br>Devaluación de la experiencia | Líderes Educativos |

Fuente: Feiman-Nemser (1989: 215).

Para el caso de México, un punto de referencia desde el siglo XIX y todo el siglo XX, ha sido la concentración de la formación en una sola institución, la escuela normal, de ahí que, desde la creación de la primera escuela normal, este tipo de institución se convierta en el único referente de la formación de profesores de educación primaria.

Como un elemento clave de esa concentración hay que mencionar el mandato constitucional que, desde el artículo 3° de la Constitución establece la obligación del Ejecutivo Federal de determinar los planes y programas de estudio de la educación normal. Obligación luego refrendada para la normal superior (para profesores de educación secundaria), y también para la formación de los docentes del nivel preescolar.

En el ámbito institucional surgen otras opciones, la aparición del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) que permitió la formación de profesores en servicio durante varias décadas, y luego la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), para encontrar modalidades de formación ajenas a las de las normales, que a partir de las nuevas experiencias fueron identificadas como tradicionales (por sus contenidos y formas de educar). En el caso del Instituto, una tarea novedosa para la época en la que trabajó fue el impulso a la labor editorial a través de la Biblioteca Pedagógica del Magisterio.

La reforma del plan de estudios de la educación normal, de 1984, que le dio un carácter novedoso a la formación de docentes al convertir los estudios en licenciatura, obligó a recuperar visiones de la formación ajenas a la tradición normalista como fue la técnica de la observación participante, la discusión sobre el proceso de aprendizaje y la didáctica retomando básicamente ideas de Azucena Rodríguez (1976) y Susana Barco (1973) y la propuesta de formar a los profesores como investigadores. Para analizar las reformas de las escuelas normales se pueden revisar los trabajos de Pescador (1983), Guardado y Villatoro (1988) y Reyes (1993).

En lo que respecta a las instituciones universitarias, es en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) donde la propuesta de atender la formación de profesores fue planteada ya desde la Ley Orgánica de 1929, cuyo artículo 24 señala: “Con objeto de hacer del profesorado universitario una actividad profesional… el Consejo Universitario dictará a la mayor brevedad posible la reglamentación sobre provisión de profesorado…” (ANUIES, 1979: 47). Más adelante, en el artículo primero de su Ley Orgánica de 1945, se planteó entre los fines de la Universidad impartir educación superior para formar profesores universitarios (ANUIES, 1979:

66). Sin embargo, tales previsiones se vieron atendidas hasta la década de los años 60 cuando se proponen –y realizan– cursos para la formación de los profesores universitarios.

En los años 70 del siglo XX, el planteamiento de tal formación se orientó desde dos enfoques, el de la sistematización de la enseñanza y el de la didáctica general y específica (el contenido de los manuales era el mismo, aunque se habló de especialidades, de acuerdo con la clasificación de la reforma del bachillerato propuesta por la ANUIES), lo cual permitió el inicio de un debate y de la defensa no solamente de las visiones académicas sino institucionales.

Nos referimos con la primera, a la propuesta defendida por la ANUIES y algunas de las universidades estatales, mientras que en el caso de la segunda es la propuesta del Centro de Didáctica de la UNAM. En relación con el enfoque de la sistematización de la enseñanza, la ANUIES realizó cursos y difundió materiales en la mayoría de las universidades públicas del país, para los profesores universitarios. A la fecha, todavía existen ediciones de sus textos en la editorial Trillas. El equipo de la propia ANUIES redactó una propuesta de formación a través de un posgrado, donde se insertara la visión de la formación de profesores defendida por ellos (Valle *et al*., 1976).

La propuesta de formar profesores a través de la universidad mostró algunas novedades, como el partir del nivel de educación superior para la capacitación, a diferencia de la normal que era clasificada como educación equivalente al bachillerato. El trabajar con personal con estudios profesionales ya terminados, con actividades no relacionadas con la docencia, son también características novedosas en los sujetos a formar. Un aspecto totalmente diferente fue el tiempo de duración de la formación, que se redujo a pocas semanas. Sobre las experiencias en este tipo de instituciones, se pueden revisar los trabajos compilados por Arredondo y Díaz Barriga (1989). La trayectoria de formación en México se puede sintetizar en el cuadro dos.

**Cuadro 2.**
**Instituciones de formación de profesores en México**

| Institución | Propósito | Destinatario |
|---|---|---|
| Escuelas normales | Formación de profesores | Profesores de educación primaria y preescolar |
| Escuelas normales superiores | Formación de profesores | Profesores de educación secundaria |
| Instituto Federal de Capacitación del Magisterio<br>Universidad Pedagógica Nacional | Profesionalización de profesores | Profesores de educación primaria y preescolar |
| Centros de formación en Universidades | Capacitación de profesores universitarios | Profesores de educación media superior y superior |

Fuente: Elaboración propia.

Esta es una forma de clasificar la formación, por el tipo de institución que la imparte, su trayectoria y la presencia de experiencias de contraste o la dificultad de encontrarlas. Los diferentes tipos de profesores que se han generado dentro del sistema educativo han suministrado las diversas experiencias de formación en instituciones diferentes.

## III

Ya desde 1975 Joyce reconocía un modelo tradicional de formación de profesores que se basaba en un curriculum normativo, basado en las disciplinas, y donde existía una separación entre la teoría y la práctica. Para superar este modelo, mencionaba cuatro opciones: el modelo de orientación social, orientado a la resolución de problemas, basado en Dewey; el modelo de orientación académica, donde el profesor tiene que dominar los contenidos de las disciplinas; el modelo personalista, que propone buenas relaciones entre alumnos y profesores e insiste en la importancia de los aspectos de la personalidad del profesor; y el modelo basado en las competencias, necesarias para desarrollar su trabajo (Joyce, 1975).

En el caso de México, la presencia de diversos programas de formación de profesores permitió que en 1981 se propusiera una clasificación de cuatro enfoques, a partir de los propósitos y las características de los mismos. Estas perspectivas son: la clásica, la tecnocrática, la institucional y psicosocial, y la de la crítica ideológica (Olmedo y Sánchez, 1981).

Las diferentes clasificaciones sobre la formación de profesores derivan de varias fuentes, como son: las experiencias de formación en instituciones dedicadas a ese fin; las clasificaciones curriculares; los diferentes horizontes teóricos que proporcionan sustento a los diferentes enfoques y que apoyan a diversas propuestas de investigación; y, más recientemente, las discusiones que se muestran en la variedad de ensayos publicados, por ejemplo, en el caso de los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (Ducoing, 2005).

Una fuente importante se ubica en las reformas educativas que modifican las formas de entender la formación de los profesores en un lugar y tiempo determinados y la modificación y ampliación de las tareas asignadas al docente. La identificación de las propuestas más difundidas en español se encuentran en las instituciones de formación de los EUA, y como puede verse en el caso de México, de retomar las clasificaciones y las características para utilizarlas en el estudio de la formación docente, agregando –en este último caso– autores de la tradición francesa (Honoré, 1980; Ferry, 1990).

En relación con las fuentes que se refieren a las clasificaciones y orientaciones curriculares, una muestra es la propuesta por Manen (1977), a partir de las discusiones sobre el curriculum, de analizar las diferentes maneras de conocer y los modos distintos de la práctica, tomando en cuenta las principales tradiciones de la ciencia social, las cuales ubica en la empírico-analítica, la hermenéutica-fenomenológica y la dialéctica crítica. Kirk (1986), apoyado en Manen establece tres perspectivas ideológicas sobre la formación docente, sobre el proceso de enseñanza y la función del docente: la tradicional, la racional y la radical.

Por su parte, Perlberg y colaboradores (1979), identificaron como elemento de las reformas educativas el desarrollo de nuevos programas de formación de profesores, y mencionan la reforma progresiva, la reforma académica, la reforma personalista y la basada en competencias.

Una fuente diferente es apoyar los diversos enfoques como parte de propuestas de investigación, o de alguna corriente de investigación. En este sentido es que se pueden situar las propuestas de paradigmas y de tradiciones de investigación, que ha hecho Zeichner (1990) en diferentes momentos.

Este autor ha señalado además la falta de conciencia histórica en los movimientos de reforma de la formación de profesores y, como

consecuencia de ello, la falta de claridad con respecto a los compromisos teóricos y políticos que subyacen a las diferentes reformas.

Sin embargo, los esfuerzos de reforma de la formación de profesores a lo largo del siglo XX reflejan, por lo común de manera implícita, diversos grados de compromiso y afiliación a varias y distintas tradiciones de reforma.

Asimismo, recupera la propuesta de Kliebard sobre el control del curriculum, y de varios análisis recientes de orientaciones conceptuales alternativas en la formación del profesorado, como las de Feiman-Nemser, Joyce y Kirk, y a partir de ellas describe y discute cuatro tradiciones de la reforma de la formación del profesorado del siglo XX en EUA. Tales tradiciones son: a) la tradición académica, b) la tradición de la eficiencia social, c) la tradición desarrollista y d) la tradición reconstruccionista social.

Dentro de cada una de estas tradiciones, se propone entender los conceptos de conocimiento, de enseñanza, de aprendizaje y de bienestar social asociados a las determinadas propuestas de reforma.

Para introducirnos a la diversidad de perspectivas acerca de la formación docente, hay que mencionar que en el marco de los intereses (ideológicos, teóricos, políticos, etc.) diversos de los autores, encontramos el empleo de términos como orientaciones, modelos, tradiciones, paradigmas y enfoques, todos los cuales cumplen con funciones de explicación y de representación derivadas de propuestas y experiencias institucionales de formación. Y que –al mismo tiempo– permite hacer un recorrido socio-histórico de la propia formación docente.

Al planteamiento de los diversos términos para describir los programas de formación de profesores se les asignan sentidos diversos. Así, si se habla de orientaciones y modelos se les entiende dentro de un marco descriptivo, el cual sirve básicamente para establecer las diferencias de aproximación y las cualidades de cada orientación o modelos señalados.

No obstante, la utilización de términos más cercanos al análisis del crecimiento de las ciencias, como en el caso de paradigmas y tradiciones, se puede considerar como un avance si se supone la intención de proporcionarle mayores bases de tipo científico al campo de la formación, en donde se aplica. No obstante, las discusiones también se vinculan con planteamientos ideológicos que pueden proporcionar orientaciones específicas, no necesariamente ligadas a enfoques científicos.

En el siguiente apartado, pasamos a desglosar las diferentes formas de enumerar la variedad de propuestas clasificatorias, en razón de su punto de partida.

**Orientaciones conceptuales.**

La propuesta de Feiman-Nemser (1989: 17) parte de identificar lo que llama orientaciones conceptuales, las cuales define de la siguiente manera. Una orientación se refiere a "un conjunto de ideas acerca de los objetivos de la preparación de los maestros y de los medios para alcanzarlos". Las orientaciones propuestas por esta autora se derivan de un proceso de identificación de diversas perspectivas, modelos y paradigmas teóricos acerca de la formación de profesores.

La clasificación a partir de las diversas orientaciones revisadas implica, por supuesto, una definición de carácter subjetivo al reconocer características de los diversos conjuntos de ideas que conforman una orientación específica. Podemos utilizar cada orientación como un principio de razón, pues de acuerdo con Kant, si se parte de la insuficiencia de los principios objetivos de la razón, "el orientarse en el pensamiento significa el tener algo por verdadero según un principio subjetivo de la razón" (Kant, 2005: 48; Abbagnano, 1987: 882).

Cada una de las orientaciones conceptuales incluye de manera general, una visión de la enseñanza y el aprendizaje y una teoría acerca del aprender a enseñar. Cada orientación tiene como foco o tesis que resalta ciertos aspectos de la enseñanza, el aprendizaje y el aprender a enseñar, dirige su atención a una meta central de la preparación de los profesores y se manifiesta en prácticas particulares. Tales ideas deben dar dirección a la práctica, a las actividades de preparación de los maestros, tales como la planificación de programas, el desarrollo del curso, la instrucción, la supervisión y la evaluación.

En ese sentido, la autora se propone examinar cinco orientaciones conceptuales en la preparación de los maestros: la académica; la práctica; la tecnológica, la personal; y la crítica/social.

En función de las diferentes concepciones acerca de estas visiones sobre la educación y el profesor, se tendrán las propuestas de formación específicas, desde sus propósitos, así como de los contenidos, las actividades y, en su caso, las lecturas que deben realizarse.

**Perspectivas.**

El reconocimiento de las perspectivas parte de su concepción como un punto de vista desde el cual un sujeto considera las demás cosas existentes. En parte, el punto de vista es limitado, aunque real, del individuo; la limitación de que la experiencia se reduce a solo una parte de la realidad. Tal como lo considera Nietzche "todo centro de fuerzas –y no solamente el hombre– construye todo el resto del universo partiendo de sí mismo, o sea prestando dimensiones al universo, forma y modelo medidas por la propia fuerza" (Abbagnano, 1987: 913; Runes, 1981: 291).

Una propuesta más sencilla es la de Hartnett y Naish (1988), quienes señalan a las perspectivas como formas de ver la formación de profesores. Al plantear cuatro de ellas: ideológica, tecnológica, de oficio y crítica, mencionan que éstas se diferencian entre sí, según las respuestas que aporten los profesores a tres interrogantes: 1) la naturaleza de la educación, sus objetivos y metas; 2) las de tipo epistemológico, sobre la índole y alcance del conocimiento al que los profesores y otras personas pueden recurrir para ayudarlos en su labor; y 3) las de la legitimación profesional. Aunque las perspectivas sugeridas son diferentes entre sí, según estos autores, cualquier programa de formación de profesores puede contener elementos de más de una de ellas.

**Paradigmas.**

Esta propuesta de clasificación se apoya en una propuesta que aparentemente busca apoyar la formación de profesores como un campo de investigación, en el cual coexisten varios paradigmas, aunque no se establece si éstos están en competencia.

Tomando en cuenta que además, se utiliza como un mecanismo de legitimación académica. Esto porque se le daría otro sentido a la clasificación propuesta y los estudios realizados se puede adherir a alguno de los paradigmas en conflicto.

Como el mismo Kuhn plantea en su texto el término "paradigma" se utiliza en dos sentidos distintos. Desde un primer uso, "significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada." El segundo empleo manifiesta "una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar a reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal" (Kuhn, 1971: 269).

A partir de estos dos sentidos del concepto de paradigma, puede entenderse en sentido sociológico como el conjunto de hábitos, teorías, formas de resolver "rompecabezas" (puzzles) científicos en el seno de una determinada tradición científica cuando ésta funciona sin convulsiones internas. Y por otro lado, se incluye también el conjunto de ideas filosóficas, teorías científicas y normas metodológicas que predominan en un periodo de la ciencia normal (Quintanilla, 1985: 365).

De forma más sintética, en una propuesta de hace varias décadas a discutir sobre los paradigmas, se señala que éstos, para el caso de la investigación acerca de la formación de profesores, pueden pensarse "como una matriz de creencias, patrones de conducta y cuerpos de conocimiento. (…) también sugiere un acto de afiliación a una comunidad de investigadores. Tal afiliación involucra tanto dimensiones afectivas como cognitivas (Popkewitz., *et al*, 1979: 52)". Asimismo, se señala que al participar como sujetos dentro de una comunidad de investigación, la "visión" científica del mundo no es exclusiva de un individuo, sino que pasa a ser parte de cómo los individuos ven, sienten, piensan y hablan sobre los eventos.

Un planteamiento similar acerca de las alternativas sobre la formación de profesores en términos del concepto de paradigmas es la de Zeichner, quien menciona que pueden ser pensados como "una matriz de creencias y supuestos acerca de la naturaleza y propósitos de la escolarización, la enseñanza, los profesores y su formación, que da cuerpo a formas específicas de práctica en la formación de éstos" (Zeichner, 1983: 3).

El autor menciona por lo menos cuatro paradigmas que han dominado el debate sobre la formación de profesores. Estos son: el conductista, el personalista, el de oficio tradicional y el orientado a la investigación, a ellos les agrega el paradigma académico. A pesar de que la propuesta pareciera ser más de tipo especulativo, su referencia a los paradigmas se hace como guías para la acción y que pueden servir de "recursos heurísticos para organizar la discusión acerca de las prácticas deseables de la formación de profesores", le da un giro más cercano a las acciones de formación.

El hablar de paradigmas hace suponer que estamos ante una propuesta que toma en cuenta los avances del pensamiento científico dentro del campo de la formación docente. Sin embargo, las propuestas se refieren a paradigmas que se mantienen ajenas entre sí, no siempre en debate ni en controversia, sino amalgamadas en las diferentes prácticas de formación y los diversos programas institucionales.

**Tradiciones.**

El empleo de la noción de tradición para la clasificación de las prácticas de formación de profesores tiene vertientes diferentes. La primera es a partir de las discusiones sobre el crecimiento de la ciencia, pues luego de los planteamientos de Kuhn (paradigmas) y de Lakatos (programas de investigación), y frente a la discusión de tales teorías, Laudan (1985) propone un enfoque de progreso de la ciencia basado en lo que llama tradiciones de investigación.

De acuerdo con este autor, se considera tradiciones de investigación científica al conjunto de creencias que constituyen visiones fundamentales en al menos dos componentes: 1) un conjunto de creencias acerca de las clases de entidades y procesos que integran el dominio de la investigación, y 2) un conjunto de normas epistémicas y metodológicas acerca de cómo se debe investigar ese dominio, cómo se debe poner a prueba las teorías, cómo se debe recabar datos, y similares (Laudan, 1985: 286).

Por otro lado, Zeichner y Liston utilizan la propuesta de MacIntyre (1994), quien se propone recuperar una concepción de la investigación racional tal como se incorpora en una tradición, algo de lo que –menciona- la Ilustración nos ha privado. Esta es una concepción donde los criterios mismos de la justificación racional surgen y forman parte de una historia.

Luego de plantear esto, MacIntyre ubica la historia de las sociedades y de las tradiciones como historias de un conflicto distendido o de un conjunto de conflictos, pasa a definir éstas de la manera siguiente: “Una tradición es un argumento distendido a través del tiempo en el que ciertos acuerdos fundamentales se definen y se redefinen en términos de dos tipos de conflictos: aquellos con críticos y enemigos externos a la tradición, que rechazan todas, o al menos las partes claves de los acuerdos fundamentales, y aquellos internos, —debates interpretativos a través de los cuales el sentido y la razón de los acuerdos fundamentales vienen a expresarse, y a través de cuyo progreso se constituye una tradición—. (…) Apelar a una tradición es insistir en que no podemos identificar adecuadamente ni nuestros propios compromisos ni los de otros en los conflictos argumentativos del presente, excepto si los situamos dentro de aquellas historias que los ha hecho lo que ahora han llegado a ser” (MacIntyre, 1994: 31).

La importancia de reconocer que somos portadores de tradiciones es el lograr la responsabilidad de continuar con los debates desde la tradición con

la que nos identificamos, tanto en discusión con los internos como con los externos, parte de otras tradiciones.

En ese tenor, se entiende, en una primera aproximación, a las tradiciones educativas como "cuerpos intergeneracionales de pensamiento y de práctica relacionados y vinculados con determinados objetivos y valores educativos" (Liston y Zeichner, 1993: 70). Tal visión forma parte de la base del análisis de las tradiciones de reforma de la formación de los profesores. Estas tradiciones son a) la tradición académica, b) la tradición de la eficiencia social, c) la tradición desarrollista y d) la tradición reconstruccionista social.

Una segunda vertiente es la propuesta más específica de Davini, quien menciona la presencia de tradiciones en las instituciones y en los sujetos, y la necesidad de comprender éstas, sus conflictos y sus reformulaciones para adoptar criterios más claros. Por ello, señala a las tradiciones "como configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el curriculum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones" (Diker y Terigi, 1997: 110).

Esta autora había identificado tres tradiciones de formación para el caso de Argentina, las cuales son: 1) la tradición normalizadora-disciplinadora, orientada al disciplinamiento de las conductas y la homogeneización ideológica de las masas; 2) la tradición académica, donde se ve al docente como un sujeto enseñante ligado al conocimiento de la materia; y 3) la tradición eficientista, donde se ve al profesor como un técnico orientado a la formación de "recursos humanos" (Davini, 1995).

Con la misma idea de tradición de Davini, y empleando elementos de otras tendencias citadas por esa autora, Diker y Terigi conciben las siguientes tradiciones de formación docente: el enfoque práctico-artesanal, o concepción tradicional-oficio; la tradición normalizadora-disciplinadora; la tradición academicista; el enfoque técnico-academicista o concepción tecnológica o eficientista; la concepción humanista o personalista y la concepción hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva o del profesor orientado a la indagación (Diker y Terigi, 1997: 110-111).

La descripción anterior de las diferentes clasificaciones muestra algunas diferencias en el punto de partida, pero también algunas similitudes en los detalles. Aunque se han construido algunos cuadros anteriormente, hemos

elaborado un cuadro que identifica la diversidad de las clasificaciones de la siguiente manera. Véase cuadro tres.

**Cuadro 3.**
**Clasificación de los programas de formación de profesores**

| **Tipo de clasifi-cación** | **Programas de formación de profesores** | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Orienta-ciones concep-tuales | | Académi-ca | Práctica | Tecnoló-gica | Perso-nal | Crítica/ social | |
| Perspec-tivas | | Ideológica | Oficio | Tecnoló-gica | | Crítica | |
| Paradig-mas | Con-ductis-ta | | Oficio tradicio-nal | | Perso-nalista | | Orientado a la investigación |
| Tradicio-nes | Nor-maliza-dora<br><br>disci-plina-dora | Acade-micista | Páctico-artesa-nal, o tradicio-nal-oficio | Técnico-acade-micista o tecnoló-gica o eficien-tista | Huma-nista o perso-nalista | | Hermenéutica-reflexiva, de enseñanza reflexiva u orientado a la indagación |

Aunque estas clasificaciones puedan aparecer como alejadas de las prácticas de la formación, tienen presencia en otros análisis, como en el caso de Zeichner, quien recupera su clasificación de 1990, y en un artículo publicado trece años después, analiza los grandes enfoques de formación de profesores y con base en ellos plantea –en el ámbito de la política pública– tres agendas de reforma: 1) la agenda de la profesionalización (o de la regulación), impulsada por el informe de la Comisión Nacional sobre Enseñanza y el futuro de América (NCTAF), el Consejo Nacional de Estándares Profesionales de la Enseñanza (NBPTS) y otros grupos; 2) la agenda de la desregulación, apoyada por la Fundación Fordham y otras fundaciones conservadoras; y 3) la agenda de la justicia social impulsada por profesores individuales en sus aulas y apoyada por la Asociación Nacional de Educación Multicultural, entre otras organizaciones; la crítica a estas agendas es que ninguna es adecuada en sí misma para alcanzar la

meta de proporcionar a cada niño una educación de alta calidad (Zeichner, 2003).

La agenda de la profesionalización se relaciona con la tradición de reforma de la eficiencia social. La de la desregulación es una extensión de la tradición académica y la de la justicia social es una extensión de la tradición de la reconstrucción social. Estas agendas se ponen en práctica en las políticas de reclutamiento, preparación y retención de los profesores.

Al ubicar las agendas en las políticas educativas se da un desplazamiento de las diferentes maneras de clasificar a un nivel más amplio que les permite reconocerlas más cercanas a la práctica de la formación, y vinculadas como siempre, a algún tipo de acciones de reforma, en el ámbito nacional, estatal y hasta institucional.

**Recapitulación.**

Las discusiones sobre las diferentes propuestas de formación de profesores tenidas hacia el final del siglo XX muestran parte de las preocupaciones en diferentes sistemas educativos, en la búsqueda de modificar las prácticas de formación y, por ende, la práctica docente. El conjunto de opciones propuestas muestran una diversidad de intereses que, al ponerse en práctica dentro de las actividades institucionales, muestran tendencias ideológicas en relación con las tareas de la educación, los alumnos y los profesores implicados. Esto, independientemente de que sean llamadas orientaciones, modelos, tradiciones, paradigmas y enfoques.

La revisión de las propuestas requiere el análisis de las cuestiones de fondo, respecto a los debates sobre la ciencia, el curriculum y el trabajo docente, que ayuden a aclarar los contextos sociales de las discusiones. Tales tareas han sido iniciadas, a partir de algunas experiencias de formación, como en el caso de Díaz Barriga (1989) y Davini (1995).

El estudio de las diferentes tendencias, a veces en el ámbito de luchas ideológicas e institucionales, es parte de la historia del pensamiento educativo que se requiere para comprender las líneas de análisis que aparecen constantes en las reformas educativas. Insertarse en el estudio socio-histórico de tales procesos debe permitir ampliar la reflexión sobre las discusiones teóricas presentes en las tradiciones de formación, en la reflexión sobre la docencia y en las formas de entender la educación.

**Bibliografía.**

Abbagnano, N. (1987), *Diccionario de filosofía*. México: FCE.

ANUIES (1979), "Ley Orgánica de la UNAM (1929)", en *Revista de la Educación Superior*, vol. 8, núm. 31, julio-septiembre.

Arredondo, M. y Á. Díaz Barriga (comp.) (1989), *Formación pedagógica de profesores universitarios*. México: ANUIES/CESU-UNAM.

Barco, S. (1973), "¿Antididáctica o nueva didáctica?", *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, vol. 3, núm. 10, 1973, pp. 35-49.

Commission de Terminologie de L'éducation (1990), *Vocabulaire de l'éducation*. Québec: Publications du Québec.

Davini, M. C. (1991), "Modelos teóricos sobre la formación de docentes en el contexto latinoamericano", *Revista Argentina de Educación*, año IX, núm. 15, junio, Asociación de graduados en Ciencias de la Educación, Buenos Aires, Argentina.

Davini, M. C. (1995), "Tradiciones en la formación de los docentes y sus presencias actuales", en *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós, pp. 19-50.

Diker, G. y F. Terigi (1997), *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

Ducoing, P. (2005), "En torno a las nociones de formación". En Patricia Ducoing (coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación.* Vol. 8, Tomo II. México: COMIE, pp. 73-170.

Feiman-Nemser, S. (1989), "Teacher preparation: structural and conceptual alternatives", en W. R. Houston (Ed.). *Handbook for Research on Teacher Education*. New York: Macmillan, pp. 212-233.

Ferry, G. (1990), *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. y Á. I. Pérez Gómez (1990), *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Guardado, S. y M. A. Villatoro (1988), *La formación de docentes de enseñanza primaria en México*. México: UPN (Col. Documentos de Investigación Educativa, 4).

Hartnett, A. y M. Naish (1988), "¿Técnicos o bandidos sociales? Algunos aspectos morales y políticos de la formación del profesorado", *Revista de Educación*, núm. 285, pp. 45-61.

Honoré, B. (1980), *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.

Joyce, B. (1975), “Conceptions of man and their implications for teacher education”, en K. Ryan (ed.). *Teacher Education.* Chicago: University of Chicago Press, pp. 111-145.

Kant, I. (2005), *Cómo orientarse en el pensamiento*. Buenos Aires: Editorial Quadrata.

Kirk, D. (1986), “Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: Towards a critical pedagogy”, en *Teaching and Teacher Education*, pp. 155-167.

Kuhn, T. S. (1971), *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Laudan, L. (1985), “Un enfoque de solución de problemas al progreso científico”, en I. Hacking (comp.). *Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Liston, D. P. y K. M. Zeichner (1993), *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización*. Madrid: Morata.

