

MODELOS PEDAGÓGICOS COMPRENSIVOS

La construcción de ciudadanía a través
de la formación integral



MARÍA DEL RAYO ISABEL PÉREZ JUÁREZ



BUAP

Modelos pedagógicos comprensivos: la construcción de ciudadanía a través de la formación integral

María del Rayo Isabel Pérez Juárez



*Modelos pedagógicos comprensivos
La construcción de ciudadanía
a través de la formación integral*

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Rectora: Ma. Lilia Cedillo Ramírez
Secretaria General: José Manuel Alonso Orozco
Vicerrector de Extensión y Difusión de la Cultura: José Carlos Bernal Suárez
Dirección General de Publicaciones: Luis Antonio Lucio Venegas

Primera edición: 2024
ISBN: 978-607-5914-44-2

DR © Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
4 Sur 104, Col. Centro Histórico, Puebla, Pue. CP 72000
Teléfono: 222 229 55 00
www.buap.mx

DR© Dirección General de Publicaciones
2 Norte 1404, Centro Histórico, Puebla, Pue., CP 72000
Tels.: 01 (222) 246 85 59 y 01 (222) 229 55 00, ext. 5768
www.dgp.buap.mx | libros.dgp@correo.buap.mx
www.publicaciones.buap.mx

Diseño editorial: Liliana Ramos Rosano

Hecho en México
Made in Mexico

ÍNDICE

Primera Parte

Capítulo I. Modelar la enseñanza y el aprendizaje 11

Introducción a la ciudadanía

1.1 Ciudadanía y democracia como narrativas de bienestar humano 12

1.2 Ámbitos emergentes de la ciudadanía 20

Posdata del capítulo 23

Capítulo II. Formación integral y modelos pedagógicos 25

Introducción a la formación integral

2.1 Modelos pedagógicos: concepciones, dimensiones y ámbitos 26

2.2 Modelos pedagógicos para la formación integral 44

2.3. Nuevas tendencias en los modelos pedagógicos y la formación integral 51

Posdata del capítulo 58

Capítulo III. Educación y ciudadanía 60

Introducción. El vínculo entre educación y ciudadanía

3.1 Pedagogización del concepto y sus implicaciones para el escenario educativo 60

3.2 Formación para la ciudadanía en Educación Superior 67

3.3 Nuevas tendencias en formación para la ciudadanía 76

Posdata del capítulo 82

Posdata de la Primera Parte 83

Segunda Parte

<i>Capítulo IV. Experiencias situadas de los modelos pedagógicos y la ciudadanía: el contexto de la investigación</i>	89
---	----

Introducción. La ciudadanía como pedagogía pública	
4.1 El mercado de las economías flexibles en el contexto de la ciudadanía	90
4.2 Identidades abiertas como configuradores porosos de la ciudadanía	105
4.3 Las nuevas formas de organización social y del ejercicio de la ciudadanía	120
Posdata del capítulo.	130

<i>Capítulo V. Marcos de referencia y locus de enunciación: aproximaciones teóricas de la investigación</i>	132
---	-----

Introducción a las coordenadas teóricas.	
5.1 Los lenguajes de la pedagogía crítica y las representaciones sociales	133
5.2 Interacciones teóricas proveedoras de sentido orientadoras de prácticas	156
5.3 Las apuestas teóricas como creadoras de innovaciones	173
Posdata del capítulo	186

<i>Capítulo VI. La investigación en marcha</i>	189
--	-----

Introducción. La estrategia metodológica	
6.1 Los fundamentos de la estrategia metodológica	190
6.2 El tipo de investigación	193
6.3 La estrategia documental	196
6.4 El método de la investigación	199
6.5 Lastécnicasyprocedimientosdelarecogidadeinformación	201

6.6 Descripción de los procedimientos de recogida de información	204
6.6 Población de estudio	214
6.7 La estrategia y método de análisis	220
6.8 Técnicas y procedimientos de análisis	223
Posdata del capítulo	224

<i>Capítulo VII. Hasta los escenarios de enseñanza aprendizaje y las experiencias educativas</i>	227
--	-----

Introducción al trabajo de campo.	
7.1 El mismo afán en cinco escenarios	227
Posdata del capítulo	327
Posdata de la Segunda Parte	328

Tercera parte

<i>Capítulo VIII. Los hallazgos del afán</i>	333
--	-----

Introducción. Aprender con los otros	
8.1 La condición de los modelos pedagógicos en la UV	339
8.2 Aprender con el maestro, sin el maestro o a pesar del maestro: el relato de las características de los modelos pedagógicos	363
8.3 ¿Qué hay para enseñar? El bosquejo de los modelos pedagógicos existentes	370
8.4 Contar lo que se hace, hacer lo que se cuenta: los tres estratos de la formación integral.	377
8.5 Ser o parecer: los rasgos representativos de los modelos pedagógicos	389
Posdata del capítulo.	395

<i>Capítulo IX. Causas y azares</i>	
Introducción. El ahora o el todavía.	398

9.1 Los medios del contexto normativo institucional en los modelos pedagógicos	399
9.2 De camino a la vereda: efectos e interacciones entre ciudadanía y modelos pedagógicos	410
9.3 Ciudadanía y educación superior: historia de un desprendimiento	424
9.4 La ocurrencia del fenómeno ¿Ciudadanía o grupo de afinidad?	430
9.5 Comprendiendo la ciudadanía: acercamientos y tomas de distancia	437
Posdata del capítulo	453
Posdata de la Tercera Parte	454
Cuarta Parte	
<i>Capítulo X. Los modelos pedagógicos como acción y experiencia</i>	459
Introducción. El horizonte de los modelos pedagógicos.	
10.1 La acción como experiencia	459
Posdata del capítulo	532
Conclusiones	534
Cultivar el llano	535
Tabla de abreviaturas	568
Lista de tablas	570
Referencias	571

La relevancia de investigar las praxis pedagógicas en Educación Superior en su dimensión más dinámica pero consistente, radica en que muestra la evidencia del ejercicio vital de los docentes: su creatividad, autonomía, la disponibilidad de repertorios socioculturales, la continuidad en elecciones consideradas valiosas y un amplio etcétera sobre el que es urgente investigar para aprender. Este libro es un esfuerzo que explora la multiplicidad de condiciones en que se realizan y la conciliación entre comunidad y trabajo, así como una invitación a crear espacios compartidos para la valoración y el cuidado de los otros a través de la educación. La exhibición de las dinámicas que configuran modelos pedagógicos en una formación de perfiles profesionales, busca contribuir a entender el valor social de este trabajo en el cual está anclado el desarrollo de proyectos como la ciudadanía y la formación integral, que cumplen una función estratégica desde la vida cotidiana para construir mejores alternativas de sociedad y formas virtuosas de estar en la vida.

A Isabel, Miriam y la tribu diversa que me cuenta entre ella;
a todos quienes que con su vida han contribuido a que ame la
carne mínima del mundo

Luna y panorama de los insectos.