MacIntyre, A. (1994), *Justicia y racionalidad. Conceptos y contextos*. Barcelona: Ediciones Internacionales Universitarias, EIUNSA.

Manen, M. van (1977), “Linking ways of knowing with ways of being practical”, en *Curriculum Inquiry*, vol. 6, núm. 3, pp. 205-228.

Mastache, A. (2009), *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Mastrocola, M. (1999), “El campo intelectual de la didáctica en la Argentina en los años 60-75”, en *Pro-Posiçoes*, vol. 10, núm. 2 (29), julho, pp. 132-148.

Olmedo, J. y M. E. Sánchez Sosa (coord.) (1981), “La investigación en relación a la teoría”, en *Documento Base – Formación de Trabajadores para la Educación*. Congreso Nacional de Investigación Educativa, vol. I. México, CONACYT, pp. 212-225.

Perlberg, A.; L. Kremer y R. Lewist (1979), “Towards New Teacher Education Models”, en *British Journal of Teacher Education*, vol. 5, núm. 3, Octubre, pp. 263-284.

Pescador Osuna, J. Á. (1983), “La formación del magisterio en México”, *Perfiles Educativos*, núm. 3 (nueva época), octubre-diciembre, pp. 3-16.

Popkewitz, T. S.; B. R. Tabachnick y K. M. Zeichner (1979), “Dulling the senses: Research in teacher education”, en *Journal of Teacher Education,* vol. 30, núm. 5.

Quintanilla, M. Á. (dir.) (1985), *Diccionario de filosofía contemporánea*. Salamanca: Sígueme.

Reyes, R. (1993), "La investigación y la formación en las escuelas normales", en *Cero en Conducta*, año 8, núm. 33-34, México, pp. 72-81.

Rodríguez, A. (1976), "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario", en *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 2, julio-diciembre, pp. 7-16.

Runes, D. (1981), *Diccionario de filosofía*. México: Grijalbo.

Valle, F. *et al*. (1976), "Modelo curricular en formación docente en estudios de maestría. Descripción y funcionamiento", en *Revista de la Educación Superior*, vol. V, núm. 2 (18), abril-junio.

Zeichner, K. M. (1983), "Alternative Paradigms of Teacher Education", en *Journal of Teacher Education*, vol. 34, núm. 3, May-Jun.

Zeichner, Kenneth M. (2003), "The Adequacies and Inadequacies of Three Current Strategies to Recruit, Prepare, and Retain the Best Teachers for All Students", en *Teachers College Record*, vol. 105, num. 3, April, pp. 490-519.

Zeichner, K. M. y Daniel P. Liston (1990), "Traditions of reform in U.S. teacher education", en *Journal of Teacher Education*, vol. 41, núm. 2, pp. 3-20.

# Entre el liberalismo y la tradición: las maestras de las escuelas públicas poblanas (1876-1879).

**Lucía Salazar Garrido.**

**Resumen**.
A partir de los artículos publicados por maestras entre 1878 y 1879, en un pequeño periódico local denominado *La Emulación*, se analiza el trabajo de las maestras poblanas y cómo lo relacionaban con las ideas de los liberales radicales apostados en el Gobierno municipal de la ciudad de Puebla. Las percepciones por consiguiente están permeadas por los ideales liberales de los krausistas poblanos, quienes pugnaban por la emancipación de las mujeres a través de la educación y el trabajo, estas ideas innovadoras no pretendían liberarlas, antes bien pretendía insertarlas en los espacios educativos para que se formaran y en el ámbito laboral para que lograran autonomía y desarrollo personal, dicha tarea recaería en las maestras de las escuelas públicas para niñas. La forma en la que desplegarían su labor, fue a través de su trabajo en las aulas y parte importante, en sus escritos; ahí plasmaron sus ideas en torno al tipo de educación que deberían dar a las niñas poblanas para lograr sus objetivos.
**Palabras clave:** Krausismo, emancipación, liberalismo, educación.

**Abstract.**
From the articles published by teachers between 1878 and 1879, in a small local newspaper called *The Emulation*, the work of the teachers is analyzed and related to the ideas of the radical liberals in the municipal government of the city of Puebla. The perceptions are therefore permeated by the liberal ideals of the Krausistas people, who struggle for the emancipation of women through education and work, these innovative ideas did not intend to release them, but rather intended to insert them in the educational field and in the workplace to achieve autonomy and personal development, this task would fall on the teachers of public schools for girls. The way in which they would deploy their work, was through their work in the classrooms and important part, in their writings; there they expressed their ideas about the type of education that should give the girls to achieve their objectives.
**Key words:** Krauism, emancipation, liberalism, education.

# Entre el liberalismo y la tradición: las maestras de las escuelas públicas poblanas (1876-1879).

## Presentación.

El objetivo de este trabajo es reflexionar en torno al trabajo realizado por las maestras poblanas entre 1876 y 1879. Se plantea que, dentro de las escuelas, las maestras se formaban como tales, eran creadoras de conocimientos y transmisoras. En esta perspectiva, su labor era todavía más relevante pues se esboza la siguiente hipótesis: que, al interior de las aulas, las maestras tendrían una actitud de resistencia, pero sólo en los años que abarcan este breve periodo, esto es, resistían a las imposiciones de las autoridades y grupos poblanos en cuanto a lo que debería enseñarse dentro de la escuela pública. La resistencia no era una mera oposición, sino una acción sobre una visión más amplia, es decir las maestras creaban sus discursos sobre una base real, el de las expectativas sociales y sobre el significado que la instrucción tenía para el desarrollo de las mujeres en esa época. Si bien se estaba tejiendo el sistema educativo poblano, no era un tejido firme, había muchos hilos sueltos, los más estaban relacionados con la educación de las mujeres.

La situación política y social que se generó durante estos años a partir de que un grupo de intelectuales y maestros pugnaban por la emancipación de las mujeres a través de la educación y el trabajo, complica el análisis, pues fueron innumerables los intelectuales de diversas tendencias políticas y filosóficas, que opinaron, de ahí la necesidad de abordar un breve periodo. Los conceptos que se vertieron en aquellos momentos llegaron a escandalizar a sectores de la sociedad, principalmente a grupos católicos, lo que evidentemente generó oposición, pero no se limitó a esos grupos, también algunas autoridades del municipio mostraron oposición. Cabe aquí hacer una acotación, y es que todos los involucrados, con clara excepción de quiénes pertenecían a grupos católicos, se designaban como liberales, esto complica aún más el análisis pues al interior de ellos había grupos con concepciones distintas entre sí, pero que no se apartaban de los principios liberales.

A pesar de la inmensidad de escritos que se produjeron en contra de las reformas en materia educativa, algunas autoridades locales consintieron en dar voz a las maestras a través de un periódico escrito y editado por maestros y maestras de la capital del estado. En él puede observarse las concepciones que las maestras tenían sobre su trabajo.

Las fuentes para construir este breve trabajo fueron el *Periódico Oficial del Estado de Puebla,* del que se pudieron extraer documentos oficiales y editoriales en torno a la cuestión sobre qué y cómo debería educarse a las mujeres. Otra fuente fue el periódico *La Emulación*, escrito y editado por maestros y maestras poblanos, cabe comentar que esta fuente fue descubierta recientemente.

El periódico *La Emulación*, fue impreso por un lapso de 2 años. Se encuentra organizado por secciones. En las actas de las Asambleas se pueden apreciar los temas que fueron tratados en cada sesión. Por consiguiente, se abordaban temas académicos, escritos por profesoras y profesores, los temas que tratan dan cuenta, igualmente, de las preocupaciones que tenían en torno a la enseñanza. Finalmente están los editoriales y cartas de respuesta a otros periódicos, esos escritos por lo general eran responsabilidad de la publicación, muestran parte de los discursos que se emitieron en torno a las consecuencias de las reformas a la Ley y la difusión de algunos libros de texto. Adicionalmente están una variedad de escritos, adivinanzas y en general actividades para ser realizadas por los suscriptores. Como se observa es una valiosa fuente para el estudio sobre cómo veían y eran vistas las profesoras poblanas.

**Antecedentes.**

En el estado de Puebla la primera Ley sobre instrucción se formó hasta 1877, la importancia de esa ley radica en el momento histórico en el que fue creada, es decir, en el que se planteaba la constitución de un sistema educativo en el estado, estuvo encabezada por el grupo político conducido por los tres juanes[1]. Este grupo, a través de diversos decretos establecieron las bases de la instrucción que debería impartirse a niños y niñas de todo el estado, para ello solicitaron la ayuda de connotados escritores, maestros y políticos de la época que comulgaban con sus ideales liberales.

En cuanto a la educación de las niñas, ese grupo de liberales esgrimía la idea de emancipar a las mujeres a través de la educación y del trabajo. Debemos precisar que esas ideas tenían su sustento en la filosofía krausista[2], que llegó a Puebla a través de algunos educadores de la ciudad

[1] Nos referimos a Juan C. Bonilla, Juan N. Méndez y a Juan F. Lucas; fueron caciques y líderes liberales de la Sierra de Puebla.

[2] Sistema filosófico de Friedrich Krause (filósofo alemán, nació en 1781 y murió en 1832); su sistema conocido como krausismo se caracteriza por el intento de conciliar el racionalismo con la moral.

de México; algunas iglesias protestantes hicieron lo propio en la misma época.

La pedagogía sustentada en la filosofía krausista difundía la importancia de la enseñanza de la ciencia y el desarrollo de la razón en el individuo, en este sentido la instrucción debería ser universal y coadyuvar a dignificar al ser humano a través del cuidado del cuerpo y de la razón; por ello en los programas poblanos se adicionó el estudio de la Moral. El krausismo hacía una clara distinción entre instrucción y educación, para ellos lo primero sería enseñado en las escuelas, y se refería a todos los conocimientos científicos. La segunda, es decir la educación, sólo podría darse al interior de los hogares, por los padres, que eran los principales responsables de dar a niños y niñas todo aquello que les ayudara a cumplir su destino, en consecuencia, proveer a la sociedad de buenos ciudadanos. De ahí la importancia que cobró la instrucción de las mujeres.

Según Krauze debería dignificarse a las mujeres y colocarlas al mismo nivel que los hombres, este discurso, no preveía la igualdad entre hombres y mujeres. Sólo la emancipación de las mujeres, pues como bien señala García, no debemos engañarnos, porque “el Hombre es el educador, es el poseedor de la ciencia y de la Verdad y es, por ello, transmisor y responsable de la dignificación de la mujer. Es decir, la mujer puede ser “compañera” del hombre, pero, evidentemente, nunca será su igual, porque su situación de alumna la situará siempre un paso por detrás” (García, núm. 11, 2005). Por consiguiente, el papel social de las mujeres, como madres y esposas, desde el punto de vista del krausismo no variaba del tradicional. No obstante, en la propuesta krausista era necesario que se lograra una regeneración social, en donde la instrucción jugaba un papel relevante, al igual que las reformas a las relaciones de poder. Evidentemente el “progreso de la humanidad” no podía lograrse sin la participación de las mujeres.

De este modo la instrucción dirigida a niñas y niños, debería darles suficientes elementos científicos (aunque más bien eran técnicos) y morales para dignificar su persona y por consiguiente su labor, por muy humilde que se supusiera en la escala social.

La instrucción de las mujeres, según los mismos educadores debería echar mano de las mismas herramientas que tenían los hombres para progresar, esto es, “libre por su inteligencia, independiente por su razón, igual al hombre por el alma, no puede ni debe vivir en eterna dependencia, en

inacabable esclavitud”[3], por lo tanto y al igual que los hombres deberían conocer sus derechos y su dignidad a fin de que fueran libres; con este concepto no se refería al pleno goce de los derechos otorgados a los varones, el término también se abocaba a reducir la injerencia de la religión, así lo expusieron los maestros redactores de *La Emulación*, en la editorial de noviembre: “emancipación de la mujer como ser inteligente y libre: libre e independiente de la mortífera y pestilente influencia de la sotana y el confesionario”[4]. Como ya se dijo, el plan emancipador concedía a la instrucción el poder de hacer a la mujer libre, en el sentido de demostrar su potencial y “cumplir su destino”, aquí observamos algunas diferencias en los pareceres de los intelectuales liberales. Algunos comprendían que las mujeres en áreas del conocimiento, la ciencia y las artes; para otros las mujeres podían desempeñarse en estas áreas sin apartarse de su objetivo social, esto es, sin dejar de ser madres y esposas ejemplares.

Por otra parte, la instrucción racional que pretendía impartirse en todos los establecimientos, si podía generar un problema existencial; un preceptor lo planteo así en un escrito dirigido a las niñas “El problema de la educación racional envuelve tres preguntas: ¿Quién eres? ¿Qué puedes hacer? y ¿Qué debes hacer para llenar tu misión?”[5]. Esto planteaba un problema filosófico sobre la existencia misma del ser mujer y su misión en la tierra.

Y es que a través de la prensa publicada por aquellos años, no podemos dar cuenta de la percepción que se tenía en torno a que las mujeres se movieran de lo socialmente establecido, tales opiniones asociaban a dichas mujeres con corsés, coloretes y en general con la prostitución[6], es decir, su actuación en los campos de la ciencia o la educación las seguía marginando, de ahí que una preceptora aconsejara que las mujeres deberían practicar la modestia que era “el don más precioso que embellece a la mujer”, una actitud que contrastaba con posturas como “la vanidad, el orgullo y la locuacidad (que) la hacen aparecer ridícula, necia y despreciable a los ojos de todo el mundo”[7]. Por otro lado, estaban algunas autoridades locales que consideraban a la mujer como el ángel del hogar, la guía y

[3] *La Emulación*; 20 de noviembre de 1879; p. 2
[4] *La Emulación*; 6 de noviembre de 1879; p. 1
[5] *La Emulación*; 28 de agosto de 1879; p. 1
[6] *La Emulación*; 4 de diciembre de 1879; p. 4
[7] *La Emulación*; T.I; Puebla; 16 de octubre de 1879; p. 3

perpetuadora de la sociedad; evidentemente debería educárseles, para que cumplieran su deber con eficiencia.
Sin embargo, a estos ideales se oponían los discursos de algunos preceptores y grupos de la sociedad que mantenían ideas distintas con respecto al lugar que ocupaban las mujeres en la sociedad, básicamente de ser la conservadora del bienestar del hogar, la que proporcionaba educación y adquiría instrucción.

**Las voces disidentes.**

Se observa que educar a las mujeres no es sólo para que ellas puedan educar a sus hijos como llegó a concebirse después, sino para que, como ya se dijo pudieran trabajar y elevarse a la posición de los hombres, de ahí que deberían formarse en los valores del trabajo y por supuesto de la ciencia. En este sentido se intentó legislar e instituir materias en los programas para la enseñanza.
De los educadores que promovieron la educación de las mujeres, uno de los más relevantes fue Antonio de P. Castilla, uno de los principales fundadores de escuelas de niñas en todo el estado. También pretendía crear escuelas profesionales "para que la mujer digna y capaz pueda entrar en posesión de muchos derechos que el hombre, sin saber por qué razón, los ha considerado exclusivos de su ser" (citado en Meneses, 1983:227).
También encontramos a intelectuales poblanos como Manuel M. Flores y Agustín M. Fernández quiénes alzaron su voz en pro de la educación de la mujer. Así, Flores ve el futuro de las niñas: "Vosotras sois la gracia y la belleza, conducen nuestra vida los amores; más otro mundo para vos empieza y pronto para ornar vuestra cabeza, amor y ciencia juntarán sus flores"[8].
Por su parte Fernández formó una "Sociedad Artística Literaria", que entre sus objetivos estaban: "La educación de la mujer y su completa emancipación por medio del trabajo… queremos que la mujer se levante hasta el hombre y en lo sucesivo no tenga con él más liga que el amor; no la necesidad"[9]. También se proponía formar una secundaria y una escuela profesional para señoritas, de igual forma pugnar por la dignificación de las

[8] Poesía pronunciada por Manuel M. Flores en la "Entrega de premios a niños y niñas de escuelas públicas". *Periódico Oficial del Estado de Puebla* (en adelante POEP); 5 de marzo de 1873; p. 2-3
[9] POEP; 5 de marzo de 1872; p. 2-3

mujeres. Muchos otros escritores se ocuparon en esbozar sobre la emancipación de las mujeres a través de la educación y el trabajo, como Guillermo Prieto y Manuel Altamirano; en la localidad también estuvo el regidor Wenceslao Villanueva.

Todos estos intelectuales influyeron en la redacción de la Ley de 1877 por lo tanto su relevancia se encuentra en la visión que tenían sobre el tipo de educación que debería darse a las mujeres. En el fondo no se realizó una transformación significativa porque en realidad muchos reformadores, políticos y preceptores, no estaban convencidos de los discursos emitidos por el grupo encabezado por Miguel Serrano, llevarlos a la práctica implicaba un abierto enfrentamiento con diversos grupos de la sociedad, que muchos políticos no estaban dispuestos a sobrellevar.

De este modo la Ley de 1877 establecía el plan de estudios a seguirse, en la propuesta inicial no se especificaron materias para las escuelas de niñas, con ello observamos la influencia de liberales radicales, frente a la propuesta krausista; los legisladores opinaban que "la enseñanza elemental debe tener iguales bases para seres que con iguales facultades intelectuales pueden aplicarlos a sus distintas posiciones sociales y porque en el Reglamento respectivo podrá atenderse si fuere necesario a esas designaciones"[10]. La elección de las materias tendría que ver con una discusión antigua en torno a si la escuela debería educar o instruir. En el caso de las niñas debería instruirse en labores femeniles, o esa educación debería aprenderse en la escuela.

Una de las conclusiones fue que las madres y padres no estaban cumpliendo con su labor. Pero también se planteaba que si la educación formal no debería formar a las niñas sólo en el aspecto científico; aunque se observa una contradicción porque si bien los manuales que se propusieron abordaban conocimientos básicos sobre el cuidado del hogar, también abordaban conocimientos sobre el cuidado general de la familia, conocimientos que no siempre eran transmitidos en el hogar. Por el fenómeno que empezaba a producirse a raíz de la industrialización: el trabajo femenil.

No obstante, las presiones de diversos grupos obligaron a que la versión final de la Ley se adicionaran las materias de Bordado y la Economía doméstica para los establecimientos de niñas; sin embargo, en el Reglamento de Ley de 1878 se adicionó el estudio de las legislaciones, y se

[10] POEP, 12 de septiembre de 1877, p. 3

aumentaron materias con lo que se pretendía priorizar el estudio científico, sustentado en una enseñanza enciclopedista. Pero la idea central de impedir que las mujeres se encaminaran al aprendizaje científico fue una constante; en una posterior reforma a la Ley (1879) se especificó que en las escuelas de niñas se enseñaría: costura y bordados, tejidos de mano, manejo de las máquinas de coser y principios de economía doméstica; esto es, materias que un año antes se habían desechado por considerarse que no contribuían a la emancipación de las mujeres, que para entonces se consideran materias que podían incluir a las mujeres en distintas fuentes de trabajo y no sólo dejarlas en el ámbito del hogar. Los preceptos constitucionales pudieron haber variado sus dimensiones, sus alcances, ya no sólo para instruir sino para formar para el trabajo.

**Las maestras poblanas**.

Ser maestra durante la segunda mitad del siglo XIX en Puebla, ponía a las mujeres en un ámbito en el que salían del hogar para ganarse su propio sustento. Sus aportaciones se sustentaban por una parte en conocimientos cotidianos adquiridos de otras mujeres. Por otra, a los estudios formales que realizaban y a una constante práctica de la enseñanza.

En los años anteriores a los que nos ocupan, las escuelas para niñas conocidas como “amigas” funcionaban como guarderías, donde mujeres de cierta edad, solteras, viudas o casadas, guiaban a las niñas en los rudimentos de la escritura, lectura (cuando las preceptoras tenían esos conocimientos) y en labores como costura, bordado y gobierno del hogar. Con la Ley de instrucción, esos establecimientos se convertirían, idealmente, en lugares para la enseñanza de las ciencias, para ello requerían de maestras formadas, pero para esos años y la mayor parte de las preceptoras no cubrían las necesidades creadas por los nuevos establecimientos para niñas. De ello dieron cuenta los regidores encargados de la Comisión de Escuelas en sus informes, en dos de los cuatro establecimientos para niñas que había en 1877, se encontraron con poca disciplina y adelanto en “los ramos que verdaderamente constituyen la instrucción primaria”[11]. Se optó por realizar exámenes a todos los preceptores que estaban a cargo de establecimientos a fin de determinar sus conocimientos, de entre los maestros fueron despedidos varios que no

[11] Archivo General del Municipio de Puebla (en adelante AGMP). Expedientes; t. 261; 5 de enero de 1877; f. 136v

cumplían con los requerimientos de las reformas a la instrucción. Pero la Comisión dictaminadora, encabezada por el ilustre maestro de maestros Gustavo P. Mahr, se abstuvo de examinar a las preceptoras, tarea que se dejó al regidor encargado de la Comisión de Escuelas del Ayuntamiento, el señor Lorenzo Osorio, que en la primera visita que realizó se dio cuenta que no eran aptas para el cargo, pero no quiso despedirlas porque eso implicaría "que las lágrimas de esas señoras me quiten el sueño"[12], solicitó entonces que se formara una comisión que se encargara de dar cuenta del estado en que se encontraban las amigas. Lo anterior da cuenta de la percepción que se tiene de las maestras, evidentemente son conocidas por los regidores porque ellos les otorgaron la posibilidad de estar frente a las amigas, por otro, algunas de esas mujeres estuvieron a cargo de las hijas de uno que otro regidor, como ellos mismos lo consignan. Son personas reconocidas por la comunidad y en lo que hacían eran buenas, es decir, en "costura de manos y fina educación"[13]; pero no concordaban con el ideal que se estaba forjando en la mente de los liberales agrupados en torno al grupo de los tres Juanes.

La ejecución de la Ley de instrucción de 1877, fue más efectiva al momento de seleccionar a los preceptores, pues se pidió a los preceptores que la aceptaran y la ejecutaran, muchos de ellos renunciaron, principalmente las preceptoras, esto porque algunos grupos católicos consignaron que acatar la Ley implicaría un grave desacato a los dogmas de la religión católica y a las normas sociales. Todavía más lo era aceptar el libro designado para la enseñanza de la moral, es decir el libro de Guillaume Tiberghien (Tiberghien, 1854), en el cual se exponían los ideales krausistas. El Gobierno de Bonilla no sólo se encargó de comprarlo y repartirlo en las escuelas. En 1879 citó a los maestros para entregárselos personalmente, lo que obligó a muchos más a renunciar y otros lo aceptaron pero según algunos delatores fue para guardarlo o extraviarlo más adelante[14], al saberlo el Gobernador expuso que al tomar el cargo, los preceptores estaban obligados a "respetar la ley y a secundar las miras del gobierno liberal", además les dijo que las doctrinas de Tiberghien nada tenían de "ateas, de impías, ni de contrarias a la doctrina evangélica, doctrinas que ni

[12] AGMP; Expedientes; T. 261; 21 de marzo de 1877; f. 145
[13] AGMP; Expedientes; T. 261; 5 de enero de 1877; f. 136v
[14] Al parecer la información provino de los mismos maestros, a los que se habían acercado "ciertos individuos, enemigos jurados de las instituciones liberales". POEP; 14 de mayo de 1879; p. 3

conocen sin duda" [15], refiriéndose a las críticas vertidas por el periódico católico *La Lealtad*. Ciertamente las críticas provenían de grupos católicos ajenos a los círculos gubernamentales, pues el libro fue aceptado tanto por el regidor Villanueva como por varios profesores y profesoras municipales, todos ellos plasmaron sus ideales de tendencia krausista en el periódico semanal *La Emulación*.

Con el fin de que los maestros conocieran toda la teoría en torno al método objetivo de enseñanza y por supuesto sobre las miras del gobierno liberal, que como ya vimos arriba tendían a difundir ideas liberales, entremezcladas con otras de corte ecléctico; el regidor Villanueva organizó las Asambleas de Profesores, que estaban dispuestas en la Ley, y les propuso que leyeran y analizaran lo relacionado con esos temas, además les pedía que cada semana, dictaran una conferencia preparada de acuerdo a los preceptos de la enseñanza objetiva sobre algún tema científico[16]. También se comprometieron a dar clases dominicales para adultos.

Los preceptores y preceptoras que integraron las Asambleas fueron Eliezer Muñoz, Elisa Calápiz, Trinidad del Rivero, Ricarda Cuartas, Fermín Meléndez, Salvador Aragón, Rosa R. Castellanos, Silvestre Flores, Pedro Coyula, Luis Barilla, Romana García, Felipe Cardoso, Adolfo de la Barrera, Soledad Arizmendi, Ignacio del Poza y Felipa Cortés.

Una vez formada la Asamblea, se organizaron las comisiones y se designaron los días en que se realizarían las sesiones, es interesante observar que al frente de las cinco comisiones que se crearon, quedaron sólo los profesores, mientras que las profesoras, invariablemente ocuparon los puestos de vocal. Las sesiones se dividieron por sexos, evidentemente para que hombres y mujeres no permanecieran juntos, esto suponía no trasgredir las prácticas que se seguían en las escuelas, denota además lo poco funcional que resultarían la creación y funcionamiento de las escuelas mixtas que se habían propuesto por el gobierno estatal y de ahí su corta vida.

A lo largo de las páginas de *La Emulación* se vierten ideas relacionadas con el concepto de mujer, entendemos que a partir de esa definición se comprende qué significa la emancipación y por consiguiente cómo debe educarse a las mujeres.

---

[15] POEP; 14 de mayo de 1879; p. 3

[16] Uno de los objetivos expuestos en el Reglamento Interno de la Asamblea de Profesores era revisar la sección oficial del periódico *La Emulación*, 1879-1880.

Como ya se mencionó, el ideal de mujer de los krausistas quedaba definido, como un ente que gozaba de inteligencia, y por ese hecho debería apartársele de la esclavitud de la que era objeto por el hombre y la costumbre; sin embargo no se le despojaba de una característica esencial, es decir su ser femenino, como lo describe un editorial de *La Emulación*, era "un ser sublime y magnífico; un ser todo sentimiento, todo amor, todo vida" también era "un ser dotado de inteligencia poderosísima, apto para todo, dispuesto con facultades múltiples que se adaptan a todos los giros de la voluntad, que obedecen a todos los gritos del alma, que sufre y goza con toda la ternura del corazón"[17].

Si bien, como suponía el mismo Gobierno estatal, las preceptoras habían aceptado la Ley de instrucción y sus principios; fue evidente que esta conformidad les arrastró injurias, malos tratos y la vergüenza pública en una sociedad que valoraba el recogimiento, sumisión y decoro en las mujeres. Las profesoras no desconocían lo anterior y al ser objeto de agravios, es indudable que su postura tendría que ser moderada, esto es, una actitud de afrenta provocaría más disgustos y sería en evidente menoscabo de la instrucción que habían aceptado y por supuesto en perjuicio propio, pues muchas de las profesoras se sostenían de su trabajo.