(El poeta pide ayuda a la virgen)

Pido a la divina Madre de Dios,
Reina celeste de todo lo criado,
me dé la pura luz de los animalitos,
que tienen una sola letra en su vocabulario,
animales sin alma, simples formas,
lejos de la despreciable sabiduría del gato,
lejos de la profundidad ficticia de los búhos,
lejos de la escultórica sapiencia del caballo,
criaturas que aman sin ojos,
con un solo sentido de infinito ondulado
y que se agrupan en grandes montones,
para ser comidos por los pájaros.

Pido la sola dimensión
que tienen los pequeños animales planos,
para marrar cosas cubiertas de tierra
bajo la dura inocencia del zapato;
no hay quien llore porque comprenda,
el millón de muertecitas que tiene el mercado,
esa muchedumbre china de las cebollas decapitadas,
y ese gran sol amarillo de viejos peces aplastados.
Tú, Madre siempre temible. Ballena de todos los cielos.
Tú, Madre siempre bromista. Vecina del perejil pestado.
Sabes que yo comprendo la carne mínima del mundo

Primera Parte

I. MODELAR LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Introducción a la ciudadanía

La ciudadanía es un concepto que ha tenido un recorrido paradigmático profuso que permite dar cuenta de la transformación que ha ocurrido en los proyectos civilizatorios cada vez más cuestionados, como señala Grosfoguel (2016). En torno a ella se han definido los términos de relación de la vida social, políticas de producción, de derechos y sistemas culturales que definen otros circuitos comunicativos y de interacción tanto materiales, como simbólicos.

En este capítulo se hace un breve recorrido por el devenir de la ciudadanía como marco de construcción de la investigación en tanto involucra economía, política, cultura, sociedad y educación lo que permite ser analizada desde esta multiplicidad de dimensiones si bien coloca en el centro la última que permite un vínculo con la realidad que se prolonga en el espacio y tiempo.

La discusión de la ciudadanía como un campo de lo social destaca los aspectos sobre los que el debate ha hecho énfasis para ofrecer un marco de reflexión sobre las formas en que las sociedades se constituyen y sobre las relaciones que las sostienen y las van transformando. En tanto la investigación se decantó por considerar a la ciudadanía como un producto de la acción social, se presentan algunas de las implicaciones conceptuales que esto conlleva para el estudio de los modelos pedagógicos y finalmente, se enmarca el análisis de estas prácticas para la experiencia subjetiva que permite conocer los aspectos que guían las acciones de los interlocutores y les permiten dotarlos de significado en el devenir de su vida cotidiana.

1.1 Ciudadanía y democracia como narrativas de bienestar humano

Se puede decir que ciudadanía y estado de bienestar o buen vivir son conceptos que marchan aparejados por cuanto integran las exigencias de justicia y de pertenencia comunitaria desde la diversidad, aspiraciones de las sociedades democráticas. En términos de la teoría, la ciudadanía es la evolución del discurso político que extiende su espectro de los derechos individuales a la noción de vínculo con una comunidad particular.

Por su parte, las democracias modernas enfatizan en su configuración las cualidades y actitudes de sus ciudadanos hacia, por ejemplo, las formas conflictivas de identidad nacional, regional, étnica o religiosa, las capacidades de tolerancia a la diferencia y la participación en los procesos políticos que tienen como propósito promover el bien público. En esta imbricación de democracia y bienestar, la participación es un elemento clave en tanto que es el medio por el que se otorga a los ciudadanos más poder y agencia, que es lo que se entiende por democratización del estado de bienestar y, más en general, como dispersión del poder estatal sea en instituciones democráticas locales, asambleas regionales y tribunales de apelación o movimientos sociales no institucionalizados. Con todo, en este aparejamiento es posible vislumbrar la apuesta que recae en ambos conceptos como promotores de una narrativa que posiciona el énfasis en la participación para asegurar la construcción un espíritu de servicio a lo público, sin egoísmos ni prejuicios pero según la crítica, ello oculta las desigualdades y asimetrías. Mulgan (1991), de hecho, considera que concentrarse en la transferencia del poder y en las virtudes de la libertad y la responsabilidad como ejercicio de

participación ha quedado marginada o puede ser usada de forma pernicioso al haber ciudadanos que se benefician de nuevas cuotas de poder y lo usen para reclamar beneficios y prerrogativas que finalmente no pueden solventarse. Esta participación negativa, se canaliza, por ejemplo, en la discriminación de las minorías o su exotismo, la indolencia hacia los vulnerables o el castigo traducido en votos que castiguen con recortes a los programas sociales (Kymlicka y Norman, 1997).

Siguiendo esta línea, la democracia participativa en su versión más ingenua considera que la participación política es la responsable de enseñar responsabilidad y la tolerancia en tanto que es la actividad participativa el medio por el cual los individuos pueden habituarse a cumplir con los deberes de la ciudadanía al familiarizarlos con los intereses que están más allá circunstancias particulares y el entorno personal y con ello, los asuntos públicos son también objeto importante de atención lo que a la postre se traduce en bienestar colectivo (Oldfield, 1990).

No obstante, para la consecución de tal estado de bienestar, se precisa de una ciudadanía responsable, que es una figura que va más allá de la toma colectiva de decisiones para la solución de los problemas colectivos; los atributos de tal responsabilidad es lo que insta a cuestionar la función educativa de la participación a razón de explicar el ámbito donde se aprenden las virtudes cívicas: rastreos de los teóricos hablan de que es el mercado, la familia y las asociaciones de la sociedad civil las matrices de formación en la vida cívica, pero no se cuenta que los individuos aprendan por su participación a involucrarse en el discurso público o a cuestionar la autoridad. Una de las razones de esto es porque dichas instancias se organizan en torno al discurso privado y el respeto de la autoridad, lo que no promueve de facto el ejercicio de la agencia.

A lo largo del desarrollo de las teorías de ciudadanía, los exponentes confieren poder para la formación ciudadana al sistema educativo formalizado. Son las escuelas con su estructura que combina la verticalidad con la horizontalidad las que pueden enseñar a los estudiantes a desarrollar e incorporar el razonamiento crítico y la perspectiva moral que definen la razonabilidad pública y después la participación positiva. Amy Gutmann (1987) afirma que, es en las escuelas donde se aprenden conductas sobre lo establecido por la autoridad, pero, al mismo tiempo, a pensar críticamente acerca de ella, sus expectativas y limitaciones; de hecho, es ese margen crítico el que posibilita que se pueda materializar la vida acorde al ideal democrático de compartir la soberanía y la buena vida como ciudadanos. Ir en el sentido contrario produce individuos gobernados por hábitos y la obediencia, incapaces de construir una sociedad de ciudadanos soberanos con una vida de bienestar colectivo.

En cualquier caso, se insiste en la controversia de considerar a las escuelas como los escenarios idóneos donde enseñar a los estudiantes y profesionales en formación a ser escépticos a propósito de la autoridad política y a distanciarse de sus propias tradiciones para poder tomar parte de la discusión y participación pública. El ala tradicionalista en la educación rechaza este tipo de formación, argumentando que esta política conduce inevitablemente al cuestionamiento innecesario de la vida privada, la tradición y la autoridad (como ejemplos, la paterna y la religiosa) mientras que para el ala progresista es precisamente la intención: la educación para la ciudadanía democrática implica necesariamente dotar de habilidades intelectuales requeridas para evaluar formas de vida diferentes a las conocidas así sean las proporcionadas por los padres o el propio grupo cultural al que

se pertenezca, ya que de lo que se trata es de promover y formar las capacidades necesarias para poder elegir entre modelos de vida buena alternos que son también requeridos para poder elegir entre modelos de sociedades cada vez más buenas y justas (Gutmann, 1987).

Porque en ese sentido, la ciudadanía democrática es colectiva, inclusiva y generalizada en donde la democracia es una condición en la que los individuos aspiran a ser iguales pero esta igualdad merece la complejización de su narrativa y expresiones ya que la ciudadanía, según Pateman (1986), es una categoría patriarcal en la cual el ciudadano, lo que hace y el terreno dentro del cual actúa, son hechos construidos a partir de la imagen del varón y a pesar de que las mujeres son ciudadanas en las democracias liberales, la ciudadanía formal más bien ha sido ganada dentro de una estructura de poder patriarcal donde las tareas y las cualidades de las mujeres todavía están devaluadas. No se trata de un debate accesorio sino uno que interpela la idea de bienestar para todos: exigir igualdad es aceptar la concepción patriarcal/hegemónica de ciudadanía, la cual implica que las mujeres y los diferentes deben parecerse a los individuos que sostienen cierto tipo particular de ciudadanía; insistir en que a los atributos, las capacidades y actividades distintivos de la diversidad se les dé expresión y sean valorados como forjadores de la ciudadanía es pedir que ésta se diluya puesto que tales diferencias son precisamente lo que la ciudadanía ya citada excluye. Las investigaciones sobre todo las de las teóricas feministas de la ciudadanía (como Pateman) creen que la solución de este dilema es la elaboración de una concepción diferenciada de la ciudadanía, que reconoce a las mujeres, las minorías y la alteridad como lo que son, con sus corporeidades y todo lo que simbolizan. Sólo así se les da significación política a las capacidades reales de cada ciudadano y se procura su buena vida.

Plantear de nuevo los conceptos de ciudadanía y democracia permite problematizar y abordar de maneras innovadoras y alternativas la igualdad y el bienestar donde sean valorados la separación, la igualdad y el acceso a una buena vida. Esto se puede hacer mediante una concepción de ciudadanía que reconozca la especificidad de las condiciones de la diversidad cultural, lo que implica el abandono de una concepción unitaria de la ciudadanía como de las abstracciones en que se traducen la existencia (incluida la corpórea) y la división entre lo privado y lo público a la hora de participar; esa es la aspiración de una ciudadanía que incluya las diversidades en un contexto de igualdad civil y participación activa.

Para consolidar narrativas de bienestar, es preciso recuperar el bagaje histórico del concepto; las corrientes innovadoras del siglo XX desde Heidegger con la hermenéutica filosófica post-heideggeriana de Gadamer hasta el Wittgenstein y la filosofía del lenguaje, el psicoanálisis de Freud retomado por Lacan o el pragmatismo estadounidense, critican la idea de una naturaleza humana universal o de un canon universal de racionalidad a través del cual podría ser conocida, y aunque el posmodernismo pugne que ha trascendido la cuestión, la crítica del esencialismo ha tomado muchas formas distintas y es por ello que aparece en ángulos variados e insta a comprometerse en conocer todas sus modalidades e implicaciones para no desautorizar los aportes que puedan apoyar en la transición de proyecto democrático radical como lo es la ciudadanía. Pensar entonces en la naturaleza humana y su mejor forma de vida presenta ejercicios teóricos con algunas deficiencias ineludibles y también aportes que en cualquier caso interfieren con la construcción de alternativas democráticas que así pueden estar más o menos ligadas a diferentes formas

de luchas, reivindicaciones y políticas que luchen contra la opresión, marginación y exclusión. Por eso la importancia del abordaje de las identidades socioculturales y goce de derechos que concuerdan con la concepción de democracia más o menos plural y radical en la construcción de la ciudadanía que hace falta para aplicar y vivir tal política.

De nuevo, al insistir en el análisis sobre la crítica al esencialismo, los estudios muestran el abandono de la categoría de sujeto como la entidad racional y clara que otorga un significado homogéneo al campo total de la conducta por ser la fuente de la acción. Algunas teorías como el psicoanálisis han minado la idea del carácter unitario del sujeto al mostrar que son los registros simbólico, real e imaginario quienes configuran cualquier identidad. En otros casos, como en la filosofía del lenguaje de Wittgenstein o la hermenéutica de Gadamer la concepción racionalista del sujeto muestra que hay una unidad fundamental entre pensamiento, mundo y lenguaje siendo este último donde se constituye el horizonte del sujeto y su presente; se busca presentar aquí la importancia de comprender las consecuencias de la crítica al estatus tradicional del sujeto por cuanto influyen en la construcción de proyectos de ciudadanía.

La desconstrucción de las identidades esenciales es resultado del reconocimiento de la contingencia y ambigüedad de toda identidad, y es condición necesaria para una comprensión adecuada de la variedad de relaciones sociales donde se aplican los principios de libertad e igualdad, de acuerdo con Mouffe (2001), cuando se plantea el bienestar común como fin último de las democracias, precisa reconocer que el concepto de ciudadano es un puente que articula ambas cosas, de ahí la necesidad de descartar la noción de sujeto (que es luego el ciudadano) como

agente racional y transparente para sí mismo, y la supuesta unidad y homogeneidad del conjunto de sus posiciones en la sociedad. Sólo entonces se tienen posibilidades de teorizar las relaciones de subordinación, dominación y exclusión y únicamente entonces se concibe al agente social como una entidad constituida por un conjunto de posiciones de sujeto que no están totalmente fijadas en un sistema cerrado de diferencias, sino que son una entidad construida por una diversidad de discursos relacionados y dentro de un movimiento constante de determinación y desplazamiento.

En cuestión de identidades de los sujetos, una vez que se comprende como múltiple y contradictoria, se observa que sus relaciones no son estáticas y que se intersectan de acuerdo con las posiciones sociales, así como las formas específicas de identificación que se asumen, factor que interesa en términos de la construcción de ciudadanos o agente social que no es más una entidad unificada y homogénea sino una pluralidad donde no hay relaciones a priori. Este tipo de interpretación es importante para entender las luchas de los movimientos sociales como el feminismo y otros que denuncian exclusión y desigualdad; el aporte central es el entendimiento del conjunto de posiciones de los individuos vinculadas a través de su inscripción en relaciones sociales que tradicionalmente se han considerado apolíticas, pero que, al ser fuente de conflicto y antagonismo, en realidad a lo que instan es a la movilización y participación política. La narrativa del bienestar o la buena vida tiene en estas indagaciones teóricas una posibilidad de realización a partir del descentramiento o recentramiento de los individuos como ciudadanos. Las demandas específicas que expresan los intereses que habrían de convertirse en el modelo de la política democrática, los nuevos derechos cuya finalidad es lograr que todos sean ciudadanos iguales recién

empieza a desafiar radicalmente los modelos liberales dominantes de ciudadanía y política. Siguiendo a Carol Gilligan (1982), para consolidar un auténtico estado de bienestar, se hace uso de la denominada “ética del cuidado” frente a la “ética de la justicia” liberal donde la primera defiende un conjunto de valores basados en la experiencia de la diversidad bajo la que se encuentra una nueva moralidad política con su consecuente modelo de actividad de los ciudadanos que reemplaza al individualismo liberal.