El principal enemigo de las reformas a la Ley fue el periódico católico *La Lealtad* que así describía todos los males que las nuevas teorías en la educación traerían a los niños, a sus padres y por consiguiente a la sociedad: "Con el ateísmo, se predica la prostitución; con el socialismo, se dogmatiza el pillaje, y con el deísmo se deifica la materia" e inculpaba de todos esos males a los preceptores, preceptoras y educadores a los que consideraba como una "falange de rameras que pululan en nuestras ciudades, esa turba de ambiciosos que con el petróleo en una mano y el revólver en la otra, intentan destruir la propiedad; esa multitud de impúdicos artistas que en sus obras divinizan la materia"[18]. Los comentarios también eran producto de la llegada de sociedades protestantes, generada por la apertura dada por Juan N. Méndez; los valores que enarbolaban también se abrían paso en las opiniones de cómo, a quién y qué enseñar.

Los escritos publicados en el periódico fueron escritos por preceptores y preceptoras; también se encuentran algunas cartas de krausistas españoles. Se han analizado los escritos y se ha separado cada uno. Los

[17] *La Emulación*; 20 de noviembre de 1879; p. 2
[18] *La Lealtad*; 17 de octubre de 1878; p. 1

escritos realizados por españoles se han separado de los realizados por preceptores y los que hicieron preceptoras que son los menos; este trabajo se ha enfocado en los realizados y firmados por preceptoras sin dejar de considerar el resto de los escritos aparecidos en el periódico.

A través de los escritos, entendemos que, si bien las profesoras se hicieron a través de la práctica cotidiana de la enseñanza, no fue una experiencia que se hiciera de forma mecánica, fue analizada y reflexionada de forma particular y en cada una de las Asambleas a las que asistieron. Observamos que van conformando su quehacer como profesoras, a través del constante estudio y de la reflexión sobre su papel como maestras y mujeres. De este modo, esbozaron que como mujeres tenían varios roles que desempeñar; como el de hija, pero cómo compaginar a la mujer instruida con la idea de una buena hija, así lo expresa una profesora: "La hija de familia nunca ha de olvidar todo lo que debe a sus padres, porque no hay cosa bastante para recompensar tanto cariño, tantos beneficios, tanto amor y dulzura con que nuestros padres nos regalan en nuestra niñez. La joven que posea un buen corazón, debe mirar con el mayor respeto a sus padres, y cuanto de ellos proceda, apreciar lo que estos consideran bueno, y en caso desgraciado, la hija debe ser la primera en tomar la defensa. Si estos, por una fatalidad se entregan a un vicio, la hija amorosa debe con blandas expresiones advertirles su errar en el seno de la familia y guardar ante la sociedad profundo silencio, respecto de aquellas faltas". Vemos que la profesora advierte que la buena hija, no es sumisa cuando se trata de su propia dignidad y tampoco cuando deba advertir las faltas que tengan sus propios padres.

Otro momento en la vida de las mujeres era el de ser esposa y madre, para las maestras era evidente que este era un paso ineludible en la vida de casi cualquier mujer, pero en su concepto no debería darse sin antes haber obtenido una amplia instrucción, si bien consideraban que una parte de la educación se daba en el hogar, la otra se transmitía en la escuela, la profesora de la Amiga Victoria les hablaba así a sus alumnas "venid a aprender queridas discípulas y estudiad mucho"[19], su invitación era porque las escuelas municipales para niñas eran consideradas como semilleros de irreligiosidad, lo que en la visión de muchos poblanos equivalía a mujeres que serían malas esposas y despreocupadas madres; sin embargo la maestra Ricarda Cuartas les hablaba así a sus alumnas: "la mujer nunca

[19] *La Emulación*, 11 de diciembre de 1879; p. 3

olvida su misión sobre la tierra, y por lo mismo su instrucción jamás la hará insensible a los goces de la familia”[20]. Ella junto con sus compañeras tenía la convicción que con el tiempo para muchas personas se haría evidente que la educación de las mujeres era benéfica para la misma sociedad, eran varios los aspectos en los que se reflejarían esos beneficios, la misma preceptora los menciona en su mensaje:

> Cuando encontréis esos necios que critican vuestra instrucción, decidles que no sois irreligiosas, porque habéis estudiado lo bastante para conocer a Dios con la luz de vuestro entendimiento. A los que creen que seréis malas esposas, decidles que la buena educación trae la prudencia, y que con esto sobrará para que gobernéis vuestra casa con acierto, y decidles por último que vosotras seréis a un mismo tiempo las madres y las maestras de vuestros hijos, y que si más antes se hubieran ocupado todas las naciones de instruir a la mujer, indudablemente tendríamos hoy mejores ciudadanos[21].

Los ideales no se apartaban de los expresados por la filosofía krausista, que indicaba la instrucción de las mujeres, para elevarlas a la altura de los hombres, en cuanto a ciertas libertades y pleno uso de la inteligencia, de acuerdo con esto el cultivo de la razón orientaba el disfrute de la libertad, un maestro lo explica de la siguiente manera: la mujer “en el ejercicio de su libertad, en la aspiración de su perfeccionamiento no debe tener más restricción, no debe tener más límite que el que marque su propia conciencia en la esfera de su acción”[22]; observamos que las mujeres entonces gozarían de sus derechos sólo en los ámbitos que les son propios, dado que el hogar y la crianza de los hijos son parte de esas esferas la instrucción por consiguiente se encaminará a ello. No podemos perder de vista que esta instrucción siempre estaría rodeada por uno de los objetivos del gobierno liberal, es decir, disminuir la injerencia de la Iglesia, como se observa en el siguiente escrito de un preceptor: “Donde quiera que la mujer es libre, donde quiera que es una individualidad, donde quiera que la razón se eleva sobre la superstición religiosa, no hay lugar ni para el despotismo del rey, ni para la influencia desmoralizadora del sacerdote”[23]. No es extraño entonces que las enseñanzas de las profesoras fueran un compendio de viejos y nuevos conocimientos, adquiridos por ellas durante esas conferencias y a través de su trayectoria como maestras. Bajo esta

[20] *La Emulación*; 11 de diciembre de 1879; p. 3
[21] *La Emulación*, 11 de diciembre de 1879; p. 3
[22] *La Emulación*, 20 de noviembre de 1879; p. 2
[23] *La Emulación*; 4 de diciembre de 1879; p. 2

visión cobra relevancia su interés por que no se igualara la enseñanza de niños y niñas, como en la propuesta inicial de las autoridades poblanas y que en las Asambleas entre los puntos que más se trataran estuviera el tema sobre cómo enseñar a coser y bordar.

Así en las labores de costura, si bien eran vistas como una acción que debería realizar una ama de casa, también eran vistas como un medio para que pudieran sostenerse, de ahí que por estos años se estableciera que se enseñara a coser en máquina.

El trabajo sería otra de las esferas en las que tendrían que desarrollarse las mujeres conforme pasara el tiempo, sobre esto, poco se escribió, pero quedó evidenciado cuando en 1879 se abrió la primera Normal para señoritas en el Estado, este hecho también marcado por las críticas, puso a muchas mujeres en la posibilidad de salir del hogar. Las profesoras fueron más conscientes del mundo que se abría para las nuevas generaciones, tal vez este hecho propició que enseñaran con más energía moral y que llegaran a elegir textos antiguos para su estudio. Aunque esta decisión no sólo se ciñó a esa materia, también fue común en el resto de las materias del programa de enseñanza. Hemos encontrado que la principal causa, era que los libros propuestos en el Reglamento de instrucción de 1878, no pudieron ser adquiridos por el Gobierno estatal, se compraron algunos, pero no los suficientes para todos los niños y niñas que asistían a las escuelas municipales, esto obligó a los profesores y profesoras a hacer uso de los pocos libros con los que contaban en las escuelas.

Mientras que maestros y maestras penetraban en las ideas eclécticas, también aprendían sobre el método objetivo de enseñanza. Los informes que dieron los regidores a mediados de 1878 tras varias visitas hechas a los establecimientos educativos demostraron que no había un avance significativo; encontraron que no se llevaba a cabo el sistema objetivo, al cuestionar a los preceptores, estos explicaron que hacían uso de los métodos mixto, simultáneo y mutuo, una maestra declaró que seguía el siguiente método:

> En la clase rudimentaria el sistema de carteles por Castilla, estudiándose individualmente y en grupos; en la clase elemental se estudian Gramática Castellana por Herranz, Aritmética por Urcullu, Ortología por Sierra y Rosso y Catecismo Histórico por Fleury, recibiendo las niñas en cada clase, la correspondiente explicación oral, así como prácticamente la Aritmética, Gramática

> y Escritura inglesa. Todas las niñas de la clase elemental hacen además sus labores de costura y bordados[24].

Esta explicación dejaba en claro por una parte que los preceptores no conocían el método objetivo e intercalaban conceptos que creían estaban relacionados con esa enseñanza y por otra se observa que se practicaban los mismos métodos y no variaban los textos. Si bien las lecciones orales eran muy importantes para cualquier método de enseñanza, también lo eran los textos, pues reforzaban, ampliaban y ayudaban a las enseñanzas dadas por los maestros.

Como ya se vio arriba, una materia relevante en el programa de enseñanza y para propagar los ideales liberales del Gobierno estatal, fue la Moral, si bien se había repartido el libro de Tiberghien y el Consejo Superior había elegido el libro *Nociones de higiene doméstica y gobierno de la casa* de Pedro Felipe Monlau[25], paradójicamente muchas preceptoras usaron y llegaron a solicitar la *Guía de la mujer* de Pilar Pascual de San Juan[26], texto que era ampliamente conocido entre ellas por ser un libro obligado en las Amigas por muchos años, probablemente quedaron algunos ejemplares en las escuelas de niñas; indudablemente era un texto que conocían muy bien las preceptoras y a falta de otros libros, usaban como apoyo en su afán de instruir a las futuras administradoras de los hogares poblanos.

Ahora bien, lo que bien pudo marcar la preferencia de las preceptoras a la hora de elegir los textos fue la diferencia entre estos dos libros que más allá de la procedencia de los autores, era su trato sobre el papel que deberían jugar las mujeres en la sociedad, mientras el primero reconocía la labor de las mujeres dentro del hogar y resguardaba los principios higienistas aceptados para esos años; el libro de San Juan por su parte daba consejos útiles sobre cocina y aseo, aportaba remedios prácticos sobre diversos tópicos y adicionalmente proporcionaba lecciones sobre cómo debería comportarse una mujer en sociedad.

---

[24] AGMP; expedientes, t. 267; 27 de septiembre de 1878; f. 367

[25] El texto apareció en 1861, su autor fue médico y principal divulgador de los principios higienistas. “destacó la asignación de las tareas domésticas de la administración del hogar como atributo incuestionable de las mujeres”, la prosperidad de las familias “condicionaba también el desarrollo de la propia sociedad”, lo que daba pleno reconocimiento a la labor de las mujeres dentro del hogar (Chalmeta, 1995:196-197). El periódico *La Emulación* imprimió un folletín con esta obra.

[26] La autora fue maestra superior y durante muchos años fue regente de la escuela práctica agregada a la Escuela Normal de Maestras de Barcelona. Su *Guía* fue publicada por primera vez en 1865. AGMP; Expedientes; T. 267; 27 de septiembre de 1878; f. 367

Por su lado los preceptores usaron y solicitaron el Manual de Carreño para la misma materia. Con este hecho observamos una clara división de género en la enseñanza de la moral y la urbanidad, una afirmación de los valores que se pretendían continuar transmitiendo en las futuras generaciones, como una férrea disciplina y directrices que les permitieran a hombres y mujeres interactuar en sociedad. También queda en claro que las preceptoras elegían los textos en función de sus propias necesidades, que no distaban de las de los padres de familia; evidentemente con ello, no rechazaron de forma abierta las iniciativas de los intelectuales poblanos, ni las del gobierno estatal, tomaron lo que consideraron más apreciable para ellas y para sus alumnas, como era la idea de libertad a través de la educación, sin embargo preservaron otros aspectos que eran también valiosos para ellas y que las preservarían de quedar al margen de la sociedad, indudablemente las circunstancias se les presentaron favorables para ejercer una especie de resistencia pasiva.

**Conclusiones.**

Los escritos de las maestras publicados en *La Emulación* dejan en claro que su conocimiento de la comunidad en la que se desarrollan y realizaban su trabajo, las hacía sensibles a percibir los medios con que contarían sus alumnas (niñas de clases bajas, en su mayoría), si dejaran de instruirlas en actividades que, si bien no las pondrían a la altura de los hombres, si les permitiría ingresar a una fuente de trabajo. Además, les transmitieron valores que les permitiera dignificarse como mujeres, madres y trabajadoras.

De igual manera, esos escritos son muestra de la lucha que libraron ellas y sus familias, principalmente contra grupos católicos que las infamaron y agredieron; no obstante el grupo de maestras elegido después de un minucioso escrutinio, en las que se puso a prueba su saber y su convicción en las causas liberales, no se debilitó y a diferencia del grupo de maestros se mantuvo en su puesto por muchos años más. A este selecto grupo se agregó la maestra Paz Montaño, directora de la Normal para señoritas. El compromiso de esas maestras, dio frutos pues muchos padres de familia mostraron su aceptación por ellas y las reconocieron, parece evidente que valoraban más el comportamiento y actitud de las profesoras hacia sus hijas que sus posturas políticas y pedagógicas, aunque es seguro que sus posturas influyeran en el comportamiento de las maestras.

La revisión del Órgano Oficial de la Asamblea de Profesores, nos permitió dar un primer atisbo a la formación de un grupo de maestras, que no son víctimas de las circunstancias, por el contrario son mujeres que se muestran abiertas a las propuestas liberales del gobierno estatal y de algunas autoridades locales, su adhesión da muestras que no son ajenas a los ideales de libertad, no por ello afirman el ideal emancipador, aunque lo hacen veladamente en su diario actuar al frente de las Amigas, en el uso de los libros de texto acordes con sus planteamientos y por supuesto en su relación con los padres de familia, de quienes también depende su permanencia en la escuela[27].

Observamos que las maestras se unen como grupo gracias a la Asamblea de Profesores, ello les permite de alguna manera, estudiar y discutir sobre aspectos de su trabajo, ponerse de acuerdo en el método más adecuado para la enseñanza y sobre todo, hacer frente a los grupos que se oponían a su posición política.

La labor de esas profesoras trascendió a la siguiente generación de maestras de modo que se observa, incluso en las posteriores reformas y propuestas de Ley de Instrucción, cambios en el modo de percibir la educación de las mujeres, evidentemente los ideales krausistas ya no estaban presentes, pero si su planteamiento de educar a las mujeres como un medio para regenerar a la sociedad.

Las labores emprendidas por ese grupo de profesoras de los establecimientos educativos fueron acciones que produjeron transformaciones imposibles de detener.

**Fuentes**

**Archivos**

Archivo General del Municipio de Puebla

Archivo del General del Gobierno del Estado

Periódicos de la época

*La Emulación*, Puebla

*Periódico Oficial del Estado de Puebla*

*La Lealtad*, Puebla

[27] Basta recordar que durante muchos años hubo quejas de padres de familia por el trato que daban maestras y maestros a los niños y niñas que tenían a su cargo. En algunos casos las quejas llegaban a desembocar en el despido del maestro o maestra.

**Bibliografía.**

Chalmeta Gendrón, P. (1995), *Cultura y culturas en la historia,* Universidad de Salamanca, España.

García, Betsabé (2005), “Mujer y krausismo”, en *Lectora: revista de dones i textualitat*, núm. 11.

Meneses Morales, E. (1983), *Tendencias educativas oficiales en México, 1821-1911,* Centro de Estudios Educativos, UIA, México.

# Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: avatares en la incorporación de las TIC.

**Felisa Ayala Sánchez.**

**Resumen.**
El propósito de este artículo es exponer las representaciones sociales (RS) de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria, las que se reconfiguraron con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), al proceso de enseñanza. Se describe el significado que los profesores asocian a las condiciones en que realizan su trabajo docente con la mediación de las tecnologías. El estudio es de corte interpretativo, se realizaron entrevistas en profundidad e investigación documental. Los resultados muestran dos tipos de condiciones de trabajo en que se da el proceso de incorporación de las TIC: las materiales y las sociales. Las primeras, están naturalizadas en la telesecundaria y cumplen con el anclaje en la organización escolar, al estar asociadas al uso del equipo de video y cómputo así como los programas de *office*. Y las segundas, son significadas como intercambios en procesos de colaboración, en los que encuentran los profesores motivación y apoyo en el proceso autodidáctico de incorporación de las TIC a la docencia.
**Palabras clave:** Telesecundaria, representación social, trabajo docente, Condiciones de trabajo, tecnologías de la información y de la comunicación.

**Abstract.**
The purpose of this article is to expose the social representations (SR) of the teaching work conditions of tele-secondary teachers, which were reconfigured with the incorporation of Information and Communication Technologies (ICT), to the teaching process. It describes the meaning that teachers associate to the conditions in which they carry out their teaching work with the mediation of technologies. The study is interpretive, interviews were conducted in depth and documentary research. The results show two types of working conditions in which the ICT incorporation process takes place: material and social. The first are characterized by being naturalized in the telesecundaria and meet the anchor in school organization, to be associated with the use of video and computer equipment as well as office programs, And the second, are meant as exchanges in collaborative processes, where teachers find motivation and support in the self-teaching process of incorporating ICT into teaching.
**Keywords:** Telesecundaria, social representation, teaching work, working conditions, information and communication technologies (ICT)

# Representaciones sociales de las condiciones del trabajo docente de profesores de telesecundaria: avatares en la incorporación de las TIC.

## Introducción.

Los resultados de las evaluaciones estandarizadas aplicadas a estudiantes y profesores para valorar los efectos de los procesos educativos han sido severamente cuestionados en la última década en México (Cruz y Beltrán, 2014; Hernández, 2015), y se han asociado al desempeño de los docentes, a la formación inicial y a la actualización permanente del profesorado, sin embargo, poco se ha discutido y evaluado en qué nivel *las condiciones de trabajo*, materiales y sociales, afectan los procesos de construcción del aprendizaje y la calidad de la enseñanza. En este sentido, Rodríguez sostiene, que la calidad educativa tiene mucha relación con el docente, pero también con las condiciones en que se desempeña "las buenas o malas condiciones del trabajo docente inclinan la balanza hacia uno u otro polo de los resultados educativos" (2014:19).

La telesecundaria se fundó en México como parte de una política compensatoria de cobertura educativa para comunidades de alta marginación, principalmente rurales. Desde su fundación, fueron las escuelas más pobres en infraestructura, creadas para atender a estudiantes también en condición de pobreza; crecieron en número de escuelas y matrícula, pero sin las instalaciones necesarias y adecuadas; tampoco contaron con organización completa, los directores, con frecuencia son profesores con grupo comisionados a esa función.

En 2013, la matrícula de telesecundaria representó el 21% de la matrícula nacional de secundaria con 1,318,288 estudiantes; existían ya 18,326 telesecundarias, lo que representó el 49% del total de los planteles de secundaria del país. De estas el 7.5% eran unitarias. El 48% del profesorado son mujeres; el promedio de edad de los profesores es de 40.6 años; el 97% cuenta con grado de licenciatura o maestría; su carga de trabajo es mayor que la de un profesor de secundaria general, en particular por las condiciones de desventaja económica de los estudiantes que atiende. Se reporta escasez de material, insuficiencia de acceso a internet, de programas informáticos para la enseñanza, de equipo de cómputo, de materiales para biblioteca y didácticos (Backoff , Pérez, y Contreras, 2015).

Los estudios sobre el trabajo docente de los profesores de Telesecundaria no son representativos del tamaño del subsistema. Ramírez (2006) destaca la poca información disponible y la ausencia de evaluaciones sobre el

impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aprendizaje de los estudiantes.

La problemática acerca de la incorporación de las tecnologías a las escuelas atraviesa diferentes dimensiones entre las que destacan: *la resistencia del profesorado*, la que encuentra su principal problema en la falta de conocimientos y habilidades para el uso de las TIC "… cuando el maestro no tiene un manejo adecuado de estos recursos, prefiere evitarlos hasta que sea técnicamente capaz de manejarlos" (Sánchez, 2006:190). Sobre *las condiciones de trabajo para la formación y capacitación* del profesorado Soto Chávez (s/a), advierte el problema de la limitada formación que tienen los docentes, y el mínimo conocimiento sobre la utilización pedagógica de los medios.

Por otro lado, se atribuye el fracaso de la introducción de las innovaciones tecnológicas al aula, a la falta de habilidad de los maestros de adaptar sus estilos de enseñanza. En el mismo sentido Santillán Nieto (2006), sostiene que las TIC son una improvisación en la mayoría de las ocasiones, y que una limitante para su uso es el económico. Los primeros estudios sobre el trabajo docente evidenciaron las difíciles condiciones en que trabajan los profesores.

Rockwell (1985), por su parte, ha destacado que la docencia es un trabajo, que depende de las condiciones en las cuales se desarrolle. Las condiciones de trabajo que impactan al profesor de educación secundaria tienen que ver con las condiciones materiales, de organización y laborales. Los resultados de las investigaciones disponibles indican que la calidad educativa tiene mucha relación con el docente y las condiciones en las que desempeña su quehacer cotidiano (Rodríguez, 2012).

En las últimas décadas, la irrupción de la tecnología en las escuelas, la adopción de políticas neoliberales en la regulación laboral de la profesión docente y la incorporación de criterios de eficiencia y eficacia asociados al logro de la calidad educativa, han transformado la vivencia del trabajo docente, de ahí la relevancia de conocer ¿cómo representan los profesores las condiciones de trabajo en la telesecundaria con la incorporación a la docencia de las TIC? El objetivo es identificar y analizar las representaciones sociales (RS) que los profesores construyen, acerca de las condiciones del trabajo docente con TIC en una Telesecundaria, de la región económica siete, Cholula, Puebla.

**Condiciones del trabajo docente y representaciones sociales.**

El referente teórico de la investigación, recupera las aportaciones de los estudios del trabajo docente (Rodríguez, 2012; Sandoval, 2002; Rockwell, 1985; Street, 2003) y de la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961, 1993; Herzlich, 1993). Las condiciones del trabajo docente, son variables poco exploradas del desempeño profesional de los profesores, los estudios son recientes y escasos, falta comprender las complejidades de las condiciones del trabajo docente; aquellas dimensiones, materiales, sociales, legales, laborales, profesionales, personales y físicas en las que cotidianamente naturalizan su trabajo los docentes. Y a la vez, explorar aquellos factores que han estado sumergidos bajo una visión en la cual los aspectos eminentemente académicos han sido los únicos dignos de considerar para obtener buenos resultados en los estudiantes (Rodríguez, 2012). Consideremos que las condiciones del trabajo docente están asociadas históricamente a actos estoicos y épicos del profesorado.

Distintos estudios muestran, que los principales obstáculos del sector educativo, tienen relación con las condiciones: sobrecarga de trabajo, deficiente infraestructura escolar y carencia de materiales; además de las inherentes al quehacer pedagógico con los alumnos en el aula, violencia y problemas derivados del entorno; así como, aspectos sociales y factores institucionales que dificultan la labor docente (Sandoval, 2002; Rodríguez, 2012; Zuñiga Palencia, 2015). En particular en telesecundaria se advierte, falta o insuficiencia de internet, programas informáticos para la enseñanza, equipos de cómputo, materiales didácticos y de biblioteca; escasez de personal de apoyo; sin embargo se considera que cuentan con una menor falta de profesores con buen desempeño que las otras modalidades (Backoff , Pérez, y Contreras, 2015).

Para comprender los significados que los docentes construyen sobre las condiciones de trabajo de la docencia mediada con TIC, se eligió la perspectiva teórica metodológica de las RS; ésta ha mostrado su capacidad para identificar las percepciones, opiniones, creencias, imágenes y significados que los docentes construyen sobre sus vivencias cotidianas. Las RS permiten acercarnos al conocimiento cotidiano, de sentido común; con sus estrategias, es posible develar la actitud que los docentes tienen sobre sus prácticas y condiciones de trabajo; y conocer el nivel de información que poseen sobre estos, así como la actitud que guardan en y hacia sus condiciones de trabajo.

Interesa asomar la mirada a un cúmulo de significados, creencias y representaciones alrededor de las condiciones de trabajo para la docencia con TIC. Consideremos que, las RS de los docentes, son expresiones culturales sobre lo que hacen, y lo que son en su ámbito laboral. Los significados del trabajo, que los profesores construyen y expresan, dan contenido a la cultura del trabajo y de la escuela. Ponen en común la orientación, aceptación, oposición, simulación, transformación, e impulso que los docentes atribuyen a sus prácticas y condiciones laborales. Las RS del trabajo docente son "formas simbólicas" generadas y estructuradas socialmente en un proceso histórico, y en un contexto determinado.

En el análisis de las RS, nos centramos en el sentido, en el significado que construyen los profesores, sobre las condiciones en que trabajan. Priorizamos lo interpretativo, consideramos al docente como productor de significados; interesa la significación, el análisis de ser docente en las condiciones de su aula, sobre los materiales, del equipo, y de él mismo, como profesional, como docente. El diseño de investigación corresponde a un estudio de corte cualitativo, interpretativo, incluye investigación documental y entrevistas en profundidad. La postura interpretativa supone un proceso en el que los sujetos participan de la construcción social de la realidad, implica una búsqueda de los significados y sentidos de lo cotidiano.

Para abordar el estudio se parte de la categoría: condiciones del trabajo docente con la mediación de las TIC; interesa dar cuenta, de los entornos del trabajo docente en que se construyen los procesos de aprendizaje mediados por las TIC. La entrevista en profundidad, se retoma como el recurso a través del cual, el sujeto evoca las significaciones sobre las condiciones en que realiza su trabajo docente con recursos digitales en la telesecundaria.

La investigación es un estudio de caso, al considerar el *campo de representación* en particular, de una escuela de la región económica de Cholula, en Puebla, y las condiciones particulares de trabajo en la docencia con TIC. Primero, interesó identificar a aquellos profesores que incorporan con actitud positiva los recursos digitales en la docencia, y que han logrado la apropiación en su práctica de los recursos digitales de la telesecundaria, y del equipo necesario para su utilización.

La elección de los entrevistados se realizó a partir de un diagnóstico inicial de habilidades digitales aplicado a los nueve profesores de la escuela, tres

de cada grado, y las sugerencias del director sobre el nivel de habilitación de los profesores, y del que se presenta un resumen en el apartado de diagnóstico. A partir de los resultados, se eligió a aquellos que presentaron mayores habilidades básicas generales de computación, y que reconocen el conocimiento y uso de *software* educativo en sus clases. Se seleccionó a tres profesores, de estos dos son hombres y una es mujer; dos de los tres profesores tienen formación normalista, y dos, son universitarios inconclusos. Dos tienen estudios de maestría en tecnologías de la información. Se trabajaron entrevistas en profundidad, un profesor por cada grado de la telesecundaria.

**RS de las condiciones de trabajo docente mediadas con TIC.**

Los hallazgos se exponen en tres apartados, el primero, que describe el diagnóstico de habilidades digitales de los profesores de la escuela telesecundaria las que son parte del campo de la representación; segundo, las RS sobre las condiciones *materiales* del trabajo docente con TIC: equipo de cómputo, *software*, libros de texto, recursos digitales, materiales educativos; y tercero, las *condiciones sociales*: la capacitación y el trabajo colaborativo entre colegas.