Para el caso, la educación constituye una de las maneras que las sociedades han ideado para construir su humanidad (Wenstein, et. al. 2006) y alcanzar un grado de bienestar que contribuya a la sana convivencia entre los sujetos; sin embargo, también ha jugado un papel en el ejercicio del poder a través de modelos tradicionales y de un sistema político que más que formar, busca adiestrar al individuo en su conducta, comportamiento, identidad y funciones. Así, de acuerdo con las características de las sociedades, la educación se transforma con la finalidad de responder a las exigencias que se plantean (Vázquez y Bárcena, 2000) lo que deriva en modelos y teorías para resolver los problemas de la educación respecto del entorno de los sujetos de aprendizaje. En el caso de los modelos pedagógicos es notorio el interés de esclarecer las relaciones que en la cotidianidad despliegan los actores educativos en tanto que es la materialización de la interrelación entre los procesos de enseñanza-aprendizaje con las figuras como el docente, el estudiante, el objeto de estudio, el entorno, los marcos socioculturales en que se inscribe el aprendizaje y el traspaso efectivo del conocimiento en contextos específicos complejos. Morin (1999) explica que, la educación del ciudadano para la buena vida, tiene como supuestos básicos el saber centrado en los estudios del cerebro, la mente y la cultura como

factores esenciales para la promoción de una educación basada en la metacognición; el dirigido a la formación de sujetos para responder a la crisis de la postmodernidad que implica un destino compartido; el saber como respuesta a los problemas sociales que amplía las diferencias tanto como excluye, y el saber para la formación de seres éticos, ciudadanos activos con conciencia política hacia la tierra y las demás personas. Como se observa, la apuesta hacia la educación y los modelos pedagógicos como elemento fundamental para la transformación social, continua en tanto que espacio legitimado promotor de los tipos de saberes a transmitir, así como la determinación del tipo de sociedad y el papel de los sujetos que intervienen en el acto educativo.

1.2 Ámbitos emergentes de la ciudadanía

Si bien la ciudadanía, al menos en las democracias de Occidente se ha asociado con firmeza a la igualdad de derechos desde Marshall (1976) hasta Honneth (2007) con la propuesta de estatus igualitario o con D'Iribarne (2010) y la igualdad relativa en el plano de la dignidad, se hace preciso destacar el carácter local y contextualizado de la tal llamada igualdad, como bien apunta en sus trabajos Cardoso (2013), lo que pone sobre el escenario el surgimiento de demandas de derechos que reconozcan la singularidad de las minorías y la emergencia de novedades en las sociedades contemporáneas.

Puede por tanto hablarse de un tratamiento de ciudadanía desprendido de las investigaciones previas que han evidenciado que es en Europa, concretamente en Francia y el Reino Unido o también en América, en Colombia, Brasil, Chile y los Estados Unidos donde ha habido un repunte en la discusión de la

ciudadanía con un contorno profuso que articula la igualdad y dignidad en la vida social y en la política que atraviesan la tendencia de investigación en la formación para la ciudadanía. En estas producciones, se presenta la dignidad como valor universal y se manifiesta en la igualdad de condición y de estatus en el plano de la ciudadanía, si bien sus manifestaciones son locales en cuanto al carácter moral de la equidad y la igualdad, lo que marca la necesidad de articularlas con las concepciones específicas sobre corrección normativa.

Como se advierte, es necesario averiguar en qué medida y de qué formas las prácticas y relaciones vigentes de trato entre ciudadanos, están respaldadas por lo que localmente es lo correcto, adecuado o justo. Si se traslada este debate al escenario educativo y de las prácticas o del experimento de la ciudadanía, se comprende el afán de conocer las visiones que de ella se tienen, porque, siguiendo las conclusiones de las investigaciones realizadas, mientras que en Europa prevalecen derechos y ciudadanía como categorías indivisibles y compartidas (Holston, 2008), en América el acento está en la universalización de los mismos derechos y en plantear como universalizables ciertos valores.

Un fértil ámbito emergente es por eso el de las identidades y las prácticas que emanan de tal o cual visión que explican las dificultades para la aceptación y el reconocimiento de la alteridad, la resistencia de las minorías o de los grupos que cuestionan el orden democrático establecido, así como la exigencia de demandas que evidencian el pluralismo cultural (Amselle, 1996). Las reformas a los modelos educativos y el currículum en la educación superior, tienen la intención de educar en la consecución de la igualdad en la esfera pública y las prácticas sistemáticas de la misma en la vida cotidiana de los actores (Gutmann, 1994; Cardoso, 2011).

Centrados en el carácter propositivo, la *condición experiencial* de la ciudadanía desde la educación proyecta su sombra en la necesidad de conocer el cómo se desarrollan las prácticas de aceptación o discriminación cívica y su ocurrencia cuando existe dificultad o impedimento para identificar en los interlocutores la sustancia moral de las personas dignas (Cardoso, 2011). La educación puede proveer de experiencias formativas que abstraigan y expliciten las representaciones de la alteridad y la diversidad de los propios ciudadanos ya que a través de ellos se identifica la existencia de asimetrías y la conjunción de derechos y privilegios que hacen que la igualdad ciudadana pueda ser vivida con mayor o menor plenitud en el interior del mundo cívico.

La intención es conocer y definir un mundo cívico conformado con claridad en sus fronteras porque aunque tenga contornos específicos y formatos distintos en cada sociedad democrática, su estructura debe permitir observar las fronteras entre los espacios de vigencia de derechos y privilegios para evitar trastocarlos y demeritar la equidad, de ahí que el llamado a la internacionalización en la educación sea un área en tendencia para el discurso de la ciudadanía global o cosmopolita (Cardoso y De la Peña, 2015).

Por estas razones la línea emergente e innovadora de la ciudadanía es aquella que agrupa los estudios donde se trata de comprender las formas en que un proceso complejo y multidimensional crea un “ambiente”, un “modo de estar en el mundo”; en ese sentido trasciende la instrumentalidad del concepto ya que su uso está más apegado a vivencias que pueden ser más o menos favorables para el desarrollo de las expresiones de la condición humana pero que sin duda buscan el bienestar y la irrestricta garantía de sus realizaciones. Si bien la ciudadanía

abreva de la tradición política, basta enfocar que es un concepto relacional y que por tanto está configurado y constituido por las realizaciones que se hacen en tantas otras dimensiones como en las que participan los sujetos. De otro lado, el espectro se abre en las investigaciones sobre la agencia de los sujetos sociales que condiciona a la puesta de recursos, escenarios y factores favorables que realicen así la función de motivar, incentivar y desplegar sinergias en los procesos de aprendizaje y experimentación de diversos modos de ciudadanía diferenciadas pero que convergen en el desarrollo pleno de los individuos y sus sociedades.

Las nuevas facetas de la ciudadanía entonces transitan entre la implementación de estrategias y actividades heredadas de los currículos de la educación básica, hasta el descubrimiento de la falta de propuestas académicas para su pedagogización. Los temas que se muestran ahora como necesarios de estudiar giran en torno a problemas locales de cada región y de cada país en asuntos como la pluralidad y la interculturalidad, la exclusión y la desigualdad, unidos a otros igualmente complejos que enmarcan el nivel global del concepto, como los derechos humanos, el medio ambiente, las redes de información, la democratización del conocimiento y la competitividad. Como no podía ser distinto, se trata de indagar no sólo en la educación básica y en los currículos, sino en los modelos pedagógicos no sólo institucionalizados en todos los niveles educativos, sino también en la vida pública y sus esferas de reflexión y de juicio (Mesa y Benjumea, 2011).

Posdata del capítulo

En este capítulo se hace un resumen compacto de los elementos elegidos como relevantes para la construcción analítica del concepto de ciudadanía y su vinculación con el entorno

sociocultural y educativo que enmarcan la investigación. Se pone de relieve que la ciudadanía se conforma de un conjunto de relaciones que le dotan de su carácter social que es posible analizar y profundizar en su constitución como experiencia desde la etnografía.

El trabajo de esta investigación identificó el contenido y las implicaciones de conceptualizar a la ciudadanía en la organización de los proyectos educativos y su despliegue, sea que se exprese en la adquisición de un estatus o la agencia dentro de la sociedad, lo que proporciona elementos de análisis sobre los vínculos de los ciudadanos con el sistema social. Como se da cuenta en el desarrollo del capítulo, las narrativas de la ciudadanía se presentan combinadas en muchas ocasiones. La aproximación a la ciudadanía desde diferentes aristas proporciona orientación a la investigación y destaca las expresiones, representaciones y discursos que permite acceder a la constitución de distintas formas de experimentarla en la vida cotidiana.

CAPÍTULO II

FORMACIÓN INTEGRAL Y MODELOS PEDAGÓGICOS

Introducción a la formación integral

El tránsito de los conceptos a las experiencias sociales sugiere un análisis del trabajo subjetivo que los actores realizan para hacer la incorporación de las acciones que las constituyen. Sin embargo, esta complejidad requiere de consignar los elementos que echen luz sobre la constitución de los conceptos, este es el caso de la formación integral que se aborda en este capítulo.

Se destaca la colaboración reflexiva entre ciudadanía, formación integral y modelos educativos, lo que alienta el análisis de un discurso que permita observar cómo emergen los marcos culturales, las categorías y las representaciones mediante las cuales se construyen simultáneamente prácticas en la vida cotidiana que dan cuenta también de las posiciones de los actores sociales y sus relaciones con los otros. Así, el concepto (y experiencia) denominado modelo pedagógico, sirve como el nodo que articula y expresa la interpretación sobre narrativa y praxis que es lo que interesa analizar.

La articulación que la formación integral sostiene con los modelos pedagógicos insta a observar las variadas dimensiones que la constituyen y que le otorgan dinamismo y un carácter socializador, que también se explora en esta investigación. De este modo, se distinguen las formas en que se presentan las intencionalidades de los modelos pedagógicos y las implicaciones que tienen en su organización y distribución de sus interacciones.

2.1 Modelos pedagógicos: concepciones, dimensiones y ámbitos

Al investigar sobre el concepto de formación integral en la literatura se evidencia su expansión y primacía en el discurso educativo en todas sus dimensiones; ubicar por eso sus influencias resulta un ejercicio arduo. Es posible entonces clasificar dos líneas de investigación que se han desplegado: la que atiende el enfoque pedagógico y la que se centra en el sociológico, no obstante, se descubre el vínculo ineludible entre ambos y su intencionalidad: formar con la ideas de un ser humano multidimensional que requiere saberes para intervenir en el mundo (Guerra, Mórtigo y Berdugo, 2013; Nussbaum, 2012; Paymal, 2010; Orozco, 1999).

Las demandas formativas con un retorno al sujeto y considerando el contexto social como influencia directa del sistema educativo, se posicionó fuertemente desde la década de los ochenta del siglo pasado y se consolidó en la narrativa con la aparición del documento editado por la UNESCO y coordinado por Delors en 1996 bajo el título de *La educación encierra un tesoro. Los cuatro Pilares de la Educación*, donde se resalta la multidimensionalidad del saber: saber en *el ser*, en *el saber*, en *el saber hacer* y en *el convivir*, lo que de facto implica una visión también en varias dimensiones del ser humano, como una realidad biopsicosocial, comunitaria, individual, histórica y cultural (Delors, 1996; Díaz y Quiroz, 2005).

El campo de investigación sobre la formación integral se ha constituido entonces a partir de la confluencia de los intereses variados pero que apuestan por un enfoque holístico e integrador del ser humano, donde el peso de la dimensión valoral, axiológica y emotiva, decantan en el egreso de ciudadanos éticos y solidarios. El mejoramiento de las prácticas docentes en torno a problemas

complejos que afectan al contexto educativo y social, han derivado en estudios sobre incidencia de los conflictos, acoso y violencia escolar en las propuestas de formación integral (Arias y Vargas, 2014; Castillo, 2010; Bonilla, et al., 2012; Campo y Restrepo, 2000) y, el establecimiento de relaciones teórico-prácticas de las propuestas de formación integral con la educación ética, los derechos humanos y educación para la paz (Fisas, 1998; Cortina, 2007; Nussbaum, 2012)

Estos requisitos son el sustrato que sostiene y comparten de fondo la totalidad de los modelos educativos porque en su planteamiento incide además del horizonte utópico de la educación como proceso idóneo de transformación personal y del conocimiento a través de la dinamización de los aspectos teórico y prácticos que vinculan la ciencia y la tecnología con el conocimiento cotidiano y el uso de herramientas prácticas articuladas a los instrumentos cognitivos, como la social al formar a los ciudadanos para una participación eficaz y estratégica en todos sus campos e instituciones (Chávez, 1998; Valera, 1998; Álvarez y González, 1998).

Los pretendidos beneficios de esta formación integral se muestran al contribuir concretamente en el enriquecimiento de la dimensión axiológica y ética que actúa como catalizador para configurar ciudadanos que disponen del conocimiento científico y tecnológico, conscientes del desarrollo que este puede ofrecer en la construcción de una sociedad democrática. Es significativo que en este formar integralmente, se desvelan y confrontan experiencias generadoras de desacuerdo, conflicto y tensión, precisamente necesarias de reconocer por cuanto son los puntos ciegos y controvertidos en la convivencia social. Según Estelles (2016), esta desatención se traduce en vacíos considerables

sobre el conocimiento y comprensión respecto de las múltiples y emergentes aproximaciones a la ciudadanía y su aporte a las sociedades con proyectos democráticos, de modo que lo que predomina son ideas superficiales o estereotípicas de las mismas.