**A) El diagnóstico de utilización de TIC en la Telesecundaria**

La telesecundaria en estudio se encuentra ubicada en una población de alto grado de marginación en la región económica VII, Cholula, en el estado de Puebla; tiene alta migración y los pobladores se ocupan en actividades económicas primarias. Sobre la escuela los resultados de logro educativo PLANEA 2016 muestran que: en lengua y comunicación el 15.9% de los estudiantes se ubican en nivel I; 52.2 % en nivel II; 26.1% en nivel III y 5.8 en el IV. En el área de matemáticas, en el nivel I, el 37.7%; nivel II el 39.1%; en nivel III el 11.6% y el mismo porcentaje en el nivel IV[1]. El Censo Nacional de Inmuebles Escolares, registra en Puebla 1400 Telesecundarias

[1] La prueba PLANEA tiene como objetivo conocer mediante una evaluación la media en que los estudiantes logran el dominio de un conjunto de aprendizajes curriculares, en distintos momentos de la educación obligatoria, los resultados de logro académico están clasificados en cuatro niveles; el *nivel uno*, es considerado logro insuficiente y que los estudiantes reflejan carencias fundamentales que dificultarán su aprendizaje futuro; *el nivel dos,* es considerado un logro apenas indispensable de los aprendizajes del currículum; *el nivel tres*, ubica a los estudiantes con un logro satisfactorio y *el nivel cuatro*, son considerados con logro sobresaliente (INEE, 2016)

de las que 1340 disponen de equipo de cómputo que sirve, y 32 que no sirve; solo 741 disponen de internet (CEMABE, 2014).

La telesecundaria que nos ocupa está próxima a cumplir 50 años de antigüedad, se fundó con el primer grupo de escuelas Telesecundarias del país en 1968. En 2016 el gobierno estatal renovó su equipo de cómputo, construyeron un laboratorio para 30 computadoras personales con paquetería básica de *office*, la que no incluye *software* para uso educativo. Las aulas disponen de proyector, computadora personal, bocinas, internet, libros de texto, y videos. Ocho de los profesores, conocen y utilizan los materiales digitales de la escuela. Siete de los nueve cursaron un postgrado, utilizan el procesador de textos, hoja de cálculo, herramientas de comunicación y redes sociales; conectividad, búsqueda electrónica y tareas básicas de mantenimiento de la computadora. Las mayores debilidades las significan en el uso del *software* educativo

El diagnóstico permitió conocer rasgos sobre el uso de las TIC por parte de los profesores. El instrumento se dividió en dos dimensiones 1) el nivel de utilización de las TIC en general y 2) la utilización de los materiales digitales del Programa Fortalecido de Telesecundaria (PFT). La escala de utilización es de nada, algo, bastante y mucho. Los resultados que se presentan en la tabla uno concentran por categoría un grupo de ítems que corresponden a este rubro, los que por razones de espacio no se presentan en extenso en este documento. Véase tabla uno.

**Tabla 1.**
**Nivel de utilización de las TIC por los profesores de la escuela telesecundaria**

| **Nivel de utilización de las TIC** | **Nada** | | **Algo** | | **Bastante** | | **Mucho** | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| Nivel de utilización de programas y dispositivos electrónicos | 0 | | 1 | (10) | 4 | (40) | 5 | (50) |
| Nivel de utilización de aspectos de gestión escolar | 0 | | 0 | | 3 | (30) | 7 | (70) |
| Nivel de utilización de aspectos pedagógicos | 0 | | 0 | | 6 | (60) | 4 | (40) |
| Utilización de dispositivos electrónicos para TIC | 0 | | 1 | (10) | 4 | (40) | 5 | (50) |
| Utilización de *software* especializado de uso educativo | 0 | | 2 | (20) | 5 | (50) | 3 | (30) |
| Utilización de Sitios *Web* | 0 | | 3 | (30) | 4 | (40) | 3 | (30) |
| Utilización de Redes Sociales | 0 | | 4 | (40) | 0 | (0) | 6 | (60) |
| Utilización de Aplicaciones | 0 | | 3 | (30) | 2 | (20) | 4 | (40) |
| **II. Nivel de utilización de los materiales educativos de la Telesecundaria** | | | | | | | | |
| Utilización de los dispositivos electrónicos (equipo de cómputo) que requiere el modelo educativo de telesecundaria | 0 | | 2 | (20) | 6 | (60) | 2 | (20) |
| Utilización de los materiales impresos que requiere el modelo educativo de telesecundaria | 0 | | 2 | (20) | 8 | (80) | 0 | (0) |
| Utilización de los materiales audiovisuales que requiere el modelo educativo de telesecundaria | 0 | | 5 | (20) | 3 | (30) | 2 | (20) |

Fuente: elaboración propia.

En la primera dimensión, *Nivel de utilización de las TIC,* en todos los aspectos explorados los profesores expresan utilizar bastante y mucho diez de los once rasgos explorados: los programas y dispositivos electrónicos, recursos de gestión escolar, recursos en aspectos pedagógicos, dispositivos electrónicos para TIC, *software* especializado de uso educativo, sitios Web, redes sociales y aplicaciones.

Uno de los recursos de las TIC que más refieren utilizar es el *software* para gestión escolar, siete profesores; las redes sociales seis profesores; también aparece con menciones numerosas la utilización del *software* de uso educativo, cinco profesores lo utilizan bastante y tres mucho. Por el contrario, los que refieren utilizar solo *algo* las TIC son entre uno y cuatro docentes en nueve aspectos, destacan los programas y dispositivos electrónicos con un profesor; los dispositivos electrónicos para TIC un profesor, el *software* especializado de uso educativo dos profesores; los sitios WEB con tres, las redes sociales cuatro y las aplicaciones tres profesores.

En la segunda dimensión *Nivel de utilización de los materiales educativos de la telesecundaria,* los datos nos muestran que 50% de los profesores refieren utilizar solo algo los materiales audiovisuales que requiere el modelo educativo de telesecundaria, mientras que ninguno de los profesores menciona utilizar mucho los materiales impresos que requiere el modelo educativo de telesecundaria.

En general, el campo de la representación social descrito nos muestra que las TIC son parte de la rutina diaria del profesorado de telesecundaria, refieren la utilización cotidiana de los recursos TIC, sin embargo, los materiales audiovisuales del MFT son poco utilizados por la mitad de los mentores, el 80% utiliza el *software* de uso educativo bastante o mucho, y solo dos profesores los usan poco. En este marco de referencia de utilización de las TIC significan su RS sobre la docencia mediada por TIC.

**B) Las condiciones materiales del trabajo docente mediadas por TIC**

La discusión en torno al grado de responsabilidad de los distintos actores educativos en la construcción de los aprendizajes, es un tema álgido en nuestro país; nos encontramos frente a una crisis en la que se cuestiona y desacredita el trabajo del profesorado, sin poner en evaluación de qué forma las condiciones de trabajo: materiales y sociales están limitando el nivel de logro educativo.

*Los libros de texto y materiales digitales son de la reforma de 2006, e instruyen y evalúan a los estudiantes con la reforma 2011.* La Reforma integral de Educación Secundaria (RIES) 2006 implementó en la telesecundaria mexicana uno de los cambios más importantes al subsistema, incorporó de manera formal los planes y programas de estudio vigentes para el nivel. El gobierno federal para alcanzar este propósito diseñó libros de texto y una serie de materiales digitales que acompañarían dicho proceso, los libros introdujeron formalmente las TIC a la Telesecundaria, sin embargo, estuvieron disponibles en la escuelas hasta 2008; el diseño y estructura del texto remite al uso de video, consultas en internet, interactivos, aula de medios, audiotexto, y el programa integrador EDUSAT; dentro de la organización del libro incluyen un logo para identificar el uso de los recursos digitales de la telesecundaria. Para 2011, se implementó una nueva reforma al nivel de secundarias, sin embargo, los materiales digitales y libros de texto editados para el subsistema de Telesecundaria en 2006, no fueron actualizados a los contenidos de los planes y programas de estudio (PPE) 2011; incluso los libros de texto para el alumno y los correspondientes para el maestro, continúan entregándose en cada inicio de ciclo escolar de acuerdo con los contenidos de la reforma de 2006.

Los profesores tratan de trabajar con los PPE vigentes (2011), adaptan y complementan con materiales que reproducen de libros de otros subsistemas, y con recursos audiovisuales que consultan en *YouTube*; sin embargo, los materiales y libros los representan como *"desfasados"* (E1, E2, E3), la imagen es de obsolescencia; la actitud, es negativa, y no justifican su uso. Los libros de texto son el recurso que mayor molestia causa en los docentes, es un signo de abandono que les representan falta de interés de las autoridades de la SEP, por el subsistema de telesecundaria. A diez años de la introducción de los recursos digitales la representación está estructurada.

*El equipamiento en TIC.* La obtención del equipo de cómputo y recursos digitales, representa la mayor dificultad de la escuela telesecundaria y un verdadero reto de gestión para los profesores, el director y los padres de familia, es resultado de gestiones constantes, y graduales. Se identifican cuatro vías para acceder a las TIC: La SEP estatal y federal, el gobierno municipal, las donaciones de dependencias o particulares con equipo nuevo o usado, y las aportaciones de los padres de familia. Actualmente, la Telesecundaria cuenta con 30 equipos en el laboratorio de cómputo, 28

minilaps, un aula de usos múltiples con proyector, que también funciona como biblioteca, aula de medios y sala de juntas; entre otros espacios para uso no específico de las TIC. Las aulas son representadas por los docentes como "equipadas", la actitud hacia el equipo de cómputo es positiva, la figura e imagen está naturalizada en las TIC y constituye parte del entorno cotidiano de la escuela. La claridad respecto al logro alcanzado y las posibilidades de mantener sus condiciones de trabajo con las tecnologías configuran su campo de representación.

Los profesores cuando usan el laboratorio de cómputo, son responsables del *cuidado y uso del equipo*, y de que no sea sustraído, por lo que se convierte en una limitación para su uso. De ahí que con recursos de los padres, se contrató un responsable de laboratorio que apoye con estas tareas, ya que la posibilidad de que los estudiantes no hagan un uso adecuado, o que se pierda el equipo es un asunto que los estresa "entonces no tenía seguridad el salón, no tenía, no estaba seguro, entonces decidí que no se me dieran las *minilaps*" (E1,548)

La irrupción del internet en esta telesecundaria, data de 2006. La necesidad de los profesores para dar seguimiento a los libros del PFT, detonó el interés por adquirir mejor equipamiento y tener acceso a internet. Audios, audiotextos, efectos sonoros, guía de actividades con tecnología, herramientas, interactivos, textos electrónicos y videos de consulta, fueron sugeridos en los libros de Telesecundaria.

El acceso al *software* presenta limitaciones, destaca el costo de adquisición de la licencia, el que sería con cargo a los padres de familia, "Si le dice uno a los padres de familia van a decir "Nombre, es mucho dinero ¿dónde crees?" (E1, 589). Los profesores prefieren el *software* libre, por el que no tengan que hacer pagos "Ay no, el costo no, no quiero costo" (E2, 586).

Por otra parte, el conocimiento de la lengua en que está diseñado el programa, es una restricción "en su mayoría los programas vienen en inglés y la verdad es que mi inglés es básico" (E3,490). Sin embargo, entre estos profesores la actitud es positiva ante el *software*, se advierte como un reto, sin embargo, la tecnología y su mantenimiento aún es costosa, para el promedio de ingreso que tienen los profesores y los estudiantes, particularmente los ubicados en zonas rurales, indígenas y de alta marginación. La incorporación de las TIC no es un proceso planeado didácticamente por los profesores, no se prevé el impacto en el proceso de construcción del aprendizaje. Se incorpora más bien como un "recurso" un "apoyo" un refuerzo que *facilita el trabajo del profesor* y ayuda en la

*comprensión* de los contenidos educativos. Si bien, la incorporación de un video, un interactivo, o una consulta en la red, son consideradas en las actividades del día, no se encontrarán incluidas en la planeación de clase. Son esfuerzos intuitivos, desde su experiencia, pero consideran que facilita *la tarea docente y la comprensión de los estudiantes*.

**C) Las condiciones sociales del trabajo docente mediadas con TIC**

Las *condiciones sociales para el trabajo docente* son aquellas que se originan en la relación cotidiana entre colegas de la comunidad escolar, incluyen la solidaridad, confianza, empatía, colaboración y el intercambio de saberes, estrategias y prácticas docentes en el proceso de construcción de los aprendizajes. En el caso de la incorporación de las TIC a la docencia en telesecundaria, l*a colaboración entre pares* se caracteriza por la forma en que los profesores se ayudan entre sí, para el aprendizaje autodidacta y tutorado de los programas, aplicaciones y equipo de uso educativo que median el uso de las TIC; si bien, hay diferencias graduales en la habilitación particular del *software* educativo, regularmente utilizan el que tiene una relación directa con su formación inicial o especialización, por ejemplo, un profesor que utiliza el programa Geogebra para la resolución de ecuaciones es ingeniero químico y refiere interés por las matemáticas y su enseñanza. El *CmapTools*, es utilizado por la profesora especializada en español, y juntos, ocho profesores, el responsable del laboratorio y el director, están integrando una plataforma que apoye la realización de tareas y revisión de ejercicios. Solo una profesora de las más antiguas, se resiste a incorporar las tecnologías, y no participa.

*La colaboración y capacitación entre pares*, está limitada, por la reserva de cada profesor sobre su nivel de utilización y conocimiento de las TIC y los programas educativos, la posibilidad de hacerlo público, ya sea ante los estudiantes o sus colegas, está condicionado por la confianza y relación de trabajo que mantienen; en los casos en que tienen familiaridad para exponer sus dudas o falta de conocimiento alcanzan relaciones de aprendizaje colaborativo, entre pares, entre colegas que buscan soluciones a sus problemas de enseñanza "alguien me ve trabajando eso y me dice "oye, y ¿cómo le haces?", y a lo mejor le explicas y …puede ser que lo meta el maestro, la maestra, pero ya es iniciativa propia de cada quien" (E2, 309). Sin embargo, la incorporación de los programas es una decisión personal, fundamentada en su propia motivación e interés por explorar nuevos avatares en la incorporación de las TIC.

La colaboración para el aprendizaje de las TIC también ocurre de manera horizontal con el apoyo de los estudiantes, los que al estar más familiarizados con la tecnología y sus aplicaciones, con frecuencia apoyan la labor del profesor.

> Hay un muchacho aquí en mi grupo que sí es muy sagaz, …y no sé qué tantas cosas hace con las tabletas, y "pues ¿sabes qué? échame la mano", "sí", "aquí está, le pasé una memoria, ahora pásamelas", incluso hasta el cablecito me lo trajeron ¿sí?, "yo tengo el cable", "pues tráimelo", "maestro, falta mi tableta", "pues órale, aquí está" (E2).

La incorporación de las tecnologías implica entonces, esfuerzos y dinámicas centradas en el trabajo colaborativo, la confianza y una actitud abierta al aprendizaje. Si bien, los profesores se esfuerzan para trabajar con programas y materiales educativos, consideramos que no han recibido capacitación ex profeso para su uso, y tampoco la SEP ha comprado el *software* educativo necesario. La falta de condiciones materiales, se suple con la iniciativa y capacidad de gestión de la comunidad escolar, lo que en sí mismo es loable, pero no exime de responsabilidad a las autoridades educativas que promueven programas educativos centrados en las TIC sin proporcionar los recursos necesarios. Esta situación favorece la inequidad en los aprendizajes, ya que aquellos estudiantes con profesores con más interés en las TIC, tendrán mayores posibilidades de incorporarlas a su trabajo.

Los profesores coinciden en que *las TIC facilitan su trabajo*, las gestiones que realizan en forma conjunta para aprender e intercambiar materiales, así como para el equipamiento mejoraron significativamente sus condiciones de trabajo y favorecen la construcción de ambientes de aprendizaje mediados con la tecnología.

> … no siempre había internet…y no teníamos el laboratorio de cómputo como hoy lo tenemos, entonces no se podía aplicar al 100, …hoy ya es distinto, hoy la escuela que yo tengo, bueno, en la que yo estoy prestando mis servicios sí me ofrece otras oportunidades (E3, 363).

El trabajo docente con TIC, facilita la incorporación de materiales y recursos didácticos, y como sugiere el profesor E1, contar con el equipo facilita y dinamiza el trabajo docente: ya cuando tenía el salón bien todo, pues era chula vida, ya jalabas y ya proyectabas y veías manejabas y muévele acá (E1,531).

Si bien las restricciones para la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza aún son muchas, y las condiciones materiales restringidas, en

las RS sobre las condiciones de trabajo docente con TIC, los profesores representan que sí facilita su tarea docente. Las condiciones materiales y sociales del trabajo del profesor en sus RS se fortalecen.

**Consideraciones finales.**

Las TIC cumplieron *la objetivación*, cuando dejaron de ser objetos ajenos a la Telesecundaria y se presentaron como materializaciones concretas: en equipo, recursos digitales, *software*, y parte de las condiciones necesarias para la realización del trabajo docente. Las TIC son actualmente, el objeto y la imagen que hacen referencia a un conjunto de conceptos y figuras que median las prácticas docentes.

El proceso de *construcción selectiva y del esquema figurativo* de la RS tomó años, desde la introducción de los primeros equipos en los ochenta, hasta la reforma educativa de 2006 en que la SEP *naturaliza* el uso de las TIC por medio de los libros de texto del PFT. *La naturalización* de las TIC actualmente está vinculada a los programas básicos de *Office*, algunos programas de uso educativo, y las consultas y búsquedas en internet. El anclaje de la RS se define, en la adopción de las TIC en la docencia, como parte de sus condiciones de trabajo, en esta etapa, las TIC representan innovaciones, desafíos particularmente en la articulación del *software* educativo.

Las RS sobre las condiciones de trabajo, para la enseñanza mediada por la tecnología, son altamente estructuradas, se advierte una *actitud positiva* respecto al equipo de cómputo, los proyectores, el internet y la colaboración entre pares; y una actitud negativa, con los libros de texto, materiales digitales oficiales, la capacitación, la falta de tiempo y el acceso a la lengua en que fue diseñado el *software*. La información y explicaciones que los profesores expresan sobre los recursos digitales de la telesecundaria y el *software* con el que trabajan, argumentan con fundamento *el campo de representación* en el que se ubican los docentes, tienen claridad sobre la política educativa y el desarrollo tecnológico y económico, en que se insertan las TIC en las escuelas.

Asimismo, identifican las limitaciones de sus condiciones de trabajo, y las debilidades de la política educativa al no proporcionar las condiciones adecuadas de equipamiento y capacitación necesarios para realizar su trabajo, sin embargo encuentran en las condiciones sociales y la capacidad de gestión del colectivo docente, formas en que suplen la responsabilidad del gobierno de garantizar condiciones adecuadas mínimas de trabajo, para

cumplir por una parte con la implementación del currículo y por otro facilitar su tarea de docencia. En resumen, las RS de los profesores muestran que, la incorporación de las TIC en la telesecundaria mejoran las condiciones del trabajo docente, son recursos, que *facilitan la docencia,* y favorecen una mejor comprensión de los estudiantes.

**Bibliografía.**

Backoff, E., Pérez, J., y Contreras, S. (2015). "Las telesecundarias en México: resultados de TALIS 2013", en INEE (ed.), *Segundo Congreso Latinoamericano de Medición y Evaluación Educacional.* México. Obtenido de http://www.colmee.mx/public/conferences/1/presentaciones/ponencias dia2/24Las_telesecundarias.pdf

CEMABE. (2014). *Censo de escuelas, maestros, alumnos de educación básica y especial.* Obtenido de http://censo.sep.gob.mx

Cruz, A., y Beltrán, U. (19 de Mayo de 2014). Mexicanos ven a maestros mal preparados. Excelsior.

Hernández, L. (25 de diciembre de 2015). Reprueban a los maestros según encuesta de la UNAM. Excelsiór.

Herzlich, C. (1993). "La representación social", en S. Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona: Paidos, pp. 391-418.

INEE. (2016). *Evaluación de Logro referida a los Centros escolares* (ELCE). Obtenido de http://planea.sep.gob.mx/

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis su imagen y su público. Argentina, Huemul.

Moscovici, S. (1993). *Psicología social II*. Barcelona, Paidós.

Ramírez, R. (2006). "Las tecnologías de la información y la comunicación en cuatro países latinoamericanos", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. XI, núm. 22, pp. 61-90.

Rockwell, E. (1985). Ser *maestro, estudios sobre el trabajo docente.* Santiago de Chile: OREALC.

Rodríguez Martínez, L. Y. (2011). Materiales impresos, audiovisuales e informáticos en Telesecundaria: Disponibilidad, uso y opiniones de los maestros en la asignatura de español, en COMIE (ed.), *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa.* Monterrey N.L. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_14/0200.pdf

Rodríguez, L. (2014). “Condiciones de trabajo docente: aportes de México en un estudio latinoamericano”, en *Diálogos Educativos,* vol. XII, núm. 24, pp. 18-27. Obtenido de http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n24/rodriguez

Sánchez, L. (2006). “El programa enciclomedia visto por los maestros”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. XI, núm. 28, pp. 187-207. Obtenido de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/ rmiev11n28scB04n02es.pdf

Sandoval, E. (2011). “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, en *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado,* núm. 13, pp. 183-194. Obtenido de http://2011.redalyc.org/articulo.oa?id=56711733013

Santillan, M. (2006). “Tecnologías de la información y de la comunicación”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. XI, núm. 28, pp. 7-10. Obtenido de http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v11/n28/pdf/ rmiev11n28scB01n01es.pdf

Soto Chávez, C. (S/A). “Perfil de maestros que utilizan con frecuencia tecnología informática en México”, en Instituto latinoamericano de Comunicación educativa. Obtenido de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx /colecciones/documentos/somece2002/Grupo4/Soto.pdf

Street, S. (2003). “Trabajo docente y subjetividad magisterial: viejos debates en nuevos contextos”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* vol. VII, núm. 19, pp. 599-602. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14001902

Zuñiga Palencia, E. R. (2015). “Claroscuros de las condiciones de trabajo y salud docente”, en M. Eduardo Murueta (ed.), ponencia en el II Congreso Internacional de Transformación Educativa: Alternativas para Nuevas Prácticas., Tlaxcala, México. Obtenido de http://transformacion-educativa.com/2do-congreso/index.html

# Los clasificadores nominales y su presencia en las lenguas indígenas.

**Alaide Rodríguez Corte.**

**Resumen.**
Entre los mecanismos que existen para clasificar los sustantivos en las lenguas del mundo se encuentra el de los clasificadores nominales. Estos son elementos que señalan que un sustantivo pertenece a una determinada clase semántica. Por ejemplo, indican que un sustantivo es parte del grupo de los humanos o que pertenece a la clase de los animales, al de las plantas o al de los frutos, entre otras posibilidades. En este texto se presenta un panorama general sobre algunas de las características de los clasificadores nominales y se ejemplifica con varias lenguas del mundo que hacen uso de este tipo de sistemas de clasificación. En particular, se ilustra con algunos casos de clasificadores de la lengua ngigua, hablada en el estado de Puebla. Con base en los ejemplos proporcionados, se observa que es común que las lenguas que tienen clasificadores categoricen los sustantivos en campos semánticos como lo animal o la flora y la fauna. No obstante, este tipo de clasificaciones también son reflejo de los aspectos culturales de cada pueblo, por lo que hay clasificadores que se pueden encontrar en ciertas lenguas, pero no en otras. El objetivo de este texto es mostrar que, si bien todas las lenguas tienen mecanismos para clasificar su léxico, estos pueden ser de muy diversa índole. Así, frente al uso del "género" en español para dividir los sustantivos en masculinos y femeninos, en las lenguas indoamericanas es común el uso de clasificadores.
**Palabras clave:** lenguas indígenas, sustantivos, ngigua.

**Abstract.**
Among the mechanisms that exist to classify nouns in the languages of the world it is found the noun classifiers. These are elements which mark that a noun belongs to a certain semantic class. For example, they indicate that a noun is part of the human group or it belongs to the animal class, to the plants or fruit class, among others. In this text it is presented a general view about some of the characteristics of the noun classifiers and it is exemplified with several languages of the world which make use of this kind of classification system. In particular, it is illustrated with some cases of classifiers of the ngigua language, spoken in Puebla state. Based on the provided examples, it is noted that it is common that languages which have classifiers categorize nouns in semantic fields such as animals, flora and

fauna. However, this type of classifications are also a reflection of the cultural aspects of each town, therefore there are classifiers which can be found in some languages but not in others. The purpose of this text is to show that, although all languages have mechanisms to classify their lexicon, these can be very diverse. Thus, in front of the use of the “gender” in Spanish to divide nouns into masculine and feminine, into the Indo-American languages it is common the use of classifiers.
**Key words:** indigenous languages, nouns, ngigua.

# Los clasificadores nominales y su presencia en las lenguas indígenas.

## Introducción.

A través del lenguaje expresamos nuestra conceptualización del mundo. Los tipos de palabras que empleamos reflejan la manera cómo percibimos y organizamos la realidad y los conceptos que son importantes en nuestras culturas. Es por esto que hay palabras para las que no hay equivalente en otras lenguas, pues no existen los mismos conceptos en todas las sociedades.

No sólo en las palabras que elegimos para referirnos a los elementos del mundo podemos observar la particular visión que tiene cada cultura acerca de su entorno, sino también en la manera cómo cada lengua clasifica y organiza los elementos nominales[1] que componen su léxico.[2] Los elementos nominales o sustantivos denotan, desde un punto de vista semántico, individuos, grupos, objetos, eventos, materias y otros conceptos.[3] En este sentido la concepción del mundo que cada cultura tiene puede ser observada en la forma cómo se clasifican los sustantivos con los que cuenta cada lengua.

Existen muchos mecanismos para clasificar las palabras. Por ejemplo, en muchas lenguas indoeuropeas[4] es muy común el uso del "género gramatical" para dividir los sustantivos en dos o más clases. Es el caso del español, lengua en la que tenemos una distinción entre sustantivos masculinos y femeninos o el alemán, que distingue entre sustantivos masculinos, femeninos y neutros; hay que observar que en estas lenguas todos los sustantivos deben ser asignados a una de estas categorías, pues no hay sustantivo que no tenga género.

---

[1] Con elemento nominal me refiero a un sustantivo. Un grupo nominal o sintagma nominal es el que tiene a un sustantivo como su núcleo (Di Tullio, 1997).

[2] Léxico es el inventario de las unidades léxicas o palabras de una lengua. El vocabulario de una lengua (Lewandowski, 2000).

[3] El sustantivo o nombre también puede ser definido considerando criterios morfológicos y sintácticos, además del semántico. En español, desde un punto de vista morfológico, el sustantivo admite género y número. Desde un punto de vista sintáctico el sustantivo forma grupos nominales que pueden tener las funciones sintácticas de sujeto, complemento directo, complemento indirecto, entre otras (RAE, 2010).

[4] Es un grupo de lenguas emparentadas con un origen común. La hipótesis más aceptada sitúa a los grupos indoeuropeos hace seis mil o siete mil años. Está conformado por alrededor de 50 lenguas entre las que se encuentran el griego, el hindi, el persa, las lenguas romances, como el español; el irlandés, el inglés, el alemán, el ruso, etc. Es uno de los grupos mejor estudiados de las lenguas del mundo (Tuson Valls, 2003).

No obstante, en las lenguas indoamericanas existen otros tipos de clasificación que en español no están presentes. Algunas lenguas indígenas del continente americano –y numerosas lenguas australianas y austronesias- utilizan mecanismos conocidos como *clasificadores nominales* para organizar los sustantivos de sus lenguas, lo cual contrasta con la manera en la que en español categorizamos este tipo de palabras.

En este artículo buscamos ofrecer un panorama general de lo que son los *clasificadores nominales* y cómo algunas lenguas los utilizan para organizar en clases semánticas[5] los sustantivos que forman parte de su vocabulario. Para mayor claridad, proporcionamos ejemplos de *clasificadores* utilizados en varias lenguas que ya han sido discutidos por otros autores en la bibliografía sobre el tema (Aikhenvald, 2006; Buenrostro *et al.*, 1992; Grinevald, 2002; Zavala, 1990). Además, presentamos una aproximación al análisis de este tipo de construcciones en ngigua[6], lengua de la rama otomangue[7] que es hablada en el sur del estado de Puebla, en el valle de Tehuacán. Los ejemplos provienen de hablantes de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco, población donde se habla la variante ngigua del norte.

## Sistemas de clasificación.

Como hablantes de una lengua, somos conscientes de que las palabras pueden establecer varios tipos de relaciones semánticas entre sí; esto es, sabemos que hay palabras que se pueden agrupar con otras, pues comparten ciertos rasgos de significado, y que hay las que engloban a otras palabras debido a que expresan un concepto más general. Un ejemplo de esto último es la palabra ‘fruta’ que incluye otras más específicas como ‘melón’, ‘guayaba’, ‘sandía’, ‘pitaya’, etc. Existen igualmente en español palabras con significados muy generales como ‘cosa’ y ‘animal’ que pueden categorizar un sinfín de elementos.

En términos generales, la clasificación de las palabras consiste en asignarlas a determinadas categorías: si son femeninas o masculinas,

[5] Clasificación de palabras en grupos de acuerdo con sus significados.

[6] La lengua ngigua o popoloca es hablada en el sur del estado de Puebla. Hay cuatro variantes: ngigua del norte, ngigua del centro, ngigua de oriente y ngigua del poniente.

[7] La familia otomangue está compuesta por varias lenguas que tienen características fonológicas, morfológicas, sintácticas y léxicas en común. De acuerdo con el catálogo de las lenguas indígenas nacionales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) (2008), las lenguas que componen esta familia son el amuzgo, el cuicateco, el chatino, el chichimeco Jonaz, el chinanteco, el chocholteco, el ixcateco, el matlatzinca, el mazahua, el mazateco, el mixteco, el otomí, el pame, el popoloca, el tlahuica, el tlapaneco, el triqui y el zapoteco.

animadas o inanimadas, humanas y no-humanas, pertenecientes al campo semántico de los animales o de las plantas, de lo divino o de lo terrenal, etc. De esta manera, el vocabulario de todas las lenguas se puede ordenar en varios campos semánticos; sin embargo, estas agrupaciones nunca son iguales de cultura a cultura: lo que en una lengua puede estar englobado en un campo, en otra puede tener una clasificación totalmente diferente.

Además de estas relaciones, que todo hablante puede establecer de manera consciente entre las palabras de su lengua, hay también mecanismos explícitos para marcar o señalar que un elemento nominal pertenece a determinada categoría. En estos casos, los sustantivos están acompañados obligatoriamente por palabras, afijos o partículas que señalan la clase a la que pertenecen.

Entre los más evidentes tenemos como ejemplo el recurso que utiliza el inglés en palabras como *strawberry* ('fresa'), *blackberry* ('zarzamora'), *blueberry* ('arándano') y otras, en las que *berry* se utiliza para señalar que estas palabras pertenecen a la clase de las bayas (Perri Ferreira, 2009). Otro caso, lo tenemos en español, pues cuando queremos hablar de un grupo de animales debemos utilizar colectivos como *parvada* para *pájaros*, *jauría* para *perros*, *piara* para *cerdos*, etc., lo que nos indica que estas palabras sólo pueden clasificar a ciertos tipos de animales cada una.

Aparte de los ejemplos anteriores, en la bibliografía sobre el tema (Aikhenvald, 2006; Grinevald, 2002) se han discutido otros dos tipos de sistemas de clasificación nominal utilizados en las lenguas del mundo. El primero engloba el *género* y las *clases nominales* y el segundo, los *clasificadores*, ya sean nominales, numerales, genitivos o verbales. El primero se distingue del segundo en que el *género* y las *clases nominales* desencadenan concordancia,[8] tienen menor número de clases, todos los sustantivos deben ser clasificados en un grupo y no siempre hay claridad semántica respecto a la pertenencia de un sustantivo a determinada clase.[9]

El género gramatical puede dividir a los sustantivos en varias categorías. La marca prototípica en español es '-a' para los sustantivos femeninos (niñ-a) y

[8] "La concordancia es la expresión formal de varias relaciones sintácticas" (RAE, 2010). A través de la concordancia se marcan formalmente las relaciones entre las palabras. Por ejemplo, en la frase "la muchacha" hay concordancia entre el artículo y el sustantivo pues ambos concuerdan en género (femenino) y en número (singular).

[9] No obstante, Aikhenvald (2006) considera que la transparencia semántica puede variar, desde casos muy claros, hasta ejemplos en los que la motivación semántica es opaca. De cualquier forma, una de las principales características de las *clases nominales* es que desencadenan concordancia.

‘-o’ para los masculinos (niñ-o), si bien hay excepciones que no mencionaré por no ser relevantes para el tema. Las razones semánticas por las que un sustantivo queda asignado al género femenino o masculino no siempre son claras: uno podría preguntarse por qué “silla” es femenino y “sillón” masculino y lo que encontraría es que la asignación no responde a cuestiones semánticas ligadas claramente al “sexo”, sino que el criterio es arbitrario o a veces depende de factores fonéticos o morfológicos. Incluso la elección de lo que es femenino o masculino puede variar de lengua a lengua: en español luna es femenino y sol es masculino, mientras que en alemán luna es masculino (Mond) y sol es femenino (Sonne). Por ello, para algunos autores, el género gramatical no depende de criterios semánticos como el sexo biológico.

Un ejemplo de *clase nominal* lo encontramos en el dyrbal, lengua australiana que utiliza cuatro clases nominales para clasificar los sustantivos. La clase I categoriza a hombres y animados no humanos; la II, a las mujeres, el agua, el fuego y la guerra; la III clasifica la comida vegetal y la IV clasifica el resto de los sustantivos que no encajan en ninguna de las clases I, II y III (Lakoff, 1987; Aikhenvald, 2006).

El segundo tipo de sistemas de clasificación nominal son los llamados *clasificadores*, elementos que marcan explícitamente que un sustantivo pertenece a determinada clase semántica o que comparte ciertas propiedades con otras palabras; el que un sustantivo lleve un *clasificador* depende de factores semánticos muy claros e inherentes, a diferencia del género o la clase nominal donde los criterios semánticos son algunas veces oscuros. Los cuatro tipos más comunes de clasificadores son los nominales, los numerales, los verbales y los genitivos (Grinevald, 2002).

Hay que tener en mente que los *clasificadores* son sólo una de las maneras en las que los nombres o sustantivos pueden ser clasificados, como hemos mencionado en este apartado. A continuación nos centramos en los *clasificadores nominales* que son el tema central de este artículo.

**Clasificadores nominales.**

Para personas hablantes de lenguas como el español, el francés, el italiano o el portugués, acostumbradas a sistemas de clasificación por género, podrían parecer extrañas lenguas indoamericanas como el ngigua, el chuj,

el acateco, el jacalteco,[10] entre otras, en las que los sustantivos suelen llevar un elemento que indica la clase a la que pertenecen. Por ejemplo, si los sustantivos son animales, personas, plantas o frutas llevarán una partícula, palabra o elemento diferente en cada caso que los identificará como parte de ese conjunto semántico. A continuación podemos observar un ejemplo del mixteco de Coatzoquitengo (De León, 1987, citado en Zavala, 1990):

**(1) Mixteco de Coatzoquitengo**

| *an* | *xini-un* | *tā* | *Lipe* |
|---|---|---|---|
| Partícula interrogativa | Visto –tú | Clasificador nominal para hombre | Felipe |
| '¿Has visto a Felipe?' | | | |

Como podemos observar, *lipe* 'Felipe' lleva el clasificador *tā* que categoriza a palabras comprendidas en el campo semántico de 'hombres', es decir, todas las palabras que se refieran a 'hombre' –nombres propios, por ejemplo– deben utilizar este clasificador antes de ellas. Otro caso es el del acateco, pues algunos sustantivos usan el clasificador *te'* para señalar que lo que sigue es un elemento que pertenece a la clase de objetos hechos de madera (Buenrostro *et al*., 1992):

**(2) Acateco de San Miguel Acatán**

| *te'* | *saj* | *naatu'* |
|---|---|---|
| Clasificador nominal para madera | Blanco | Casa aquel |
| 'Aquella casa blanca' | | |

[10] Las lenguas chuj, acateco y jacalteco son lengua mayenses de la rama Kanjobal habladas en Guatemala, mientras que el ngigua es otomangue y se habla en el estado de Puebla.

En español el ejemplo del mixteco de Coatzoquitengo (1) lo podríamos parafrasear como '¿Has visto a *hombre* Felipe?' y el ejemplo del acateco (2) como 'Aquella *de madera* casa blanca'. Si esto ocurriera en español, cada vez que nombráramos un sustantivo, colocaríamos una partícula o palabra para indicar la clase a la que pertenece dicho nominal. Sin embargo, como hemos mencionado antes, este tipo de clasificación no ocurre en español, aunque sí tenemos la clasificación por género, que es lo más común en las lenguas indoeuropeas.

Para Aikhenvald (2006), los *clasificadores nominales* categorizan el sustantivo con el que coocurren y son independientes de cualquier otro elemento en una frase sustantiva o en la oración. Los *clasificadores* categorizan a los sustantivos de acuerdo con rasgos semánticos variados, pero no desencadenan concordancia como en el caso del género: el clasificador sólo aparece con el sustantivo y no con otros modificadores de éste. Otra diferencia entre los *clasificadores* y el *género gramatical* es que los primeros son muy transparentes semánticamente: fácilmente podemos saber por qué un elemento es asignado a cierta categoría y no a otra, a diferencia del *género*, en la que no es claro por qué algunos sustantivos son masculinos y otros femeninos, por ejemplo, en español. Además, mientras que en las lenguas que utilizan el *género* como sistema de clasificación todos los sustantivos deben llevarlo, en las lenguas que utilizan *clasificadores* no todos los sustantivos los usan, como es el caso del ngigua donde no todos los nominales aparecen junto a un clasificador. Finalmente, los sistemas de clase como el *género* suelen ser reducidos, mientras que los *clasificadores* suelen ser numerosos.

**Clasificadores nominales y clasificadores numerales.**

Los clasificadores aparecen junto con los sustantivos a los que categorizan. Sin embargo, los tipos de clasificadores que podemos encontrar dependen de las construcciones o frases donde ocurre el sustantivo junto con su clasificador. De esta manera, hay cuatro tipos básicos de clasificadores: numerales, verbales, genitivos, nominales y, menos comunes, locativos y deícticos[11] (Aikhenvald, 2006). [12]

[11] Los deícticos son palabras que reciben interpretación dependiendo de la situación discursiva, los participantes o el tiempo y lugar en el que sucede la comunicación. Los pronombres son deícticos: la primera persona corresponde al hablante y la segunda al oyente y cuando el oyente hace uso de la palabra, los pronombres se invertirán. Otras palabras deícticas son

De estos tipos de clasificadores los más conocidos son los numerales, frecuentes en algunas lenguas de Asia, Medio Oriente, Polinesia y América (Zavala, 1990). A continuación presentamos dos ejemplos sobre clasificadores numerales discutidos en Grinevald (2002) con el fin de mostrar la diferencia entre éstos y los nominales.

**(3) Ponapean (Rehg, 1981: 130)**

| *Pwihk* | *riemen* |
|---|---|
| Cerdo | 2 + clasificador para seres animados |
| ‘Dos cerdos’ | |

En las lenguas que tienen *clasificadores numerales*, cuando se expresa una cantidad también debe aparecer un clasificador que categorice al sustantivo con base en algún campo semántico; en el caso del ponapean el clasificador señala que se trata de un referente animado –dotado de movimiento–, pero este clasificador sólo aparece cuando el sustantivo es modificado por un numeral, como ‘dos’, o un cuantificador –expresan la medida de algo de forma no numérica– y no en otros casos independientes de estos contextos.

Otro ejemplo es el del huave, lengua hablada en el sudeste de Oaxaca (Stairs *et al*, 1981, citado en Zavala, 1990), en el que podemos observar que en construcciones numerales los sustantivos deben llevar un clasificador de acuerdo con su tipo. En este caso si el sustantivo es un objeto largo y delgado debe llevar el clasificador *-tsüw* que se utiliza para categorizar objetos con estas características:

algunos pronombres temporales y locativos como “ahora, “aquí” y “ahí” y los demostrativos (Di Tullio, 1997).

[12] Los *clasificadores numerales* ocurren junto a un numeral o cuantificador; los verbales son clasificadores que están en el verbo para categorizar a un sustantivo que es un sujeto o un objeto directo de ese verbo y los clasificadores genitivos aparecen en construcciones que indican posesión. Los clasificadores nominales aparecen independientemente de estas construcciones cuantitativas, verbales o posesivas (genitivas).

**(4) Huave**

| *ij* | *-tsüw* | *Nabüx* |
|---|---|---|
| Dos | Clasificador numeral (objetos largos y delgados) | Navaja |
| ‘Dos navajas’ | | |

El ejemplo (3) podría ser parafraseado en español como ‘dos *seres animados* cerdos’ y el ejemplo (4): ‘dos objetos *largos y delgados* navajas’. Los clasificadores numerales suelen categorizar a los sustantivos de acuerdo con sus propiedades físicas: forma, tamaño, dimensiones del objeto, etcétera, mientras que los clasificadores nominales frecuentemente categorizan a los sustantivos en términos de su naturaleza: si son animales, hombres, frutas, plantas (Aikhenvald, 2006). Además, los clasificadores nominales se diferencian de los numerales en que aparecen independientemente de números o cuantificadores. [13]

Mientras que se le ha prestado mucha atención a los *clasificadores numerales*, muy poco se ha dicho de los *clasificadores nominales*. Esto se debe a que los *clasificadores nominales* son raros en las lenguas del mundo y no han sido muy estudiados. Entre las lenguas que tienen este tipo de clasificadores encontramos el coatzoquitengo, variante del mixteco, el kanjobaleano, el chuj, el jacalteco y el acateco; las cuatro últimas son lenguas mayenses habladas en Guatemala.

[13] En este sentido, lenguas como el kanjobal de San Miguel Acatán (Guatemala) son raras en el mundo, pues tienen dos sistemas de clasificadores, uno numeral y otro nominal, cuando las lenguas que tienen clasificadores suelen tener sólo un tipo (Zavala, 1990).

**¿Qué campos semánticos abarcan los clasificadores nominales?**

Los elementos que los clasificadores nominales categorizan pueden variar de lengua a lengua. Por ejemplo, en las lenguas mayenses kanjobal, acateco, jacalteco y chuj estudiadas por Zavala (1990) y Buenrostro *et al*. (1992), los clasificadores dividen los sustantivos de acuerdo con varias clases semánticas. En el chuj de San Sebastián Coatán el clasificador *te'* categoriza a todos los sustantivos asociados con árboles, plantas, frutos, papel, lumbre y ropa; y *noq'* a todos los animales, productos de cuero y carne.

Los clasificadores suelen ser de dos subtipos: los que categorizan lo referente al concepto de humano, esto es, de acuerdo con la edad, posición social, parentesco, divinidad; y los que categorizan a sustantivos con referentes lingüísticos no humanos: animales, madera, piedra, maíz, agua, etc.

Lenguas como el jacalteco clasifican los sustantivos humanos de acuerdo con su estatus social, parentesco o edad: los hombres deben llevar un clasificador y las mujeres otro; los hombres y mujeres viejos tienen un clasificador distinto al de hombres y mujeres jóvenes; las personas a las que se les debe respeto deben utilizar otro clasificador; y las personas que comparten un mismo estatus social utilizan otro (Grinevald, 2002).

En algunas lenguas hay clasificadores que categorizan elementos culturales muy importantes para un pueblo. Es el caso de algunas lenguas mayas que tienen clasificadores para elementos hechos con base en el maíz o para algunos tipos de perros domesticados (Aikhenvald, 2006).

No sólo algunas lenguas americanas utilizan este sistema, el yidini –una lengua australiana– tiene 20 clasificadores sustantivos (Aikhenvald, 2006). Los elementos nominales deben llevar un clasificador distinto dependiendo de si se refieren a un humano, flora, fauna, artefactos, elementos de la naturaleza, comida (se hace distinción entre comida de origen animal y comida de origen vegetal), cosas bebibles, etc.

Como podemos ver a partir de los ejemplos anteriores, los campos semánticos expresados a través de estos clasificadores son variados. Algunas lenguas hacen uso de muchos, mientras que otras utilizan un grupo más bien reducido. En muchos casos las palabras que los llevan tienen una gran importancia cultural en la historia de esa sociedad. Además de esto, las funciones de los clasificadores pueden ser variadas: sirven para determinar al sustantivo, permiten identificar a qué referente se alude, marcan determinadas características de un objeto, diferencian distintos

aspectos de un mismo sustantivo, entre otras características que apenas comienzan a ser claras (Zavala, 1990; Grinevald, 2002; Aikhenvald, 2006) y que no serán abordadas en este texto.

**Clasificadores nominales en el ngigua de San Marcos Tlacoyalco.**

El ngigua es una lengua perteneciente a la familia de lenguas otomangues y, como éstas, es una lengua tonal. Se han hecho muy pocos estudios sobre ella desde el punto de vista lingüístico. Algunos de éstos se han centrado en aspectos sintácticos como los verbos (Stark Sharon, 1976); la cláusula (Machi Polly, 1980); las oraciones (Machi Polly, 1980); y los pronombres (Stark Sharon, 2011). Sin embargo, muy poco se ha mencionado sobre la presencia de clasificadores en esta lengua.[14]

En los últimos dos años hemos estado en contacto con algunos hablantes de la variante del ngigua de San Marcos Tlacoyalco, ngigua del norte, variante en la que hemos encontrado casos de clasificadores nominales que aparecen ante algunos sustantivos. En lo que sigue presentamos algunas observaciones con respecto a estos elementos.[15]

En términos generales hemos encontrado 4 tipos de clasificadores, lo que no significa que no haya otros que, por diversos motivos, no se han presentado en los materiales a los que hemos tenido acceso o no hemos reconocido en el habla de las personas con las que hemos estado en contacto.[16]

El primer clasificador que mencionaremos es el que corresponde a *ku*, elemento que debe ser asignado a sustantivos pertenecientes a la clase de los animales para señalar que pertenecen a este tipo. En este caso, todos los animales utilizan este clasificador. A continuación podemos observar algunos ejemplos:

---

[14] En el trabajo de Sharon L. Stark (2011) sobre pronombres en nigigua (Ngigua Pronouns), se menciona que algunos sustantivos comienzan con un prefijo clasificador. Los que menciona la autora son *ntha-* para 'madera'; *ka-* para 'plantas'; *tho-* para 'frutas y vegetales'; *xe-* para 'frutos del cactus'; *niu-* para 'derivados del maíz'; *ku-* para 'animales'; y *xra-* para 'bebidas alcohólicas'. La autora no proporciona ejemplos de estos clasificadores, sólo menciona que pueden ser usados como pronombres, excepto el clasificador para animales.

[15] Debemos señalar que nuestro acercamiento a esta lengua ha sido limitado, por lo que este apartado se trata sólo de una primera aproximación a este fenómeno. Los ejemplos que se proporcionan están escritos siguiendo la ortografía que utiliza el ILV (Instituto Lingüístico de Verano), aunque en estos ejemplos no se ha marcado el tono.

[16] Agradecemos a Martha López Martínez y a Wuinci Flor Jara Martínez, estudiantes de la UPN, unidad Puebla, hablantes de esta lengua, que muy generosamente nos enseñan ngigua y nos han proporcionado material para su estudio.

**(5) Clasificador para animales**

| | |
|---|---|
| *Ku-nixian* | ‘colibrí’ |
| *Ku-chee* | ‘pez’ |
| *Ku-lano* | ‘conejo’ |
| *Ku-ndanixra* | ‘coyote’ |
| *Ku-kapio* | ‘mariposa’ |

El prefijo *ku-* identifica a los nombres de animales como pertenecientes a esa clase. Al parecer esta lengua hace esta categorización sin hacer distinciones más específicas entre los tipos de animales: en otras lenguas como en minagkabau (lengua austronesia), hay un clasificador sólo para aves y peces (Aikhenvald, 2006).
Otra clase es la que podríamos englobar en español como ‘frutas y verduras’. Ésta utiliza el clasificador *thu-* para señalar qué palabras pertenecen a este conjunto. Enseguida presentamos algunos casos:

**(6) Clasificador para frutas y verduras**

| | |
|---|---|
| *Thu-sako* | ‘piña’ |
| *Thu-san* | ‘limón’ |
| *Thu-nua* | ‘aguacate’ |
| *Thu-kja* | ‘papa’ |
| *Thu-ajo* | ‘ajo’ |
| *Thu-jnthi* | ‘cebolla’ |

Contrario a estos ejemplos, debemos señalar que hemos notado la presencia de varios nombres de frutas y verduras que no utilizan el clasificador *thu-*. En (7) podemos observar algunos:

**(7) Frutas y verduras sin clasificador *thu-***

| | |
|---|---|
| Xichre | ‘tuna’ |
| Xechjian | ‘pitaya’ |
| Xuthí | ‘jitomate’ |
| Jnayua | ‘chile’ |
| Cho | ‘calabaza’ |

Un aspecto importante que se debe investigar es la razón por la cual hay algunos nombres de frutas y verduras que no llevan el clasificador *thu*.[17] Una posibilidad es que los sustantivos del campo de las frutas y verduras que no llevan este clasificador, es decir, los de la lista (7), son aquellos que hacen referencia a frutos que en su interior tienen un número elevado de semillas a diferencia de los que llevan el clasificador *thu* que, como se puede ver en la lista (6) son frutos sin semilla o con una cantidad mínima de estos elementos. Se requiere un análisis más exhaustivo de este tipo de léxico para determinar si este es el rasgo semántico que determina o no el uso del clasificador *thu*, en el caso de los frutos.

El tercer clasificador que encontramos en la lengua ngigua corresponde a un conjunto de elementos que en español podemos agrupar como 'plantas' y 'hierbas' –si bien el nopal también se podría considerar como un fruto. Algunas de estas palabras las ejemplificamos en la lista (8).

**(8) Clasificador para plantas y hierbas**

| | |
|---|---|
| *Ka-nchaá* | 'hierba con espinas' |
| *Ka-chro* | 'maguey' |
| *Ka-ne* | 'zacate' |
| *Ka-nda* | 'nopal' |
| *Ka-chrunajni* | 'sávila' |

El último clasificador es *ntha-* y se utiliza para marcar que las palabras pertenecen al conjunto de los objetos que están hechos de madera o para nombres de árboles, los cuales también están constituidos de madera. En (9) se ilustra con algunos ejemplos de esta categoría.

**(9) Clasificador para madera**

| | |
|---|---|
| *Ntha-ka* | 'pirul' |
| *Ntha-niˈo* | 'leña' |
| *Ntha-cha* | 'escoba' |
| *Ntha-xintaon* | 'silla' |
| *Ntha-tsja* | 'árbol' |

[17] Sharon L. Stark (2011) menciona que hay un clasificador *xe-* para los frutos del cactus, lo que podría explicar el ejemplo de 'pitaya' *xechjian*, en cuyo caso *xe-* sería un clasificador. Sin embargo, no es claro el por qué los otros sustantivos no llevan un clasificador.

Estos cuatro tipos de clasificadores (*ku*-, *thu*-, *ka*- y *ntha*-) categorizan a los sustantivos que les siguen. En el primer caso, un ejemplo como *kunixian* puede ser parafraseado en español como '*animal colibrí'*; en el segundo, *thusako* como '*fruta piña*'; en el tercero, la palabra *kane* como '*hierba zacate*' y en el cuarto, *nthaxintaon* como '*madera silla*'.

Los clasificadores en ngigua parecen provenir de otras palabras. Así, *ku*-, que es el clasificador para animales, podría tener su origen en *kunxiigo* cuyo significado es 'animal'; *thu*-, clasificador para frutas y verduras, de *thuchjuin* que significa 'fruta'; *ka*-, que categoriza plantas y hierbas, de *ka* 'hierba' y *ntha*-, para objetos de madera, de *ntha* 'madera'. En algunos casos el clasificador es una reducción del sustantivo original; en otros, el clasificador tiene la misma forma que el sustantivo, pero aquél sólo conserva ciertos rasgos semánticos muy generales de éste. Esto también se observa en jakalteco, donde los clasificadores son formas reducidas de otras palabras, por ejemplo, *naj* clasificador para 'hombres' proveniente de *winaj* 'hombre' (Grinevald, 2002).

Debemos observar que estos mismos clasificadores pueden aparecer en construcciones numerales, aunque utilizando el mismo sistema que los clasificadores nominales y no un sistema propio numeral.

**(10) Clasificador en construcción numeral**

| Naa | Ku- | Chia | Jitaan | ba |
|---|---|---|---|---|
| Una (numeral) | Clasificador para animales | gallina | está poniendo | pronombre |
| 'una gallina está poniendo' | | | | |

No hemos notado la presencia de clasificadores para otros tipos de sustantivos como los que se refieren a ropa, instrumentos de cocina, partes del cuerpo, etcétera. Con respecto a clasificadores para derivados del maíz, como los que aparecen en las lenguas mayenses (Aikhenvald, 2006), Sharon Stark (2011) menciona que sí los hay en ngigua y que utilizan el clasificador *nio*, aunque no proporciona ejemplos.[18] Al parecer también hay un clasificador para bebidas alcohólicas (*xranthasua*, 'alcohol rebajado', y

[18] Un caso podría ser *nionthao*, 'tamal'.

*xrantjua*, ‘pulque’), pero no lo abordamos detalladamente por carecer de más datos para su análisis.
Los clasificadores que hasta ahora hemos señalado categorizan objetos con referentes no humanos: animales, frutas, plantas y hierbas, y madera. Esto contrasta con las lenguas mayenses donde los clasificadores para personas son comunes, pues en estas lenguas se hace mucha referencia a la organización social (Aikhenvald, 2006).