A este punto, las investigaciones realizadas en la última década, indican que el tema de la formación integral y la ciudadanía son una constante, pero centrados en la figura de los docentes y en campos disciplinares de las ciencias humanas y sociales, principalmente como lo demuestran los aportes de Borghi, et al., (2012) sobre percepciones de la ciudadanía en docentes de historia, o el caso que refiere Martin (2008 y 2010) sobre el mismo tema, pero en estudiantes en formación para ser docentes, interés que se exploró también por Peterson y Knowles (2009) o el caso de Ross y Yeager (1999).

Es de notar que las investigaciones sobre el papel de formación integral y la ciudadanía así como su enseñanza se concentran por un lado, en la dimensión curricular y de contenidos temáticos y por el otro en el área de ciencias sociales y humanidades, como se evidencia en los trabajos de De la Montaña (2012) y en los de Sunal, et al., (2009). Los protagonistas de estos trabajos son también candidatos a docentes, lo mismo que Vera, et al., (2012) y Marri, et. al., (2014).

El tema de la *integralidad* como la posibilidad real que tienen los estudiantes de ser formados, les otorga además el poder de participar activamente en los procesos de transformación consciente de sus vidas y de los contextos (local, nacional e internacional) en que hacen parte. La formación integral viene acompañada de una participación autónoma orientada con valores universalizables a los que se le reconoce un gran potencial formativo en actitudes, valores y comportamientos

colectivos. La ciudadanía, ha sido un campo de reflexión en diferentes momentos de la historia del pensamiento de diversas ciencias porque supone la pregunta sobre lo que el ser humano debe aprender para ser, saber, hacer, producir y vivir, con lo cual establece condiciones de creación y elección de los ideales de ser humano y sociedad a los que la educación puede contribuir (Díaz y Quiroz, 2013; Gimeno, 2002; Morin, 2000).

La educación superior (ES) ha tenido históricamente como función social colaborar a crear mejores condiciones de vida a través de la creación de conciencia cívica y participación democrática, al atender las necesidades sociales e introducir elementos de racionalidad en la sociedad; hacer un diagnóstico de las realidades del país para contribuir al incremento de la producción y la competitividad, por citar algunos relevantes (Villaseñor, 2003). Con ello, se asume que la ES aporta algo positivo para la sociedad y su función es inseparable de ella y de su puesta en práctica, es decir, la función social que cumplen las instituciones de educación superior (IES) está en relación estrecha de la realidad educativa e institucional de las sociedades.

En el panorama internacional, se apunta que la función central de la educación es fomentar habilidades y competencias que permitan contribuir al desarrollo sostenible que ayuden a erradicar el desempleo y la pobreza por lo que la educación deber ser tanto adaptativa como transformadora (UNESCO, 2015). Al respecto, la formación de sujetos *integrales* desde aquí, se basan en el paradigma de la excelencia, la competencia y la eficiencia, indicadores muchas veces contrapuestos a las ideas de erradicación de la pobreza y la consolidación de la paz, en tanto los primeros entrañan el discurso internacional hegemónico sobre la educación superior que es la de moldear la

individualidad y someterse al ejercicio del mercado laboral. Así pues, las intenciones educativas se supeditan a las económicas. Esto representa que las agendas internacionales se encaminan hacia la homogeneización lo que deja de lado nuevos enfoques económicos o del desarrollo de modo que la pretendida integralidad de la formación se transforma en algo cuantificable a través de la evaluación y la acreditación de los sistemas de educación superior de los países como se hace evidente en el Reporte de Autoevaluación de Programa del Modelo UNESCO-IESALC-RAP (UNESCO/IESALC, 2004) que concentra una propuesta de evaluación de madurez académica de las IES. Este modelo pugna por la incorporación al currículo de la formación integral de los estudiantes, sugiriendo ciertas variables e indicadores que den cuenta de la pertinencia e impacto social de los sistemas educativos, así como de su relación con los sistemas económicos y políticos internacionales.

En esta sintonía, la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2019), considera a la educación como factor para el crecimiento, la equidad y la participación en la sociedad porque es capaz de generar el cambio estructural al formar en capacidades desde la base. Por eso para la CEPAL los sistemas educativos deben garantizar el acceso fluido al mercado laboral y es atribución de las IES realizar los cambios en las políticas públicas que están al servicio de la economía mundial. Por ejemplo, la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, menciona la importancia de fortalecer la institucionalidad y políticas laborales que promuevan la formación técnico-profesional como un espacio de articulación entre educación, trabajo y desarrollo con igualdad en América Latina y el Caribe.

Si bien es cierto que el concepto de modelo pedagógico en la literatura aparece igualado a estrategia, estilo de desarrollo, campo de estudio e incluso currículo (Zubiria, 1994; Pinto y Castro s/f; Gimeno, 2002), unánimemente se coincide en que se trata de un término que demarca una dimensión importante en los sistemas educativos porque acoge núcleos de significación del contexto sociocultural institucionalizado y mediado por la escuela. En ese sentido, no se trata únicamente de un concepto teórico sino también de un medio que permite dar cuenta y seguimiento de las prácticas pedagógicas. El modelo pedagógico como concepto, ha visto generalizar su presencia en la literatura de la investigación educativa y en las administraciones educativas gracias a su capacidad de potenciar la discusión, el contraste y la propuesta sobre visiones presentes y con horizonte al futuro de lo que es la realidad educativa (Gimeno, 1998).

En principio, todo modelo pedagógico se fundamenta en los modelos psicológicos, sociológicos, gnoseológicos y antropológicos de los procesos de aprendizaje, razón por la que el análisis de estas relaciones contribuye a orientar adecuadamente la búsqueda y renovación de los mismos en tanto que formas de mediar aprendizajes, saberes y relaciones que modelan el mundo. En tal sentido, hay una gama amplia de trabajos (Ortiz, 2005; Florez, 1994; De Zubiría, 1994 y 2007) que han abordado la modelación del proceso pedagógico con sus peculiaridades en tanto que hacerlo facilita valorar y elaborar novedades como la enseñanza problemática (Majmutov, 1983; Ilina, 1976) y la pedagogía conceptual (Gimeno y Pérez, 1990).

La reformulación y resignificación de los modelos pedagógicos denotan que no existe uno único, omnipotente, capaz de solucionar todos los problemas de aprendizaje y la mediación de saberes

que están cambiando rápidamente. En los aportes de Ortiz (2011), Florez (1994), así como Avendaño y Parada (2011), se da cuenta que representan formas particulares donde se interrelacionan parámetros pedagógicos que sustentan y, a su vez, se sostienen en concepciones determinadas de ser humano y sociedad, en tanto que configuradores y transmisores de ideologías donde el poder, la autonomía, libertad y bienestar se transfieren a relaciones de enseñanza y aprendizaje.

No obstante, los abordajes que se han realizado sobre los modelos pedagógicos, su sistematización y concreción en alternativas de organización y mediación para hacer cada vez más efectivo el proceso de enseñanza no ha resultado del todo fructífero, como es planteado por Canfux (1996) en sus investigaciones; por ello, el concepto de efectividad aparece como recurso innovador referido al logro de los fines educativos que una sociedad predetermina para transmitir los valores de su cultura y para formar el ideal de persona bien educada, que se pretende formar como prototipo de ciudadano en un determinado contexto histórico, social y cultural.