**Conclusiones.**

Este artículo se ha centrado en los llamados clasificadores nominales, mecanismos explícitos que categorizan a los sustantivos de acuerdo con características semánticas muy claras. Hemos visto que entre los diversos dominios en los que son agrupados los nominales encontramos lo animal, lo vegetal, lo animado, lo inanimado, lo humano, la comida, diversas características físicas, etc. Algunas veces las clasificaciones responden a parámetros semánticos universales, otras veces son reflejo de la organización social y de la cultura propia de cada pueblo.
El hecho de que en las lenguas que utilizan clasificadores sólo algunos sustantivos los lleven, indica que para esas culturas los elementos nominales que requieren un clasificador son muy significativos, por lo que es importante señalar de algún modo que pertenecen a determinada clase semántica.
A través del uso de los clasificadores se resaltan ciertas características semánticas; asimismo las investigaciones indican que estos cumplen varias funciones en la lengua; por ejemplo, determinan a un sustantivo o tienen un papel anafórico, pues hacen referencia a un sustantivo antes mencionado. En el caso del ngigua, falta hacer más estudios que nos permitan determinar el rol que cumplen estos elementos en la lengua y el por qué algunos sustantivos los deben llevar obligatoriamente y otros no.
Finalmente, hay que señalar que observar este tipo de clasificación –distinto al tipo de recursos que encontramos en español para categorizar– nos permite acercarnos a la diversidad lingüística y cultural, tanto de nuestro país como del mundo, así como comprender que no todas las lenguas funcionan de la misma manera ni agrupan los elementos de su entorno de la misma forma, pero que precisamente en estas diferencias radica la riqueza lingüística de cada sociedad.

**Bibliografía.**

Aikhenvald, Alexandra Y. (2006). “Classifiers and noun classes: semantics” en Encyclopedia of languages and linguistics. Oxford, Elsevier.

Buenrostro *et al.* (1992). “Sistema de clasificación nominal en las lenguas de los cuchumatanes”, en Anales de antropología, vol. XXIX, núm. 1, México, IIA-UNAM.

Di Tullio, A. (1997). *Manual de gramática del español,* Buenos Aires, Edicial.

García-Miguel, J. (2000). “Clasificación nominal, concordancia y pronombres”, en *Estudios de lingüística,* Universidad de Alicante (ELUA), 14.

Grinevald C. (2002). “Making sense of nominal classification systems. Noun classifiers and the grammaticalization variable”, en I. wisher & G. Diewald (eds.), *New reflections on grammaticalization* [Typological studies in language], Amsterdam, John Benjamins.

INALI, (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales.* Recuperado de http://www.inali.gob.mx/clin-inali/.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: what categories reveal about the mind.* Chicago, University of Chicago Press.

Lewandowski, T. (2000). *Diccionario de lingüística*, Madrid, Cátedra.

Machin, P. (1980). “The clause of northern popoloca”, en Sil Mexico Workpapers, vol. III. Recuperado de:
http://www-01.sil.org/mexico/workpapers/scans/WS03/WS0301-MachinPClause.pdf.

Perri Ferreira, H. (2009). *Los clasificadores nominales del yanomama* (Brasil), Tesis de maestría, CIESAS.

Real Academia Española (RAE) (2010). *Nueva gramática de la lengua española,* Madrid, Espasa.

Stark, S. (2011). *Ngigua (Popoloca) pronouns,* México, Sil México. Recuperado de http://www-01.sil.org/mexico/workpapers/WP012i-PopolocaPronouns-pls.pdf.

Tuson Valls, J. (2003). *Introducción al lenguaje,* Aragón, España, UOC.

Zavala Maldonado, R. (1990). Los sistemas clasificatorios en el kanjobal de San Miguel Acatán, vol. V, núm. 9-10, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.

# Reestructuración capitalista, reforma educativa e identidad docente en América Latina.

**Manuel Sánchez Cerón.**
**Adriana García Meza.**

**Resumen.**
La reestructuración capitalista de los últimos treinta años en América Latina está transformando profundamente los procesos de trabajo. En el caso del trabajo docente, aunque estas mutaciones, han sido posteriores a los cambios en los trabajadores en general, también están afectando a los maestros latinoamericanos. Este trabajo tiene como objetivo identificar y analizar uno de estos cambios: las transformaciones en la identidad de los profesores en tres países latinoamericanos: Argentina, Brasil y Chile. Este estudio se basa en una revisión indicativa de las investigaciones que abordan este elemento de la profesión docente. Metodológicamente se seleccionaron estos tres países por cuatro razones: una, son países que iniciaron tempranamente su industrialización; dos, sufrieron sangrientas dictaduras; tres, han sido fieles seguidores de las políticas neoliberales; y, cuatro, han instaurado sistemas nacionales de evaluación a la docencia.
**Palabras clave:** América Latina, maestros, identidad docente, política neoliberal, educación básica, evaluaciones estandarizadas.

**Abstract.**
The receant capitalist development in the last three decades in Latin America is transforming the working process; and at the same time this phenomenon is changing the work conception. These transformations in the case of the teachers' labor was developed after the general changes in the rest of the workers. The main object of this research is identify and analize how these changes are transforming the teachers' identity in three Latin American countries: Argentina, Brazil and Chile. The report is based in an indicative review of researches that analyzes this phenomenon. The selection of the countries are based in four reasons: first, these countries began its industrialization after the Second World; second, these countries have supported military dictatorships; three, they have follow the neoliberal policies; and four, they have stablished national evaluation systems with standardized exams for the students and teachers.
**Key words:** Latin America, teachers, teachers identity, neoliberal policies, basic education, standardized exams.

# Reestructuración capitalista, reforma educativa e identidad docente en América Latina*.

## Introducción.

El cambio del modelo de acumulación de capital que suele denominarse reconversión industrial tiene como finalidad aumentar la tasa de ganancia a través de dos mecanismos macro estructurales fundamentales: el primero, trasladar a los países periféricos todas las empresas caracterizadas por: un uso intensivo de mano de obra y que provocan altos índices de contaminación; y, además, que requieren de grandes volúmenes de materias primas para su funcionamiento. El segundo mecanismo, es que los países industrializados, por su parte, se ubiquen en: la innovación tecnológica, el sector financiero y las empresas dedicadas especialmente a los servicios.

Estas transformaciones de orden económico han tenido profundas repercusiones en el mundo laboral provocando dos importantes fenómenos: por un lado, el crecimiento sistemático del desempleo y el subempleo; y por otro, un acelerado proceso de precarización del trabajo[1] con profundos efectos en la subjetividad[2] de los trabajadores en general.

En el caso de los trabajadores de la educación, estos efectos también se han presentado desde que se inició la reestructuración capitalista en los años setenta en algunos países de América Latina. Sin embargo, estas repercusiones aun cuando no son homogéneas como resultado de las diferencias regionales de los países latinoamericanos; sus efectos se centran en algunos ejes de la profesión docente como: la permanente disminución salarial[3], el incremento de la carga laboral, expresada en la

---

* Una primera versión de este estudio se presentó en el congreso de la *Western Social Science Association* en Estados Unidos en abril de 2017.

[1] La precarización del trabajo, en las últimas tres décadas, se puede identificar según Pochmann (1999) con tres importantes indicadores: uno, la extensión e intensificación de las jornadas de trabajo; dos, la reducción de los costos de la fuerza de trabajo a través de la flexibilidad laboral; y, tres, la pérdida paulatina de los derechos laborales de los trabajadores, que, a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado, habían alcanzado.

[2] La subjetividad es una noción muy compleja; sin embargo, aquí se entiende como el conjunto de procesos que configuran una red de significaciones imaginarias e identificaciones vinculadas a todo aquello que permite constituir al sujeto (*Cfr.* Anzaldúa, 2009:19-29)

[3] A partir de los ochenta, por ejemplo, en el caso de México, como resultado de la crisis de la deuda externa, los salarios fueron sometidos a topes salariales que han impedido el crecimiento de las percepciones económicas frente a los procesos inflacionarios; fenómeno que se ha traducido en el permanente empobrecimiento de los docentes mexicanos.

intensificación del trabajo en el aula y la escuela, y, sobre todo, las transformaciones de la identidad docente de los maestros.

En esta perspectiva, este trabajo tiene como objetivo identificar y documentar cómo las reformas educativas en el contexto de la reestructuración capitalista de las últimas décadas apoyadas e impulsadas por los organismos internacionales han afectado la identidad de los maestros de educación básica en tres países latinoamericanos: Argentina, Brasil y Chile.

El problema de la identidad docente, por su parte, es muy complejo y en el cristalizan diversos factores que integran este fenómeno. Sin embargo, los efectos de las políticas neoliberales en el ámbito educativo aún no pueden percibirse claramente. Por ello, el propósito del estudio es solo identificar algunas de las consecuencias de esta política en los docentes a lo largo de las últimas décadas.

El estudio se basa en una revisión indicativa de aquellas investigaciones que de manera directa o colateral identifican o tocan el tema de las transformaciones de la identidad de los docentes latinoamericanos a raíz de los cambios que impulsa la política neoliberal en los últimos veinte años. El criterio de selección de los países para el estudio de este importante aspecto del trabajo docente se basó fundamentalmente en cuatro aspectos que derivan de los estudios e investigaciones que se revisaron:

a) Primero, estos tres países fueron quienes en la posguerra iniciaron tempranamente procesos de industrialización sustitutiva de importaciones en la América Latina[4].
b) Segundo, vivieron sangrientas dictaduras a lo largo de los años sesenta hasta fines de los noventa. Argentina de 1976 a 1983; Brasil de 1964 a 1985 y Chile de 1973 a 1990.
c) Tercero, los gobiernos de estos países han sido fieles seguidores de las propuestas neoliberales que las políticas de reconversión industrial han dirigido a la región.
d) Y cuarto, asimismo han establecido sistemas de evaluación de la calidad de la educación de manera sistemática en sus países con efectos negativos para los docentes[5].

[4] En efecto, Argentina, Brasil y Chile encabezaron la industrialización en la región a lo largo de la posguerra apoyada en el mercado interno con una decisiva protección estatal. Brasil y Chile, por su parte, recibieron un importante apoyo gubernamental para transformar las estructuras sociales dominantes.

En el análisis se identificaron tres temáticas importantes, relacionadas con la identidad y que, en el conjunto de las políticas educativas en América Latina, representan los ejes centrales que dominan el panorama educativo latinoamericano. Por un lado, para el caso de Argentina el análisis se dirigió a la preocupación de los maestros por el debilitamiento del sistema de la educación pública que desestructura la identidad docente. Para el caso de Brasil el proceso de gerencialización de la educación con el concepto de gestión que redefine el papel del maestro y por tanto su identidad; y para el caso de Chile la política de evaluación a la docencia también reestructura el rol del maestro porque lo orienta hacia un profesor que responda a las exigencias del mercado educativo con exámenes estandarizados nacionales.

**La configuración de la identidad docente.**

En principio, la identidad[6] es, en general, un fenómeno social muy amplio que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckmann, 2001:216-217). Sin embargo, lo fundamental de las identidades es que su construcción deriva de la experiencia de negociación de la afiliación del sujeto a una comunidad social (Wenger, 2001:188)[7]. Giménez (2004) señala que las nuevas teorías sobre la identidad, no apuntan hacia un sujeto racional con una sola identidad pura, sino más bien se orientan a múltiples procesos de identificación, producto del entramado histórico y la dimensión social que se vinculan a los elementos subjetivos que los conforman en su relación social.

Doubet (1987) al discutir la definición de identidad señala que ésta se ubica en una dimensión de autoproducción social no única. Es decir, la

[5] Un panorama general de los efectos que las evaluaciones estandarizadas nacionales han tenido para los niños y maestros latinoamericanos en las últimas dos décadas puede encontrarse en Sánchez y Corte (2013).

[6] Tres factores deben tenerse en cuenta para identificar la importancia que en la actualidad la identidad ha cobrado en el discurso de las ciencias sociales: por un lado, la crisis de la modernidad y el reconocimiento de la pluralidad; por otro, la emergencia del otro y la preponderancia de la alteridad; y, finalmente, los enfoques cualitativos y microsociales para entender la cotidianeidad social.

[7] Diversos autores coinciden en señalar que no se puede hablar de un sujeto predeterminado por la cultura en la que se desenvuelve su vida ni tampoco por características externas. Muchos otros elementos influyen en la conformación de la identidad. Coinciden también en destacar que la identidad se va conformando por la propia historicidad del sujeto; su capacidad de ser "actor"; sus procesos de identificación con o a partir del otro, con sus connotaciones de poder y sus limitaciones. Todos estos factores se constituyen en elementos subjetivos que el sujeto asume en ese proceso.

constitución de la identidad no se construye bajo el principio de unidad; es más bien, una organización de esa unidad en distintos niveles que configuran dicha identidad los cuales se articulan en la lógica de la acción social.

Por otro lado, las identidades profesionales, por su parte, son construcciones sociales que se remodelan constantemente a lo largo de la historia (Abbott, 1988). El análisis de la configuración de la identidad de los docentes como profesionales de la educación[8] es un problema muy complejo; como resultado de que históricamente los maestros llegaron a la primera mitad del siglo XX incrustados en una profesión con un alto grado de estructuración de los puestos de trabajo producto de la burocratización de la profesión (Señoriño y Cordero, 2005). El desarrollo de la profesión docente en América Latina se constituyó a lo largo de la segunda mitad del siglo XX con dos amplios e importantes elementos de carácter histórico:

En primer lugar, la dependencia y subordinación de los maestros en la formación del Estado nacional; y particularmente a mediados del siglo XX, lo cual explica el control que éste ha tenido sobre los procesos de formación de profesores y contratación de los mismos como empleados al servicio del Estado. Y en segundo lugar, se encuentran los procesos históricos de consolidación de la profesión docente a través de la creación de las instituciones formadoras de docentes, aunado al proyecto de escolarización de los niños; fenómeno que favoreció su control como resultado del crecimiento del número de escuelas y de maestros[9].

La dependencia de los docentes de los proyectos del Estado permitió la construcción de una identidad expresada en la creación de un imaginario docente vinculado a la mística de los maestros como promotores e impulsores de la cultura que resaltaba el sacrificio; particularmente, en el caso de México, por ejemplo, con la Escuela Rural Mexicana; cuya creación

[8] En este sentido, la identidad profesional asevera Santibáñez (citado en Ávila, 2017) no surge espontáneamente ni se constituye de manera automática sino que se construye a través de un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones subjetivas en el contexto de la realidad construida en la escuela.

[9] Las investigaciones realizadas en la región han demostrado que, por ejemplo, en relación con la expansión de la matrícula y en un contexto de restricción de los recursos como resultado de la reestructuración capitalista de las últimas tres décadas ha traído profundas consecuencias en el posterior desarrollo de los sistemas educativos latinoamericanos; y con efectos directos sobre las condiciones de trabajo y la resistencia de los profesores a este tipo de políticas (Birgin, 2000; Tiramonti, 2001; Oliveira, 2000).

explica, por un lado, el prestigio simbólico de ser maestro en el contexto posrevolucionario[10]; y por otro, las históricas bajas percepciones económicas de los docentes.

El servicio educativo se constituyó, entonces, como un empleo público cuyos agentes: los maestros siempre tuvieron una relación, como ya se señaló, de dependencia con el Estado como empleador. Este fenómeno, históricamente, posibilitó la vigilancia de los profesores a través de una compleja y, en muchos casos, una amplia burocracia, pero también, impuso límites a la posibilidad de la autonomía profesional de los docentes[11].

En este sentido, dos aspectos son importantes en la configuración de la identidad de los docentes: primero, el carácter redentor de la profesión que predominó, en el caso de México, hasta la primera mitad del siglo XX, dificultó la autopercepción de los maestros como trabajadores; y segundo, como ya se reiteró, la dependencia de la profesión de maestro de los proyectos del Estado[12], impidió la autonomía de la profesión (*Cfr.* Señoriño y Cordero, 2005:6).

En la actualidad asistimos a la desaparición de las identidades docentes uniformes (Lang, 2006)[13]. Este fenómeno va acompañado de tres condiciones: primera, un contexto en el cual se ha debilitado la cohesión de los grupos frente a las políticas neoliberales; segundo, el impulso de la descalificación y desvalorización del trabajo de los maestros que las autoridades educativas muestran a la sociedad; y tercero, la precarización

[10] Aquí es importante señalar que la identidad docente se constituye a partir del concepto de imaginario que coincide con la definición de Castoriadis (2013); es decir, la identidad entendida como la producción de significaciones organizadas que se instituyen como normas, valores, creencias y que operan como organizadores de sentido de los actos humanos los cuales se desplazan entre lo lícito y lo ilícito.

[11] Tres son las más importantes características de la negociación en relación con la afiliación a una comunidad a la que alude Wenger (2001): a) como experiencia negociada define quienes somos por las maneras como experimentamos nuestro yo por medio de la participación; b) como trayectoria de aprendizaje identifica quienes somos en función de dónde venimos y hacia dónde vamos; y, c) como relación entre lo local y lo global identifica quienes somos negociando maneras locales de pertenecer a una constelación más amplia.

[12] Vale la pena señalar que en general el papel que el Estado le ha asignado al maestro ha ido de la idea del profesor como promotor e impulsor de la cultura hasta la nueva concepción del docente como profesional competente que responde a las necesidades cambiantes del mercado educativo.

[13] En esta perspectiva, Hall (2014) habla de una “crisis de identidad” como “parte de un proceso más amplio de cambio que está dislocando los procesos y estructuras centrales de las sociedades modernas y minando las bases que otorgaban a los individuos un anclaje estable en el mundo social”. Esta pérdida del anclaje es para Bauman la *modernidad líquida*, en la que se evita la fijación para convertirse en paseantes o turistas en los *no lugares.*

de sus condiciones de trabajo asociadas a la intensificación del trabajo docente (Oliveira, 2005).

En esta perspectiva es claro que la capacidad de integración que tiene el trabajo docente se erosiona por la inseguridad laboral que enfrentan los maestros, a raíz de las reformas, e invaden múltiples dimensiones de la vida individual, familiar y colectiva; asimismo, afecta el bienestar material y emocional del sujeto, pero, sobre todo, debilita las fuentes identitarias y de pertenencia social (*Cfr.* Bayón, 2005: 730).

Esta identidad a la que se ha hecho referencia en los últimos veinte años enfrenta una fragmentación, y con ella el sentido de la profesión docente que encara ahora, una diversificación de nuevas responsabilidades. Este fenómeno ha provocado que, desde la retórica oficial, muchos profesores hagan mal su trabajo, no porque no sepan hacerlo sino porque no tienen tiempo para atender las diversas tareas que la política educativa les ha ido encomendando. Es decir, además de las clases, los maestros deben realizar diversas actividades como: aspectos administrativos, elaboración, aplicación y calificación de exámenes, orientar a los estudiantes, atender a los padres de sus alumnos, entre las más importantes (*Cfr*. Steve, 2010).

En este sentido, Tenti (2002) destaca la importancia que los maestros han tenido como profesionales en los cambios recientes: aspecto que no ha sido considerado por las políticas de reforma; porque quienes impulsan esta transformación confían más en los diferentes dispositivos institucionales y particularmente los de carácter legal; y no consideran la identidad de los maestros que son quienes finalmente llevan a cabo los cambios[14].

En esta lógica, sin embargo, los docentes son los que actúan en el aula y la escuela y en estos espacios estructuran su vida cotidiana y profesional por encima de las regulaciones jurídicas y legales que la política educativa les impone. En otras palabras, los maestros se convierten en agentes que apoyan o debilitan las propuestas de cambio.

[14] La identidad como concepto permite acercarnos a la acción docente y a la experiencia viva del trabajo: “Si una persona enseña durante treinta años, no sólo hace algo, sino que hace algo de sí misma: su identidad asume las señales de su propia actividad y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional” (Tardif, 2004). La identidad profesional no surge, pues, de manera automática al recibir un título profesional; la identidad se construye por medio de un proceso individual y colectivo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente (Vaillant, 2007). Para Vaillant (2007) las identidades docentes pueden entenderse como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, y como un modo de respuesta a la diferenciación e identificación con otros grupos profesionales.

Las reformas recientes a la profesión docente se inscriben hoy en un cuadro de relaciones muy complejas con cambios profundos que están reconfigurando su identidad. Actualmente los maestros enfrentan profundas transformaciones económicas, sociales, políticas, culturales y educativas con una nueva lógica que desestructura su identidad como maestros.

**Escuela pública e identidad docente en Argentina.**

Argentina, en las tres últimas décadas se caracteriza por dos aspectos centrales: en primer lugar, una prolongada crisis de legitimidad política; y, en segundo lugar, una sociedad profundamente desigual y excluyente resultado de la reestructuración capitalista del modelo de acumulación. Este fenómeno se tradujo en el hecho de que a finales de los setenta se liberaron los precios al mismo tiempo que se congelaron los salarios de los trabajadores lo que significó la pérdida del 40 por ciento del poder de compra de las percepciones económicas (Novaro, 2014).

En esta perspectiva, ya para 1983, en plena crisis de la deuda externa latinoamericana, cuando se habían retirado las fuerzas armadas del poder (1976-1982)[15], la pobreza había llegado al 26 por ciento en las zonas urbanas del país. De manera que a la llegada de Alfonsín (1983-1989), éste se propuso tres objetivos: uno, reactivar a la economía; dos, juzgar al terrorismo del gobierno militar, y; tres, democratizar a las instituciones. Finalmente, solo avanzó en el segundo objetivo. Menen (1989-1999) a su llegada enfrentó una hiperinflación. Esta situación favoreció que su gobierno vendiera las empresas estatales, eliminara las regulaciones económicas y limitara los derechos laborales de los trabajadores (Novaro, 2014).

En este contexto, este país ha enfrentado la más profunda transformación en su estructura social. Basta señalar que durante la última dictadura militar del siglo pasado la puesta en marcha de las políticas neoliberales para enfrentar la crisis fueron traducidas en la liberalización comercial y financiera lo cual condujo a Argentina a una acelerada desindustrialización y un profundo endeudamiento externo[16].

[15] Hay que recordar que el enfrentamiento de Argentina con el Reino Unido por la posesión de las Islas Malvinas marcó el declive de las fuerzas armadas del gobierno. La dictadura se había debilitado y fue la derrota en esta guerra uno de los factores que determinó el retiro del gobierno militar del poder.

[16] Los efectos posteriores a la aplicación de las políticas neoliberales fueron, entre otros, que: entre 1980 y 2001 el desempleo en la ciudad de Buenos Aires creciera de 2.6 a 19 por ciento y entre 1990 y 2000 el desempleo se incrementara en 210 por ciento (*Cfr.* Beccaria y Orsatti, 1990; Bayón, 2005).

Así mismo, hay que señalar, por otro lado, que, en este país, la estructura social en la segunda mitad del siglo XX; por una parte, mostraba una importante movilidad social; y por otra, en el imaginario argentino había una creencia fundamental: la existencia de una sociedad escasamente polarizada. La articulación de estos dos elementos permitió la construcción de la idea de una ciudadanía democrática, el acceso pleno al empleo y el goce de los derechos sociales de la población de este país (Birgin, 2000:232).

En este entorno, señala Birgin (2000:224-225) el imaginario de los docentes argentinos se constituyó históricamente con la idea de un igualitarismo entendido como una condición formalmente idéntica de los diferentes miembros de la sociedad. Hoy, por el contrario, el foco de atención de la política educativa se centra en la diferencia; y no en el igualitarismo de la primera mitad del siglo XX.

El profundo proceso de reestructuración capitalista que ha atravesado el continente; y particularmente en este país en las tres últimas décadas ha fragmentado fuertemente la identidad de los argentinos[17]. Las transformaciones del mercado de trabajo, producto de la política neoliberal impuesta, han jugado un papel central. Este, hoy se caracteriza por: a) una creciente reducción de los puestos de trabajo; b) un sistemático deterioro del empleo en el sector formal; y, c) un crecimiento exponencial del desempleo (Birgin, 2000:228).

En este entorno, un estudio sobre la imagen de la docencia en Argentina (Fischman, 2005) señala que la mayoría de los maestros en este país en una muestra reconocen que el aula es un espacio problemático abrumado por el hambre[18], la pobreza[19] y la crónica falta de mantenimiento de los

[17] Para la primera década de este siglo, por ejemplo, la crisis política de este país se expresó en los siguientes hechos: en 2001, en un contexto de fuertes tensiones sociales, fue elegido como presidente de la Rúa, quien, con su política económica provocó masivas protestas y saqueos que lo obligaron a renunciar; así como a su sucesor interino: Adolfo Rodríguez Saá. En 2002, Eduardo Duhalde fue nombrado presidente por el parlamento; hasta que en 2003 llegó a la presidencia Néstor Kirchner.

[18] Aquí es importante señalar, que, por ejemplo, un estudio en Uruguay publicado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y otros organismos internacionales sostienen que a mediados de la década de los noventa un programa de alimentación a niños de Montevideo no mejoró las condiciones de éstos y tampoco contribuyó a incrementar los resultados educativos (CEPAL *et al.,* 1997). Aquí conviene destacar dos aspectos: uno, los organismos internacionales con este tipo de estudios buscan legitimar la idea de que las condiciones materiales de los niños no inciden en los aprendizajes escolares; y dos, esto permite proponer que se cancelen estos programas.

edificios aunado a la carencia de interés de los niños por el conocimiento. Este fenómeno permite entender que la identidad de los docentes asociada, como ya se señaló, a la educación como un bien social se desestructura frente a esta realidad[20].

Otra investigación (citada en Fischman, 2005) en Argentina realizada por la Secretaría de Educación de la ciudad de Buenos Aires demostró que en la década de los noventa, al contrario de la creencia de que las mujeres eligen la docencia debido a las cortas jornadas de trabajo el 60 por ciento de ellas trabajaban doble turno. Y el 70 por ciento de estas maestras pretendían trabajar en escuelas de jornada completa con el mismo grupo de estudiantes que en jornadas de medio tiempo con grupos de alumnos diferentes.

El fenómeno anterior muestra cómo se desestructura el imaginario que la sociedad de este país tenía de las maestras argentinas que, se suponía, trabajaban con los niños en una escuela y en una sola jornada de trabajo con el objetivo de tener tiempo para atender a su familia y resolver sus problemas.

Tiramonti (1997) documenta como los maestros y la sociedad argentina iniciaron un proceso de transformaciones en el que la educación deja de ser un derecho humano y un deber del Estado para constituirse en un derecho a adquirirse por competencia bajo el esquema de la evaluación del rendimiento[21]. Este hecho también de distintas maneras debilita la identidad

---

[19] La pobreza es un fenómeno que tiene numerosos antecedentes teóricos (Vélez, 1994; Lomniz, 2003) que datan por lo menos de las últimas décadas. No obstante, los análisis sobre el fenómeno lo ubican como un problema estructural de carácter económico que deriva de condiciones que impiden a las personas satisfacer sus necesidades básicas e integrarse y participar plenamente y de manera activa en la vida social. Sin embargo, por otra parte, muy pocas veces en los diversos estudios sobre el tema son consideradas las dimensiones sociales y culturales, a pesar de que algunas investigaciones consideran a estos aspectos fundamentales y necesarios para su definición y comprensión. De manera que al problema de la pobreza hoy se le asocia con otras nociones, que han cobrado importancia en las últimas décadas, como: la desigualdad, la marginación y la exclusión. Estos conceptos, por su parte, han surgido en contextos económicos y políticos distintos, pero contribuyen a una mayor claridad teórica para entender a la pobreza.