La atención puesta en esta red de procesos y relaciones que movilizan los modelos pedagógicos interpela a considerar el ideal de persona educada que se pretende formar, los medios y formas con que esto se promueve, los saberes y experiencia educativas concretas para alcanzar la finalidad anunciada, los niveles y ritos en que se desarrollan los procesos formativos y los actores que diseñan, orientan y dirigen las acciones (Coll, 2006; Gimeno y Pérez, 2000).

Otra línea de investigación sobre los modelos pedagógicos la han desarrollado Batista (1983) y Florez (1994) versa sobre los parámetros que se interrelacionan para el análisis de un modelo

pedagógico; sus trabajos ofrecen claridad en el reconocimiento de las metas educativas, los contenidos de enseñanza, el estilo de relación entre docente-estudiante, los métodos de enseñanza y los conceptos básicos de desarrollo y el tipo de institución educativa.

De manera similar, Zuluaga (1987) desde finales de los años ochenta trazó una línea fértil de investigaciones cuyo centro estaba en el concepto de sujeto que se pretende educar, la concepción de hombre que se trabaja y el papel asignado a la escuela en la formación del ciudadano con relación al trabajo, la sociedad, la cultura y el saber.

En la revisión de autores como Flórez (1994 y 2005), Medina (2002) y De Zubiría (2004), los aspectos comunes dentro de la concepción de lo que implica un modelo pedagógico y la didáctica inherente a él, no siempre han presentado explícitamente el cómo se encuentran soportados más allá de la teoría, es decir, en la práctica, en una franca contrariedad sobre lo que se esperaría explicitar.

Una serie de investigaciones en este tenor, son las que documentan Prado (2015) y Klimenko (2010), quienes contribuyen echando luz en indagar las definiciones alrededor del concepto y próximas al campo de aplicación, si bien hace notar la necesidad de abonar en el análisis de las mismas ya que en ello estriba conocer y promover la integralidad en el proceso de enseñanza que toma en consideración las características espacio-temporales puntuales y cambiantes del proyecto educativo al que responde y que posiciona la práctica docente como un ejercicio inacabado siempre necesitado de mecanismos de evaluación y autorregulación que aseguren su vigencia o reforma.

Conviene tomar en consideración que durante la primera década del siglo XXI, García y Rojas (2003), García y Zamorano (2004), Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) y López, Rodríguez

y Bonilla (2004), realizaron investigaciones sobre modelos pedagógicos en la enseñanza de la formación disciplinar, es decir, con un enfoque pragmático y de aplicabilidad de sus principios, lo que refiere a las interrogantes de cómo se aprende y cómo se enseña y que en resumen, sostiene la producción de conocimiento en campos disciplinares específicos con una naturaleza dinámica permanente de sus objetos de estudio, lo que asegura la investigación constante a fin de mantener su vigencia a lo largo del tiempo.

Prado (2015), hace notar que las investigaciones en el tema dejan de lado las percepciones y apropiaciones que los docentes hacen del concepto, así como la disociación de la *experiencia de los estudiantes y de sus realidades sociales*, y, en consecuencia, subsiste el desconocimiento integral de las prácticas pedagógicas actuales y el papel de autoridad que implica el despliegue de un modelo pedagógico puntual. Con la irrupción de las demandas sociales por erradicar el racismo, la exclusión, el prejuicio racial y las políticas de segregación, las investigaciones focalizaron el aporte de los modelos pedagógicos para ofrecer perspectivas con múltiples elementos que creen nuevos órdenes capaces de incrementar la libertad humana y el goce de derechos (Giroux, 1993; Bolívar, 2007; Cortina, 1997).

Los modelos pedagógicos demuestran su pertinencia y coherencia cuando son capaces de articular todas y cada una de las dimensiones que toca: un enfoque para materializar los objetivos académicos de los estudiantes y que sea suficientemente abarcador para atravesar e irradiar todas las acciones y prácticas de la propuesta educativa (estudiantes, docentes, padres, administrativos, comunidad local, etc.). Del mismo modo, articula los conocimientos y saberes que trasciendan al

currículum y que permitan diversificar y gestionar el mismo, las formas en que se presentan, interactúan y se accede a los conocimientos disciplinares simultáneamente con aprendizajes para la convivencia y el respeto a todas las formas de vida y la dimensión colectiva de construcción que reconoce las necesidades de los contextos, de los sujetos y de los propósitos educativos.

Según De Zubiría (2007) los modelos pedagógicos pueden ser heteroestructurantes (como el conductista y tradicional) y autoestructurantes (el aprendizaje significativo, el constructivismo o la experiencia de aprendizaje mediado) y se resumen aquí sus características:

<i>Elemento</i>	Modelos Heteroestructurantes	Modelos autoestructurantes
<i>Educación</i>	Construcción externa al aula de clase	Construcción desde el interior del propio estudiante
<i>Saber</i>	Asimilación desde el exterior basada en la repetición y la copia. Basado en el docente	Construcción desde el interior del estudiante. Estrategias de descubrimiento, invención e interés del estudiante
<i>Sujeto de aprendizaje</i>	Pasivo	Activo
<i>Actuación del docente</i>	Espacio para reproducir conocimiento y favorecer el trabajo rutinario	Docente como guía, acompañante
<i>Propósitos y contenidos</i>	Aprendizaje de informaciones y normas	Privilegia la pregunta abierta y la opinión en la formación multidisciplinar

Tabla 1. Características de los modelos pedagógicos.

Fuente: Avendaño (2013 p.116).

Es posible seguir la senda de las investigaciones que han caracterizado el alcance de los modelos pedagógicos ya que es amplia (Ortíz, 2015; Castillo, 2016; De Zubiría, 1994 y 2007) y se identifica que la teoría pedagógica que los sostiene, es esencial para orientar la formación que se elige, ambos ámbitos epistemológicos definitorios de los modelos. No obstante, las condiciones contextuales en las que se erigen estos ámbitos, es tratada en la tradición como elementos externos a la configuración de tales horizontes epistémicos en el mejor de los casos, como condiciones dignas de abordar y explicar que quedan relegadas a otro momento o tipo de estudio. Con este pendiente, ahondar en el reconocimiento de las dinámicas, procesos y secuencias que estructuran la formación o mediación para el desarrollo del ser humano quedan desprovistas de elementos dilemáticos y estructurales de la cultura y la sociedad que no alcanzan a dar cuenta del por qué de las experiencias educativas y contenidos curriculares que se privilegian para impulsar el proceso de desarrollo.