[20] En esta perspectiva, los niños bolivianos migrantes en Argentina, por ejemplo, asisten a escuelas de la provincia de Buenos Aires denominadas “villas”. Éstas son espacios dirigidos a los pobres y están reconocidos, por este carácter, por los propios organismos estatales de este país. Estos sectores se han ido conformando históricamente en procesos paulatinos a partir de los años treinta. Se caracterizan fundamentalmente por altos índices de carencias de todo tipo de servicios públicos básicos como: alimentación, salud, vivienda, entre los más importantes (Diez *et al.*, 2009:119).

[21] Las evidencias empíricas sobre las evaluaciones del rendimiento que se sostienen en los exámenes estandarizados nacionales muestran que su imposición responde a criterios de

de los docentes: por un lado, porque las evaluaciones establecen diferencias a partir de los puntajes entre los alumnos; y segundo, porque con los resultados se evalúa el desempeño del profesor en función de resultados.

Por su parte, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República de Argentina[22] (CTERA *et al.*, 2005) señala que los profesores enfrentan hoy una dinámica de orden asistencial más que pedagógico ante la precariedad en la que vive la mayoría de la población marginada de este país así como los niños que asisten a las escuelas públicas.

Asimismo, el fenómeno, reitera la CTERA (CTERA *et al.*, 2005) muestra como los maestros de las escuelas más pobres disponen de aproximadamente una hora en promedio al día para dedicarse realmente a la docencia[23]. Por otro lado, las escuelas públicas argentinas se han convertido en comedores escolares y lugares de atención a la salud; y han dejado de ser espacios de aprendizajes escolares (*Cfr.* López y Flores, 2006).

Un efecto evidente en la sociedad argentina y que afecta la identidad de los docentes es el hecho de que la retórica de la igualdad de oportunidades para todos en la educación al mismo tiempo continúa generando desigualdades cada vez mayores en el contexto latinoamericano (Monreal, 1996). En este sentido, por ejemplo, la marginalidad y la vulnerabilidad[24]

---

orden económico y no pedagógico como señala la retórica educativa (Sánchez y Corte, 2013; Gallegos, 2008). Este fenómeno evidencia que en el fondo existe un desconocimiento de los factores que intervienen en el aprendizaje y de los componentes que permiten una comprensión más amplia de los procesos educativos (Padilla, 2011).

[22] La CTERA es una organización sindical que representaba, para mediados de los noventa, una afiliación de 233, 385 profesores. Tiene presencia en toda la Argentina a partir de entidades sindicales distribuidas en todo el país. Las acciones de la CTERA en los noventa derivaron de un proceso de resistencia a las políticas neoliberales en defensa de los derechos de los trabajadores de la educación y de la defensa del derecho social a la educación (CTERA *et al.*, 2005:85).

[23] Fischman (2005:7) documenta cómo una maestra argentina describe sus condiciones de trabajo cotidianas, que en general no son diferentes de otros colegas en la región: “Tomo lista, recojo dinero con el que los alumnos contribuyen a la cooperadora escolar (contribuciones a la manutención de la escuela), reviso las cabezas de los niños en busca de piojos, lleno el acta diaria, vigilo a aquellos que entran o salen, planeo las clases, me preparo una vianda, escucho los problemas de los niños y a veces los de sus padres, me reúno con el director, me paro en el patio y prevengo que los chicos no se trepen a las paredes: no me queda tiempo para enseñar los contenidos que había planeado”.

[24] En los noventa Moser (1996) propuso el concepto de vulnerabilidad para captar y distinguir los diversos aspectos de los cambios en el bienestar socioeconómico de los individuos, hogares y comunidades frente a los cambios en el entorno con los que se incrementaba la incertidumbre en la adquisición de los bienes y servicios que permitan mantener una vida

ocupan un lugar central en la manera de entender la pobreza en América Latina que impide que la igualdad de oportunidades se constituya en una realidad para los maestros.

Por otro lado, el carácter estructural de las transformaciones que enfrentan los maestros como el desempleo, el subempleo y la caída de los salarios; en particular este último factor debilita la cohesión social y por tanto la identidad de los maestros en la institución escolar (*Cfr.* Castel, 1997).

En el caso de este país, si bien, por un lado, desde principios del siglo XXI, se observa que las mujeres argentinas adquieren una vida más independiente que conlleva al ejercicio pleno de sus derechos; por otro lado, se observa que su condición laboral cada día es más precaria, sus jornadas más largas y sus remuneraciones menores; este fenómeno se traduce en la subalternidad y una situación de extrema pobreza (Redondo, 2011).

Otro de los efectos de las políticas educativas en la identidad de los maestros argentinos es que la premisa homogenizante que se propuso invisibilizar la diversidad cultural y que se constituyó en el imaginario social dominante (Puiggrós, 1990) hoy ha cambiado. En la actualidad al maestro se le exige la instalación de la interculturalidad en el aula y la escuela[25] pero la política social deja inalteradas las relaciones de subordinación económica, social y política de los grupos marginados como: los campesinos, los inmigrantes[26], las mujeres, los piqueteros, entre otros (Díaz, 2009)

---

digna. La vulnerabilidad se refiere, pues, a las distintas deficiencias en la capacidad de las personas para enfrentar, resistir o recuperarse frente a los avatares de una sociedad que se caracteriza por profundos cambios que afectan a los individuos y sus familias y que precarizan sus vidas. Como puede observarse, el concepto de vulnerabilidad es una noción que está asociada al hecho de que todo ser humano por sus características físicas, económicas y sociales es susceptible de encontrarse en una situación de desventaja respecto al resto de la población debido a las dificultades y barreras a las cuales se enfrenta en los ámbitos familiares, laborales y políticos y de seguridad social (García *et al*., 2009:130). De manera que, considerar la vulnerabilidad como un fenómeno multidimensional permite situar este hecho más allá de la pobreza.

[25] Los estudios interculturales tienen como origen dos fuentes: por un lado, el resurgimiento y la redefinición de las identidades étnicas indígenas en el contexto del postindigenismo latinoamericano; y por otro, los nuevos flujos migratorios del sur hacia el norte que han detonado el interés sobre la nueva configuración de la vida social y cultural desde distintas disciplinas (Dietz *et al.*, 2009). La interculturalidad, en principio hace referencia a la consideración de la existencia de distintas formas de construir y representar el mundo natural y social (*Cfr.* Llanes-Ortiz, 2005).

[26] A principios de la década de los noventa, los individuos originarios de Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay sólo constituía el 2.5 por ciento de los 32.6 millones de personas nacidas fuera de Argentina. La zona de arribo de los inmigrantes entre 1980 y 1991 a la ciudad de Buenos Aires representa el 35.5 por ciento y el 14.2 a otras zonas de Buenos Aires (Maguid,

Otro aspecto que enfrentan los maestros argentinos es el debilitamiento de los aparatos sindicales en los cuales los maestros buscan apoyarse para resolver sus demandas profesionales. Este, en el caso, por ejemplo, de los maestros, hoy se incorporan a otros sectores sociales como padres de familia y a la sociedad en general (*Cfr.* Perazza, 2011).

Un ejemplo de la conflictividad de las relaciones que enfrentaron los maestros argentinos y el gobierno en los noventa fue que los docentes constituyeron la *Carpa Blanca* en la que los profesores, con el apoyo de múltiples sectores de la sociedad argentina ayunaron frente al parlamento con la consigna "todos somos docentes". Este fenómeno fue un claro reclamo público que buscó articular a diversos sectores de la sociedad en pos de dos propuestas: primero, una exigencia de mejora salarial; y, segundo, la defensa de la escuela pública en este país (*Cfr.* Perazza, 2011).

**Gestión escolar e identidad docente en Brasil.**

Las variables que caracterizan al Brasil de la década perdida fueron fundamentalmente estructurales. Brasil, como la mayoría de los países de la región impulsaron la industrialización sustitutiva de importaciones, con un marcado nacionalismo en sectores estratégicos de la economía, como el petróleo, por ejemplo; pero para mediados de los noventa su economía se abrió al exterior y se impusieron las reformas estructurales dominantes en la región.

Lula da Silva (2003-2011) continuó con las reformas económicas que habían sido instauradas durante los ochenta; solo que este gobierno disminuyó la pobreza y las grandes desigualdades. Por ejemplo, el ingreso de la población más pobre aumentó un 20 por ciento en relación con el Producto Interno Bruto (PIB) del país (Soarez de Lima, citado en Rodríguez, 2011). En otras palabras, las reformas estructurales que este país impulsó han sido, sin embargo, acompañadas por reformas sociales que han contribuido a disminuir las históricas y profundas desigualdades sociales[27] (*Cfr*. Rodríguez, 2011:281-283).

---

1998). Sin embargo, los saldos internacionales de las últimas dos décadas estudiadas por Maguid y Bonkiner (1993) muestran que la migración neta se redujo casi a la mitad entre 1980 y 1990 en relación con la década anterior. Por ejemplo, el reciente aumento de la desocupación y la crisis presupuestaria dirigida a los servicios sociales han favorecido que algunas posturas vinculen el deterioro de los niveles de empleo y la pobreza con la inmigración.

[27] El crecimiento de la economía brasileña ha sido, en las últimas décadas, muy importante. Actualmente se ubica entre las economías más grandes del planeta. Esto se debe, entre otros factores, al descubrimiento y explotación de nuevas fuentes de energía, su fuerte presencia

Por su parte, las reformas dirigidas a la educación que se han puesto en marcha en Brasil, como en el resto de América Latina, se ubican fundamentalmente en el contexto de una profunda restructuración del modelo económico que se visibiliza con las propuestas de carácter neoliberal en una época de un profundo cambio del patrón de acumulación del capital.

La propuesta educativa y el modelo que se ha impuesto en Brasil en las últimas tres décadas y en general de la región se sostiene fundamentalmente en las siguientes premisas de la retórica neoliberal:

a) En primer lugar, la instalación sistemática de diversos mecanismos de flexibilización de la profesión docente y de la diversificación de la oferta y la demanda educativa.
b) En segundo lugar, el impulso sin precedentes de la eficacia y la eficiencia en los resultados educativos a través de exámenes estandarizados de carácter nacional[28] e internacional[29].
c) En tercer lugar, el impulso de la competencia a través de puntajes en los resultados de los exámenes estandarizados entre los sistemas educativos públicos y los privados[30].
d) En cuarto lugar, el énfasis de la política educativa sobre la necesidad de impulsar la gestión de recursos financieros externos para fomentar los procesos de privatización de la educación.
e) Y, finalmente, la articulación de estas premisas mediante la difusión de la retórica del privilegio de la visión de mercado en las escuelas para vincularlas a las necesidades de las empresas[31].

---

económica en los mercados regionales e internacionales y a su estabilidad financiera, así como a las estrategias para controlar la inflación.

[28] En esta perspectiva es claro que la lógica que sostiene esta propuesta se basa en los resultados y no en los procesos. Es decir, se evalúa a la docencia con resultados. En el caso de Argentina se ha instaurado el Sistema Nacional de la Calidad de la Educación (SINEC); en Brasil, el Sistema de Evaluación de la Educación (SAEB, por sus siglas en portugués); y en Chile, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

[29] En el caso de las evaluaciones internacionales los países latinoamericanos se han ido incorporando a esta dinámica. Uno de los más importantes instrumentos de evaluación ha sido la prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) que se aplica cada tres años desde el año 2000.

[30] A este respecto, los estudios muestran que los resultados de este tipo de exámenes segmentan a los niños y jóvenes latinoamericanos como consecuencia de la profunda desigualdad social que vive la región, particularmente desde la crisis de la deuda externa y la imposición de las políticas neoliberales en el continente (Mella, 2003).

[31] Las reformas puestas en marcha "… instauraron mecanismos que intensificaron los procesos de mercantilización de la producción del trabajo docente y de la gestión escolar; fusionando nuevos procesos de gestión y regulaciones de la educación y de la escuela, apuntando a

Estas premisas cobraron cuerpo en Brasil, sobre todo a partir de la llegada de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) a la presidencia de Brasil. Los cambios en la política educativa de este país se han intensificado y se reflejan en los procesos de mercantilización de la educación a través de la gestión escolar en la que subyace el objetivo de la entrega de la educación pública a la empresa privada (CTERA *et al*, 2005:186).

Los resultados de esta política derivada del neoliberalismo que, a su vez proviene, de la reestructuración del modelo de acumulación de capital, ha sido el debilitamiento de las percepciones salariales de los maestros[32] y, además del deterioro de las condiciones de trabajo de los maestros de este país (*Cfr.* Sánchez y Corte, 2012). Estos dos importantes factores de su profesión, a su vez, han erosionado la identidad de los profesores brasileños a lo largo de las últimas décadas.

Desde una perspectiva amplia, una de las transformaciones más importantes en Brasil en relación con la administración escolar ha sido desde los ochenta la organización gerencial de la escuela en cuyo eje se ubica la autonomía escolar expresada en la recepción de recursos del Estado a través de un instrumento pedagógico que se ha denominado: proyecto escolar (Krawczyk y Vieira, 2012:68).

Al respecto, la investigación educativa ha identificado varias prácticas institucionales dominantes en la puesta en marcha de estos proyectos educativos orientados por una concepción gerencialista de la educación que está afectando la identidad de los docentes:

a) Un importante efecto de esta política ha favorecido la aceptación de las escuelas y de las familias de los niños de las nuevas y diversas responsabilidades en el funcionamiento de las instituciones escolares que tradicionalmente estaban fuera de su competencia.
b) Sin embargo, por otro lado, estas políticas han implicado el ocultamiento de diversos mecanismos de carácter administrativo que favorecen un mayor control de las autoridades educativas y no como señala la retórica: el impulso de la democracia (Oliveira, 2003).

---

adecuarlos y ajustarlos al paradigma gerencialista adoptado en la reforma del Estado y la lógica de privatización y mercantilización de los bienes y servicios" (CTERA *et al.*, 2005:186).

[32] Libaneo (citado en CTERA *et al.*, 2005:263) señala que "… la resignificación de la identidad docente por mejores salarios, por la mejoría de la formación [puede] garantiza[r] la recuperación del significado social de la profesión". Sin embargo, la condición precaria de los trabajadores de la educación en Brasil continúa deteriorándose.

Por otro lado, la política de autonomía de las escuelas según las nuevas legislaciones muestran un proceso de privatización del servicio público porque la retórica de la empresarización[33] en la vida cotidiana de la escuela significa el cobro compulsivo de cuotas escolares que antes de estas reformas eran inexistentes (Oliveira, 1999). Este fenómeno, como es de suponerse, transforma la identidad de los maestros; y los orienta a asumir una visión de mercado de la educación.

Un fenómeno asociado a éste, ha sido también la incorporación de profesores con contratos temporales que establece un clima de inseguridad laboral que se vincula a la política de disminución del número de alumnos repetidores y el aumento de aprobados[34] con estrategias compulsivas que buscan acreditar a los alumnos y que obligan a los maestros a aprobar a sus alumnos, aun cuando no reúnan los requisitos mínimos para acceder a otro grado o nivel [35](Oliveira, 1999).

Además, hay que agregar que, en este país, por ejemplo, el 57.2 por ciento de profesores trabajan en una sola escuela; sin embargo, ya es importante el número de maestros que trabajan en dos, tres o más escuelas. 31.5 en dos y 6.2 en tres (Tenti, 2005:86). Lo cual muestra que ya es importante el número de docentes que se desempeña en dos o tres escuelas cuyo objetivo central es incrementar sus percepciones económicas.

En general señalan Krawcyk y Vieira (2012) las investigaciones constatan que los problemas que supuestamente se pretendían eliminar con una política gerencialista ha acabado finalmente acentuándose; además de que,

[33] La retórica de la emprezarización tiene como uno de sus principales objetivos invisibilizar el antagonismo histórico que ha tenido el capital y el trabajo. Su eje central es la idea del empresario de sí mismo que cobra sentido porque el sujeto se constituye en una persona autoresponsable del logro de sus objetivos. Este fenómeno se traduce en lo que se ha denominado subjetividades flexibles (Sennet, 2006; Bauman, 1999) que orientan la política de desregulación laboral y educativa. Asimismo, por otro lado, la retórica del *management* está permeando tanto los discursos académicos como los legales sobre la política de gestión de la escuela que se sostiene en el modelo de funcionamiento posfordista atravesados por el interés de la calidad en el servicio y la satisfacción del cliente.

[34] En este sentido es importante señalar que los datos del SAEB entre 1995 y 2005 muestran que el rendimiento de los alumnos ha disminuido sistemáticamente (Ribeiro da Silva y Barcelos, 2008).

[35] Por otro lado, esta política trae como consecuencia que los profesores se preocupen mucho por los índices de deserción y repitencia y tiendan, como lo señala, la retórica a autoresponsabilizarse por los resultados sin considerar otros aspectos como la dimensión política, los conflictos sociales y las condiciones sociales que viven los niños y maestros y sus implicaciones en los resultados (Sánchez y Corte, 2013:106).

la retórica educativa del discurso oficial sobre la democratización de la gestión no ha conseguido los resultados esperados.

En este sentido, un estudio de Lorea *et al*. (2012) en la ciudad de Pelotas, Río Grande do Sul, Brasil muestra, sin embargo, que el impulso de la gestión gerencialista investida de la visión democrática ha tenido tres resultados importantes en la identidad de los docentes que es importante señalar:

a) En primer lugar, uno de los casos estudiados, muestra que, en las actividades realizadas por los docentes, se presentó un avance democrático importante en la gestión de la escuela; lo cual, por otra parte, favorece otra concepción de la escuela asociada a las políticas de mercado.
b) En un segundo caso, el estudio identifica también que en la puesta en marcha de estas propuestas predominó el modelo de gestión tradicional y no el democrático; una de cuyas implicaciones, entre otras, es la resistencia a los cambios propuestos por la política.
c) En un tercer caso, por diversas circunstancias de distinta índole no se obtuvieron los resultados esperados por la política de gestión que impulsa este modelo gerencial de la educación[36]. En este caso se observa que esta política enfrenta una continuidad histórica propia de otra concepción de la educación[37].

Por su parte, el papel que ha jugado el sindicato de maestros en Brasil ha sido débil como resultado de su constitución tardía. Una de las explicaciones por la cual los profesores de Brasil se han organizado tardíamente como sindicado responde al hecho de que el trabajo del maestro ha sido considerado tradicionalmente como una profesión sustentada en una vocación a la cual se le atribuyen cualidades éticas y

[36] Sin embargo, como señala Ball (2001; 2006) una reforma legal, como en el caso de Brasil, sobre la gestión que la retórica oficial caracteriza como democrática; pero en cuyo fondo subyace la lógica del mercado; puede ser reinterpretada, incluso puede perder su espíritu original al ponerse en marcha. El fenómeno es resultado de como los preceptos legales y sus políticas en los distintos contextos pueden ser reinterpretados por los sujetos involucrados.

[37] En este sentido, Tenti (2005) en un estudio cuantitativo en Argentina, Brasil, Perú y Uruguay señala que los maestros de estos países se identifican con la idea de que los docentes son facilitadores de los aprendizajes de sus alumnos y no transmisores de conocimientos y cultura. En este sentido, los maestros tienen una fuerte identidad en relación con la primera definición con los siguientes porcentajes: 72.1, 78.2, 84.6 y 74.8 por ciento, respectivamente.

morales socialmente reconocidas por la comunidad (CTERA *et al.*, 2005:190)[38].

Es importante, sin embargo, destacar que con el surgimiento de la Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) en Brasil se unificó la lucha de los trabajadores no docentes que participan de la estructura escolar como secretarias, intendentes y, en general, todos los trabajadores que de distinta manera trabajan en las escuelas (CTERA *et al.*, 2005:255).

**Privatización, evaluación e identidad docente en Chile.**

La caída del gobierno de la Unidad Popular en Chile encabezada por Allende (1973) y el ascenso de las fuerzas armadas inauguró un periodo de transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales sin precedentes en el continente. La magnitud del impacto de la dictadura militar de Pinochet (1973-1990) transformó el modelo de desarrollo económico vigente de la posguerra. El patrón de acumulación de capital en estos años privilegió la propiedad privada y el Estado, por consecuencia, asumió un papel subsidiario en la economía[39].

Uno de los efectos del modelo fue el incremento del nivel de desempleo y subempleo, este último asociado a la precariedad, que se extendió de manera alarmante. El principal efecto de esta política aplicada en Chile a la llegada del gobierno de las fuerzas armadas fue, no solamente como ya se señaló, el incremento del nivel de desempleo y subempleo; sino que estos fenómenos se asociaron a la flexibilidad laboral (CTERA *et al.*, 2005:283)[40].

---

[38] El surgimiento de la Confederación Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en Brasil es tardía (Gindin, 2008; CTERA *et al.*, 2005). En 1987 una de las más antiguas organizaciones de maestros: el Centro de Profesorado Paulista (CPP) cuya orientación siempre estuvo alejada del movimiento obrero y de la izquierda política se afilió a la Central Única de Trabajadores (CUT). Posteriormente, para 1990 se integró con los trabajadores de la educación y nace entonces la CNTE (Gindin, 2008:262-263).

[39] La apertura al mercado externo fue el mecanismo básico para consolidar un nuevo tipo de inserción de este país en el mercado internacional. El sector exportador chileno se constituyó en el eje de la economía en torno a la producción, fundamentalmente de minerales, maderas y productos del mar (CTERA *et al.*, 2005:287).

[40] Hay que señalar que, apenas en 1973 los maestros chilenos habían integrado una organización sindical: el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) que fue reconocida por el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973). Pero a la llegada de la dictadura este sindicato fue suprimido y sus integrantes fueron perseguidos, secuestrados, detenidos y/o desaparecidos. Al inicio de la dictadura, el sindicato fue disuelto por decreto el 11 de septiembre de 1973. La destrucción del sindicato significó para los docentes la modificación de su condición de empleado público, la pérdida de derechos, la inestabilidad en el empleo y la jubilación, entre otros. En 1974 la dictadura fundó una organización de carácter profesional

Los efectos de la reestructuración capitalista en Chile también se reflejaron en el sistema educativo de este país; y particularmente en los docentes. Dos de los más importantes resultados para la identidad de los maestros han sido: por un lado, el traspaso de las escuelas a los municipios y su privatización mediante el mecanismo de subsidio a la matrícula; y por otro, la aplicación de evaluaciones estandarizadas que han segmentado al sistema educativo; con serias repercusiones para los docentes.

Este modelo se tradujo en el establecimiento de un nuevo sistema de financiamiento para la educación por la vía de la subvención a la demanda a través de *vouchers* con los cuales el Estado entrega recursos a las escuelas según su matrícula. Este fenómeno ha significado que las escuelas municipales que son públicas se vean obligadas a competir de manera permanente con las escuelas particulares.

Uno de los aspectos centrales que ha dado coherencia a la política educativa neoliberal de las últimas cuatro décadas en Chile desde principios de los ochenta, en plena dictadura militar, es el concepto de educación como servicio que opera en el mercado y no como derecho social garantizado por el Estado[41] que había sido vigente desde la segunda mitad del siglo XX.

El modelo de evaluación a la docencia en este país ha atravesado por dos momentos históricos distintos: uno, la creación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMNCE)[42] que evalúa los resultados de los aprendizajes a través de exámenes estandarizados nacionales; y dos, la instauración del Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño (SNED) que determina las calificaciones fundamentalmente con base en el SIMCE[43].

---

denominada: Colegio de Profesores. Sin embargo, la oposición de los maestros en plena dictadura se tradujo en la creación de la Asociación Gremial de Profesores de Chile (AGECH) que se convirtió en el canal de expresión de la resistencia. No obstante que la AGECH se disolvió, dio fuerza a la línea de resistencia que el Colegio de Profesores asumió posteriormente a lo largo de la prolongada dictadura (CTERA *et al.*, 2005:293).

[41] Hay que recordar que esta premisa fue establecida en la constitución de 1980 durante la dictadura militar y que, sin embargo, la llegada de la concertación democrática (1990) no ha revertido.

[42] El SIMCE es un examen censal establecido a mediados de los ochenta durante la dictadura, que se aplica anualmente a los alumnos de educación básica. Es una prueba estandarizada nacional que califica: lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales.

[43] Sin embargo, en el caso de Chile, la persistencia de los bajos resultados en el SIMCE, producto de la desigualdad social que se ha incrementado en las últimas décadas ha sido enfrentado por el Ministro de Educación (MINEDUC) a partir de 2008, con cinco estrategias: a) la entrega de una subvención por alumno considerando vulnerable y/o pobre; b) el compromiso

Este modelo de evaluación a la docencia en Chile impulsa la competencia entre las escuelas y los docentes de este país por obtener incentivos económicos ligados a los resultados en el SIMCE. Es decir, el incremento en el puntaje con este mismo instrumento significa incremento de percepciones salariales. Esta política dominante en Chile impide promover el intercambio y la colaboración entre los profesores de educación básica para solucionar problemas pedagógicos.

Almonacid y Arroyo (2001:261) argumentan que son dos elementos centrales: uno teórico y otro histórico los que explican las transformaciones de la concepción de la educación a fines del siglo XX; y que, por otro lado, debilitan y fragmentan la identidad de los docentes. En primer lugar, se trata de transformar la educación en un bien de consumo que rompa con la lógica de la movilidad social con la cual fue construido el sistema educativo nacional; y en segundo lugar, esta política utiliza el concepto de educación como mercancía para difundir y socializar esta visión con nuevos significados para transformar el orden social.

Un efecto del SIMCE en Chile es que se observa que los profesores en escuelas con maestros con más de ocho años en las Escuelas de Tiempo Completo (ETC)[44] y con altos puntajes en el SIMCE entregan más instrucciones de procedimientos, exponen con mayor frecuencia contenidos instruccionales durante la clase (Martinic y Villalta, 2015)[45]. De manera que, la aplicación de este instrumento condiciona la práctica del maestro en el aula[46].

---

del maestro ante el MINEDUC para mejorar puntajes en el SIMCE; c) la aceptación de la clasificación de las escuelas a partir de los resultados del SIMCE; d) aceptar el apoyo y la supervisión de agencias privadas para mejorar puntajes en el examen; y, e) aceptar sanciones por incumplimiento con multas o el cierre de la escuela (*Ley de subvención escolar profesional*, 2008).

[44] Las ETC fue un proyecto educativo en este país que se inició no durante la dictadura, sino precisamente durante la concentración democrática cuando se retiraron las fuerzas armadas del poder. El proyecto se inauguró en 1997 con un pequeño grupo de escuelas y posteriormente se han ido incrementando el número de escuelas.

[45] Como se observa: si el eje de la evaluación a la docencia se centra en los exámenes estandarizados nacionales; éstos se constituyen en la preocupación fundamental de los maestros; esto puede explicar por qué los docentes dedican más tiempo a trabajar con instrucciones que son actividades asociadas a este tipo de instrumentos y, consecuentemente, el profesor descuide otras aristas importantes de la práctica docente en el aula.

[46] Por otro lado, el modelo de evaluación a la docencia en Chile se sustenta en cinco niveles; además de los resultados del SIMCE: a) una autoevaluación del propio profesor; b) una entrevista del evaluador con el docente; c) la presentación de un portafolio de evidencias; d) una grabación de una clase; y, e) un informe del director de la escuela (CTERA *et al.*,

Es importante señalar que este tipo de evaluación a la docencia promueve la desarticulación de las actividades colectivas de los docentes. Por ello, Mizala y Romaguera (2003:21) señalan que cuando las evaluaciones a los estudiantes consideran a las instituciones como colectivos y no, como evaluaciones individuales sus resultados son más satisfactorios.

El SNED, por su parte, en Chile considera varios elementos[47] de los cuales, sin embargo, los que tienen mayor peso son aquellos que están directamente vinculados con los resultados del SIMCE que se aplica en este país. Por ejemplo, el 65 por ciento del total corresponde; en primer lugar, al resultado del SIMCE con 37 por ciento; y en segundo lugar, el incremento en el puntaje sobre el anterior es de 28 por ciento. Esto refleja que el modelo de evaluación al profesor apunta al permanente incremento en el puntaje de esta prueba estandarizada.

Por otro lado, hay dos exigencias del modelo: uno, el aumento de la tasa de retención de alumnos; y dos, la disminución de reprobados (Mizala y Romaguera, 2003). Este fenómeno refleja dos aspectos centrales del modelo: primero, la preocupación de la política para aumentar, por todos los medios, el puntaje en el SIMCE; y segundo, el interés de disminuir la reprobación y la deserción que no necesariamente son resultado del trabajo del profesor. Este fenómeno evidentemente instaura la competencia que debilita la identidad colectiva de los docentes.

Un nivel en el cual se observa el debilitamiento de la identidad de los profesores en su práctica profesional es el hecho de que como el SNED asigna incentivos salariales a los maestros por el resultado de sus alumnos; obliga al maestro a enfrentar problemas de sus estudiantes que no derivan de su desempeño; sino que muchos de ellos provienen de las características de los entornos económicos y sociales en que viven (*Cfr.* Sánchez y Corte, 2013).

Otro de los más severos efectos para la identidad de los docentes chilenos ha sido el traspaso de la planta docente a los municipios del país y al fuerte impulso del sector privado en la educación con lo cual se modificó el

---

2005:319). Por su parte, los resultados se clasifican en cuatro niveles: a) satisfactorio; b) básico; c) competente; y, d) destacado.

[47] Los factores son: efectividad 37 por ciento; superación, 28 por ciento; iniciativa 6 por ciento; mejoramiento de las condiciones de trabajo 2 por ciento; integración de profesores con padres de familia 22 por ciento (Mizala *et al.*, 2002:95)

carácter de funcionario público de los maestros[48]. Este fenómeno se tradujo en la abierta flexibilidad laboral que se expresó en sus salarios y sus condiciones de trabajo (Assael, 2011).

En esta perspectiva, otro de los principales efectos de la política educativa neoliberal de las tres últimas décadas ha sido la precarización del trabajo; cuyo resultado principal es que, por ejemplo, en este país un tercio de los profesores trabajan hasta en dos turnos al día; y además, el 20 por ciento, tiene un trabajo adicional, no siempre relacionado con la docencia (*Cfr.* OREALC, 2005)[49].

Un informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que en los últimos años ha tenido una presencia importante sobre la educación en América Latina, señala: (citado en Assael, 2011:86) la educación chilena es un sistema conscientemente estructurado por clases sociales donde cada familia accede a distintos tipos de educación de acuerdo con su capacidad de pago[50].

Es importante aquí señalar que los resultados del SIMCE están relacionados con el nivel socioeconómico de los alumnos; porque las escuelas particulares seleccionan a sus alumnos y obtienen por ello más altos puntajes; en tanto que las escuelas municipales no seleccionan a sus estudiantes y sus resultados son bajos; lo cual estigmatiza a las escuelas municipales y favorece la idea de que las escuelas privadas son mejores. El fenómeno tiene efectos negativos para la identidad de los maestros. En

[48] La principal consecuencia de la imposición del modelo neoliberal es que hasta la primera década de este siglo el 43 por ciento de la matrícula total del país se ubicaba en el sector particular subvencionado, pero se ha extendido hasta el 48 por ciento (Assael, 2011).

[49] Este fenómeno tiene, por otra parte, serias repercusiones en la identidad de los maestros; por un lado, este problema provoca una ruptura con el compromiso profesional de los aprendizajes de los niños por la excesiva carga de trabajo; y por otro, el desgaste de los maestros, en particular de quienes tienen otro empleo muchas veces ajeno a la docencia (*Cfr.* Sánchez y Corte, 2013).

[50] Por su parte, el SIMCE como examen estandarizado ha cobrado mucha relevancia en el contexto educativo chileno constituyéndose en la práctica en el eje articulador de todas las políticas que finalmente se han expresado en el rendimiento en los resultados de este tipo de examen. Es decir, aumentar los puntajes. En esta perspectiva, el papel del SIMCE se puede resumir en tres aspectos: a) entregar la información de los resultados a la sociedad con la finalidad de orientar la demanda y presionar la oferta; b) asignar recursos económicos a las diversas escuelas del país en función de los resultados del SIMCE; y, c) evaluar a partir de resultados en los exámenes estandarizados y, de esta manera, clasificar a todas las escuelas de educación básica chilenas.

particular de los docentes de las escuelas municipales que son las más pobres[51].

Sin embargo, la experiencia de este país, muestra que, incluso, la asignación de recursos a las escuelas más vulnerables con la finalidad de mejorar; no ha logrado disminuir la creciente segmentación ni tampoco han podido aumentar significativamente los puntajes de manera sistemática; lo cual se puede explicar por las condiciones sociales que enfrenta este país.

Con la llegada de la concertación democrática (1990) después de la dictadura se estableció la *Ley de los profesionales de la educación* (1991) que presentó tres aspectos centrales: en primer lugar, el reconocimiento del carácter profesional de los docentes; en segundo lugar, estableció una remuneración económica básica a los docentes, y; en tercer lugar, impuso condiciones de ingreso permanencia y salida del sistema. Sin embargo, en 1995 se modificó esta ley y se incrementaron las causas de despido y se flexibilizó aún más la profesión docente.

Otro de los efectos de estos cambios en Chile es que este modelo ha elevado los niveles de angustia y estrés tanto en los profesores como en los alumnos por los resultados porque promueve la competencia entre instituciones, docentes y alumnos que imposibilitan las actividades de carácter colectivo, de intercambio y colaboración que desarticulan la identidad colectiva de los docentes (*Cfr*. Assael, 2011).

En resumen, dos fueron las medidas de la reforma educativa en Chile durante la dictadura: en primer lugar, el gobierno militar descentralizó la administración de las escuelas; y, en segundo lugar, se cambió el modelo de financiamiento de las escuelas. En el primer caso, las instituciones educativas pasaron a ser administradas por los municipios; y en el segundo caso, el financiamiento a las escuelas se cambió por la vía de subvención estatal por alumnos matriculados[52].

[51] En esta perspectiva, el modelo, impuesto en este país, restringe el concepto de educación integral porque solo evalúan los aprendizajes que califica el SIMCE y se desentiende de otros aprendizajes relevantes para la formación integral de los niños cuyos efectos se traducen en el privilegio de algunos contenidos curriculares y otros no.

[52] Aquí es importante considerar dos datos: uno, la subvención a la educación, por ejemplo, creció de 299,578 millones de pesos a 715,540 millones en 1998. Dos, el financiamiento dirigido a la educación pública en 1972 era de 7.2 por ciento del PIB; pero para 2000 el promedio ya era de 4.2 por ciento (MINEDUC, citado en CTERA *et al.*, 2005:284).

## Conclusiones.

Una de las principales conclusiones de este trabajo es que los maestros disocian, como resultado de la política de competitividad y eficiencia, la relación que la escuela pública tenía con la idea de homogeneizar la cultura cuyo supuesto es que la escuela podía disminuir las diferencias propias de la sociedad capitalista. En este sentido, la política de evaluación a la docencia en función de resultados desestructura la identidad de los docentes; porque, aunque las políticas suponen el objetivo de alcanzar la cobertura; hoy, aunque esto no se ha logrado totalmente, lo que la retórica difunde es la calidad la cual se entiende a partir de resultados.

Los estudios aquí revisados, por otro lado, muestran el hecho de que, en los tres países, como respuesta de la imposición de evaluaciones estandarizadas a los estudiantes, debilita significativamente la identidad docente, porque estos dispositivos rompen el compromiso de los maestros con la educación pública. En este sentido, particularmente en el caso de Chile se fortalece la idea de que las escuelas privadas obtienen mejores puntajes en los exámenes que las escuelas públicas.

Además, hay que agregar que la propuesta conceptual de este tipo de instrumentos de evaluación ignora todos los factores de carácter económico, político, social y cultural que subyacen en la práctica docente y tienen efectos sobre los aprendizajes. Estas apreciaciones, no obstante, necesitan ser ampliamente documentadas por la investigación, particularmente con sólidas bases empíricas.

Otra de las principales conclusiones de este estudio es que la política educativa, en el contexto de una profunda reestructuración capitalista, asigna un nuevo papel al docente; ya no como empleado o servidor público sino como profesional responsable que responda a las necesidades cambiantes del mercado educativo. En el caso de Chile este fenómeno es muy claro, cuando el Estado municipaliza las escuelas e impulsa la privatización de las instituciones educativas públicas a través de la subvención a las escuelas privadas con fondos públicos.

En el caso de Argentina, se observa como los maestros de este país, en un entorno adverso en relación con sus condiciones laborales, logran articular sus demandas con otros sectores de la población y las vinculan con la defensa de la escuela pública que también se está desestructurando. Sin embargo, hacen falta estudios que muestren cómo los maestros argentinos

van articulando las demandas de la política educativa neoliberal y como organizan sus acciones de resistencia frente a estos cambios[53].

En el caso de Brasil, lo que se observa es que la visión gerencial de la educación ha penetrado en las escuelas y se ha convertido en el eje de estas políticas que rompe la identidad docente asociada a la concepción del profesor como empleado del Estado. Hay que apuntar, además, que, por ejemplo, la constitución gremialista de los maestros en este país es relativamente reciente. Data apenas de finales de los ochenta y principios de los noventa.

El panorama general que presenta este trabajo, desde los análisis aquí revisados, muestran una ruptura o, en su caso una fractura, de los significados gremiales y sindicales que habían definido tradicionalmente a los maestros en estos países latinoamericanos con las diferencias propias de sus contextos tanto sociales como culturales, entre otros.

**Bibliografía.**

Abbott, A. (1988). *The System of Professions: An Essay on the Division of Expert Labor*, Chicago, University of Chicago.

Anzaldúa R. (2009). “Sujeto y saberes en los dispositivos pedagógicos de la modernidad”, en *Sujetos e instituciones. Más allá de la escuela,* México, UAZ, pp. 19-43.

Almonacid, C. (2001). “Educación, trabajo y exclusión social: tendencias y conclusiones provisorias”, en *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo,* Buenos Aires: CLASCO, pp. 259-275.

Assaél, J. (2011). “Políticas públicas en educación: El caso de Chile”, en *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización,* NOVEDUC, Buenos Aires, pp. 81-102.

Ávila Ayala, A. (2017). “Identidad profesional en maestros indígenas. Un análisis desde el grupo focal”, en *Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa*, vol. IV, núm. 1, Puebla, UPN, pp. 64-85.

[53] En el caso de México, por ejemplo, la política de competitividad, propia el neoliberalismo, señala Street (2001), ha operado como el medio para llevar a cabo la transición de la racionalidad de control a la racionalidad basada en la jerarquía del mercado. Es decir, el carácter burocrático de la docencia cede su lugar a la racionalidad competitiva. Asimismo, esta autora sostiene que los programas de competitividad en México han desestructurado y reestructurado la profesión docente para que los maestros abandonen la definición social del maestro como trabajador al servicio del Estado para preparar a un maestro como profesionista libre al servicio de las fuerzas del mercado.

Ball, S. (2006). "Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional", en *Currículo sem fronteiras,* núm. 2, pp. 10-32.

_____. (2001). "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação", en *Currículo sem fronteiras*, núm. 2, pp. 99-116.

Bauman, S. (1999). *En busca de la política.* Buenos Aires, FCE.

Bayón, M. (2005). "Las huellas de los noventa en la sociedad argentina. Trayectorias, identidades e incertidumbres desde la inestabilidad laboral", en *Revista Mexicana de Sociología,* núm. 4, pp. 729-753.

Beccaria, L. y Orsatti, A. (1990). "Precarización laboral y estructura productiva en la Argentina: 1974/1988", en *La precarización del empleo en la Argentina,* Buenos Aires, CEAL, CIAT, CLASCO, pp. 262-281.

Berger, P. y Thomas L. (2001). *La construcción social de la realidad.* Buenos Aires, Amorrortu.

Birgin, A. (2000). "La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión", en *La ciudadanía negada: políticas de exclusión en la educación y el trabajo,* Buenos Aires, CLACSO, pp. 221-239.

Calvillo M. y León A. (2012). "Una mirada crítica a la noción de interculturalidad", en http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=article&op=view&path%5B%5D=1054.

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires, Paidós.

Castoriadis, C. (2013). *La institución imaginaria de la sociedad.* México: Tusquets.

CEPAL *et al.* (1997). *Programa de alimentación escolar de Uruguay. Su impacto multinacional y educacional.* Montevideo, Monte verde.

CTERA, CNTE, Colegio de Profesores, AFUTU – FENAPES y LPP. (2005). *Las reformas educativas en los países del cono sur. Un balance crítico.* CLASCO, Buenos Aires.

Dietz, L., S. Mateos, Y. Jiménez, R. Mendoza. (2009). "Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual", en *Desicio* 24, *pp.* 26-30.

Diez, L., M. Martínez, S. Thisted y A. Villa. (2009). "Educación intercultural: fundamentos y prácticas políticas en la provincia de Buenos Aires, Argentina", en *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas,* México: Plaza y Valdez, pp. 127-158.

Diez, M. y G. Novaro. (2009). “Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de l@s niñ@s migrantes bolivian@s en Buenos Aires”, en *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas,* México, UPN, Plaza y Valdés, pp. 103-126.

Dubet. (1987). “De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto”, en *Estudios sociológicos”*, núm. 7, COLMEX.

Fischman, G. (2005). “Imágenes de la docencia: neoliberalismo, formación docente y género”. *Revista electrónica de investigación educativa* 2, pp. 1-27.

Hall, S. (2014). “17. La cuestión de la identidad cultural. Introducción: la identidad en cuestión”, en http://www.ram-wan.net/restrepo/identidad /la%20cuestion%20de%20la%20identidad%20cultural.pdf.

Gallegos, M. (2008). “La nueva fase de políticas de la calidad educativa en Latinoamérica y el Caribe: medición y evaluación del rendimiento académico”, en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, núms. 1 y 2, pp. 9-34.

García, E. y S. Lovera. (2009). “Globalización, vulnerabilidad y adultos mayores, tres conceptos y un solo problema”, en *Instituciones del bienestar y gestión de la precariedad: una mirada interdisciplinaria,* México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 123-175.

Gentili, P. (1999). "Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora", en *Educação e crise do trabalho. Perspectiva de fim de século,* Petropolis, Voces, pp. 76-99.

Giménez, G. (1997). “Materiales para una teoría de las identidades sociales”, en *Frontera Norte*, vol. 9, núm. 18, pp. 9-28, en https://ojs.colef.mx/index.php/fronteranorte/article/download/1441/891

Gindin, J. (2008). “Sindicalismo docente en México, Brasil y Argentina: una hipótesis explicativa de su estructuración diferenciada”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* núm. 37, pp. 351-375.

Krawczyk, N. y L. Vieira. (2012). *Uma perspectiva histórico- -sociológica da reforma educacional na América Latina: Argentina, Brasil, Chile e México nos anos 1990,* Brasília, Liberlivro.

Lang, V. (2006). “La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoques históricos y sociológicos”, en *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI,* Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 71-118.

*Ley de subvención escolar profesional.* (2008). Santiago de Chile: MINEDUC.

Llanes-Ortíz, G. (2005). "México: Interculturalidad y democracia", en http://tsikbaloob.blogspot.mx/2005/09/mexico-interculturalidad-y-democracia.html.

Lomniz, L. (2003). *Cómo sobreviven los marginados.* México: Siglo XXI.

López, S. y M. Flores. (2006). "Las reformas educativas neoliberal en Latinoamérica", en *Revista electrónica de investigación educativa,* núm. 1, pp. 1-15.

Lorea, M., A. Moreira, M. Dall'Igna, M. Cóssio, y V. Marcolla. (2012). "Gestión escolar democrática. Una construcción contextualizada en escuelas municipales de la ciudad de Pelotas, RS, Brasil", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* núm. 52, pp. 89-113.

Maguid, A. y M. Bonkiner. (1993). "Saldos migratorios internacionales de las dos últimas décadas intercensales: 1970-1991". *II Jornadas de estudios de población,* Buenos Aires: AEPA.

Martinic, S. y M. Villalta. (2015). "La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile", en *Perfiles educativos,* núm. 147, pp. 28-49.

Mella, O. (2003). "Doce años de reforma educacional en chile. Algunas consideraciones en torno a sus efectos para reducir la inequidad", en *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* núm. 1, pp. 1-12.

Mizala, A. y P. Romaguera. (2003). *Rendimiento escolar y premios por desempeño. La experiencia latinoamericana*, Universidad de Chile, Santiago, en http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/Reduc/pdf/pdf/9201.pdf, pp. 1-29.

Mizala, A., P. González, P. Romaguera y A. Guzmán. (2002). "Chile: la recuperación de la profesión docente es posible", en *¿Quiénes son los maestros? Carreras e incentivos docentes en América Latina,* Washington, BID, pp. 49-103.

Monreal, P. (1996). *Antropología y pobreza urbana.* Madrid: Los Libros de la Catarata.

Novaro, M. (2014). "Dictadura y democracia", en *Historia mínima de Argentina,* México, COLMEX, pp. 303-352.

Oliveira, D. (1999). "As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica empregabilidade e equidade social", en *Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica.* Belo horizonte, Autêntica.

_____. (2000). *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*, Petrópolis, Vozes, pp. 64-85.

_____. (2005). "Regulação das políticas educacionais na américa latina e suas conseqüências para os trabalhadores docentes", en *Educação e sociedade*, núm. 92, pp. 24-51.

Oliveira, R. (2003). "A municipalização cumpriu suas promessas de democratização da gestão educacional? Um balanço crítico", en *Gestão em Ação,* núm. 2, pp. 99-106.

OREALC. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay.* Santiago de Chile, OREALC.

Padilla, R. (2011). "El sentido didáctico de la prueba PISA: propuesta de un modelo de análisis de reactivos", en *La prueba PISA 2006. Un análisis sobre su visión sobre la ciencia*, México, UNAM, pp. 83-120.

Perazza R. (2011). "Los procesos de toma de decisiones en el sector educativo. Relaciones entre sindicatos docentes y gobiernos", en *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización,* Buenos Aires, Noveduc, pp. 103-127.

Pochmann, M. (1999). *O trabahlo sobfogo cruzado*. São Paulo, Editora Contexto.

Portal Ariosa, M. (1991). "La identidad como objeto de estudio de la antropología", en *Alteridades,* vol. I, núm. 2, pp. 3-5, en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74745539001

Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y curriculum: en los orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Galerna.

Redondo, P. (2011). "Entre lo social y lo educativo. Notas sobre políticas y prácticas frente a la desigualdad", en *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización,* Buenos Aires: Noveduc, pp. 13-42.

Ribeiro da Silva, M. y C. Barcelos. (2008). "Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes", en http:// www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero18/Silva.pdf

Rodríguez, P. (2011). "Brasil en el marco de la inflación latinoamericana", en *¿Posneoliberalismo en América Latina? Los límites de la hegemonía neoliberal en la región,* México, BUAP, Juan Pablos, pp. 281-294.

Sánchez, M. y F. Corte. (2013). "Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos", en *Revista latinoamericana de estudios educativos,* núm. 1, pp. 97-124.

_____. (2012). “La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina”, en *Revista latinoamericana de estudios educativos,* núm. 1, pp. 25-54.

Señoriño, A. y S. Cordero. (2005). “Reforma educativa en Argentina: una mirada sobre las trayectorias laborales y las condiciones de trabajo docente”, en *Revista electrónica de investigación educativa*, núm. 2, pp. 1-23.

Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter.* Barcelona, Anagrama.

Steve, J. (2010). “Identidad y desafíos de la condición docente”, en *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI,* Buenos Aires, Siglo XXI, pp. 19-69.

Street, S. (2001) “Trabajo docente y poder de base en el sindicalismo democrático magisterial en México. Entre reestructuraciones productivas y resignificaciones pedagógicas”, en *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo,* Buenos Aires: CLACSO, pp. 177-211.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid, Narcea.

Tenti, E. (2002). *La profesionalización de los docentes. Condiciones actuales y temas de la agenda política*. Primera reunión intergubernamental del proyecto de educación para América Latina y el Caribe, La Habana,

_____. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires, Siglo XXI.

Tiramonti, G. (1997). "Descentralización y reestructuración social: ¿movimientos complementarios?", en *Políticas educativas nacionales y regionales,* México: COMIE UPN, pp. 42-86.

_____. (2001). S*indicalismo docente e reforma educativa na América Latina na década de 1990*. Santiago de Chile: PREAL, en http://www.ub.edu/obipd/docs/sindicalismo_docente_tiramontig.pdf.

Vaillant, D. (2007). “La identidad docente”, ponencia presentada en el *Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado*”, Barcelona, España, en http://www.ub.edu/obipd/docs/la_identidad_docente_vaillant_d.pdf

Vélez, F. (1994). *La pobreza en México. Causas y políticas para combatirla*. México, ITAM, FCE.

Wenger E. (2001). *Comunidades de práctica, aprendizaje, significado e identidad.* Barcelona, Paidós.

## Colaboradores.

**Adriana García Meza** es licenciada en Antropología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) (1994-1999) Maestra en Estudios de la Mujer por la Universidad Autónoma Metropolitana (2004-2006). Actualmente estudia el Doctorado en investigación educativa en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Puebla. Es Profesora de medio tiempo en la Escuela Normal Superior del estado de Puebla.

**Alaide Rodríguez Corte** es licenciada en Lingüística y Literatura Hispánicas por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y maestra en Lingüística Hispánica por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente prepara una tesis doctoral sobre el náhuatl de Canoa, en Puebla en el Colegio de México (COLMEX). Ha impartido cursos en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y la UNAM. Ha participado como ponente en coloquios nacionales e internacionales; asimismo, ha publicado sobre su especialidad artículos en revistas nacionales y extranjeras. Es profesora de asignatura en la UPN, Puebla.

**Emilia Gabriela Lobato Arce** es Licenciada en educación Primaria con Maestría en Formación docente en el ámbito regional. También es profesora de posgrado, Actualmente es coordinadora de la Maestría en Educación Básica en la UPN Unidad 211 Puebla. Su último trabajo es: “El proyecto profesional de los profesores de educación primaria. Un estudio de caso en la ciudad de Puebla”, presentado como ponencia en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017, en San Luis Potosí.

**José Refugio Muñoz Nava** es Psicólogo con Maestría en investigación educativa y Maestría en sociología. Es profesor de posgrado en la UPN Unidad 211 Puebla. Su más reciente trabajo es: “El proyecto profesional de los profesores de educación primaria. Un estudio de caso en la ciudad de Puebla”, presentado como ponencia en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2017, en San Luis Potosí.

**Felisa Ayala Sánchez** es Profa. de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad (UPN) 211, Puebla. Colabora como docente en distintos programas tanto de licenciatura y maestría como de doctorado. Su interés de investigación se centra el tema: las políticas públicas y la

gestión educativa, en particular aquellos aspectos que impactan en los procesos del trabajo docente y académico.

**Lucia Salazar Garrido** es Dra. en Humanidades y Maestra en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana, es Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Puebla. Ha realizado distintas publicaciones, la más reciente fue "La enseñanza de la historia a nivel superior. El caso de la Sede Regional Atlixco de la UPN 211" en la *Memoria Debates en Educación y Currículum*. Ha participado en diversos Congresos y Encuentros sobre Historia de la Educación. Actualmente es profesora en la Universidad Pedagógica Nacional.

**Manuel Sánchez Cerón** es sociólogo y Dr. en Estudios Latinoamericanos por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente es coordinador de la Maestría en Educación: campo formación docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Puebla. Ha participado en diversos congresos de la Sociedad Latinoamericana de Estudios Sobre América Latina y el Caribe (SOLAR) y la Federación Internacional de Estudios de América Latina y el Caribe (FIEALC) entre otros. Publica regularmente artículos sobre política educativa en la *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* y la *Revista Mexicana de Investigación Educativa*.

## Protocolo para colaboradores.

*Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa,* es una publicación semestral cuyos propósitos son: contribuir al fortalecimiento de los estudios sobre los problemas educativos; ser un órgano de expresión de los esfuerzos, tanto de los profesores del posgrado como de los investigadores, que aborden la educación y que muestren los resultados parciales o finales; contribuir al desarrollo de la investigación mediante la difusión de los trabajos más relevantes tanto de los estudiantes y profesores del posgrado como de los investigadores. Asimismo, busca la conformación de una comunidad que impulse el estudio de la educación, por ello está abierta a los maestros del sistema educativo y a los interesados que deseen publicar experiencias pedagógicas, ensayos y reportes parciales o finales de investigación.

La revista está constituida por un comité editorial, integrado por los académicos del posgrado de la Unidad UPN 211, quien nombra a un consejo editorial responsable de la edición de cada uno de los números. Los textos se someten a la revisión del comité editorial y posteriormente al arbitraje del consejo editorial, quien aprueba o rechaza por escrito su publicación.

Los tipos de trabajo que se aceptan para su publicación son: trabajos que busquen dar cuenta, en lo posible, de logros o resultados de una investigación que realicen los autores sobre los problemas de la educación, con sustento empírico (sistematizado en cuadros, gráficas, etcétera, independientemente del enfoque teórico y metodológico) o de carácter teórico o conceptual, así como de reportes analíticos de experiencias o intervenciones educativas. Ensayos que profundicen sobre las distintas áreas disciplinarias de los diferentes campos de la educación. Y comentarios y notas sobre publicaciones recientes de temas educativos.

Los trabajos enviados deberán someterse a los siguientes criterios:

1. Sólo se reciben materiales inéditos.
2. El envío de un trabajo a la revista supone la obligación del autor de no someterlo simultáneamente a la consideración de otras publicaciones.
3. Para los artículos de investigación y ensayos la extensión será de entre 20 y 35 cuartillas a doble espacio, con las citas a pie de página e incluida la bibliografía.

4. Para las reseñas sobre publicaciones educativas la extensión será de 10 cuadrillas.
5. Cada trabajo vendrá acompañado de una hoja que contenga: título del trabajo (de preferencia breve), un resumen de su contenido en español e inglés de entre 10 y 15 renglones, nombre del autor o autores con una breve referencia académica, domicilio, teléfono y otros datos que permitan la localización de los autores.
6. Se remitirá un original y dos copias en hojas tamaño carta a doble espacio con 27 renglones y enviarlo al correo electrónico: marthafrancog@hotmail.com.
7. Los cuadros y gráficas se presentarán en hojas aparte intercaladas en el texto, siguiendo la paginación y con absoluta claridad y detalle.
8. Los trabajos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.

Diversidad y encuentro. Revista de estudios e investigación educativa, se terminó de imprimir en octubre de 2018 en el taller gráfico de Erik Roberto Núñez Gutiérrez, ubicado en 13 sur 106 A1 Col. La Libertad, Puebla, Pue. El tiraje consta de 500 ejemplares.