Entonces, la literatura ha agrupado los ámbitos de los modelos en objetividad, anticipación, pronóstico, corroboración, sistémico y materializable a diferentes niveles y en correspondencia con los procesos que modela, de forma que la base científica o marco teórico referencial, depende del proceso a modelar y del nivel de concreción del modelo. La función social de los mismos se equipara a un ámbito, en tanto que asimila y reproduce al nivel individual las normas y patrones socialmente válidos, dispuestos en un momento histórico concreto cuyo origen abrevia de las condiciones específicas del desarrollo económico social. Pero, de nuevo, este aspecto ha sido tratado más como estudios de caso o factores extrínsecos a la institución educativa, como si el sistema de instrucción socialmente organizado sólo estuviera reflejado en

los modelos pedagógicos y no producido, negociado, refutado, resistido o transformado desde ahí mismo. Esta despolitización de los modelos educativos y pedagógicos aparece reiteradamente en la tradición investigativa de la educación y es lo que ha dado oportunidad amplia de debate y estudio en épocas recientes (Avendaño, 2011; Cardona, 2014; Mayorga y Madrid, 2010).

Deotrolado, no menos rica y extensa resultan las investigaciones que han documentado los ámbitos para la elaboración de los modelos pedagógicos, y que es posible nombrar como el de las concepciones o teorías filosóficas y sociológicas que les sirven de base general, el de las teorías psicológicas que les sirven para desarrollar las funciones de los componentes personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el de las teorías pedagógicas que estructuran las relaciones objetivos-contenidos-métodos-medios y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje (Ortíz, 2012).

Para Vivés (2016), Ramazán y Ezzlam (2017) y Sahan y Tural (2018) la investigación sobre modelos pedagógicos actualmente está en íntima relación de la formación en ciudadanía y en el papel de los docentes como agentes protagónicos en su configuración y realización. La huella de la ciudadanía resurge como un recurso para problematizar y atender aspectos no ficticios de la convivencia social de manera integral, porque ponen en juego procesos cognitivos de orden superior, toma de decisiones y actitudes, o, dicho de otro modo, ideologías, presupuestos, concepciones y prácticas que tienen los integrantes de la comunidad, permitiendo el contraste y disenso de las mismas. Ante esta nueva postura, la formación integral y el desarrollo pleno del individuo para la producción social son fines que pueden promoverse desde una educación polifacética y politécnica.

Bajo esta línea de reflexión, se llega a la formación de los estudiantes en la ES y concretamente, a la formación axiológica y ciudadana de los mismos que con la influencia de un imaginario neoliberal, se ha centrado en los valores o cualidades considerados funcionales, de producción de resultados verificables y apegados a lo estratégicamente valioso para este discurso: aquellos que refuercen el aprecio subjetivo como el éxito individual, la calidad total y la competencia, entre otros. En consecuencia, la función social desdoblada en formación de los estudiantes dentro de la dimensión humana y humanística, no encuentra suficientes recursos para promover la solidaridad asociativa, la densidad epistemológica del mundo y la valoración de las tradiciones histórico-culturales diversas y muchas veces, desconocidas.

En consonancia con lo descrito, la agencia social o formación para la ciudadanía en la actualidad en la ES, tiene como coordenadas la reconfiguración de su función social ante su creciente privatización entendida, principalmente en dos sentidos: el primero, que consiste en la estructuración de los contenidos de la academia, la organización operativa de su administración y la operación de la toma de decisiones para responder preferentemente a los valores y necesidades de los sectores privados de la sociedad y, el segundo, que implica la disminución creciente del financiamiento público gubernamental, el incremento paulatino de recursos privados para sufragar los costos de la ES pública, así como la canalización de fondos públicos a instituciones privadas; todo ello se traduce en una vinculación privilegiada del ideario económico-comerciales de la globalización.

Importa unir la reflexión de la función social con la privatización y la instrumentalidad de la ES, en tanto que posibilita observar la dinámica que está generando, al promover procesos sociales

excluyentes que limitan la igualdad de derechos y posibilidades reales para aspirantes provenientes de sectores económicos desfavorecidos y al orienta su oferta de servicios académicos preferentemente hacia las demandas de los sectores que paguen remuneraciones altas por dichos servicios por medio de la suscripción de contratos privados. La privatización excluyente lo que propicia, son dinámicas de polarización en la distribución de un bien social público como la ES, lo que contribuye a agudizar las tensiones entre los intereses divergentes de la sociedad (Villaseñor, 2003; Barba, 2007; Reyes y Rivera, 2018).

Así, la reflexión sobre la praxis en el seno de las comunidades educativas y su recuperación de los debates y argumentaciones con la comunidad donde se encuentran situados, son junto con el auxilio de los saberes disciplinares y las teorías del conocimiento y pedagógicas, los apoyos con los que se orienta la configuración de los modelos pedagógicos. Como una grieta novedosa para hacer frente a la crítica sobre el control ideológico de la escuela en la configuración de proyectos socioculturales, aparecen las pedagogías del sur que tienen sus raíces en las epistemologías del sur y abrevan de la pedagogía crítica. Como se sabe, la emancipación y la transformación social son el objetivo de las pedagogías del sur, donde la justicia cognitiva y el reconocimiento de los conocimientos o saberes que no se consideran científicos y de aquellos que son llamados tradicionales, tienen presencia preponderante. Los trabajos y apuestas realizadas por estos enfoques (De Sousa, 2010; Lander, 2000; Quijano, 2000; Melo, et. al., 2013; Vivés, 2016) condensan la crítica hacia el paradigma epistemológico dominante del colonialismo y patriarcado, al afirmar que su adopción irrestricta polariza entre conocimiento científico y otros que no lo son, así como el raigambre en donde

éste se produce, lo que en muchos sentidos, contribuye a la conformación de una narrativa específica de mundo y ciudadanía; las pedagogías del sur parten del reconocimiento de las diferencias culturales y de la diversidad de maneras de promover los aprendizajes y producir conocimiento. (Fernández y Molina, 2005).

En la misma tendencia, Vivés (2016), Acosta, et. al., (2009), Cendales (2000) y Melo et al., (2013) han abierto el debate y la propuesta a paradigmas educativos tendientes a responder a la complejidad que presenta el siglo presente desde miradas innovadoras como el pensamiento configuracional, cuyo interés está puesto en una formación integral que prioriza la dimensión axiológica y comunitaria de los sujetos desde un ofrecimiento de experiencias de formación donde se tenga que elegir, decidir y actuar críticamente.

Estos enfoques e investigaciones surgen como contención y viraje a la orientación política neoliberal de la globalización económica, que es la que ejerce la mayor influencia en la conducción educativa en México, según se desprende de las investigaciones de Villaseñor (2006), Prado (2015) y Reyes (2013), lo que se traduce en el ejercicio de un poder hegemónico en todos los componentes del ideario de nación con sus implicaciones, una de las cuales, es la adopción de roles subordinados en sus dinámicas socioculturales internas, a otros estados-nación directivos. De este modo, la interdependencia promovida por la mundialización, ha generado una nueva institucionalidad que se dicta desde organismos multilaterales convencionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) o en instancias circunstanciales como la Unión Europea, el Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico (APEC) o la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) cuyas objetivos es posicionar el

predominio de lo global sobre lo local y de lo internacional sobre lo nacional, haciendo que la soberanía de los estados nacionales se vea disminuida.

La reconfiguración de tal institucionalidad gobernante mundial tiene un perfil flexible en su conformación, aunque comporta un sesgo hacia poderes y economías promotoras de la producción y acumulación de riqueza (como el de los Estados Unidos y la Unión Europea) que imponen así resoluciones prescriptivas que van determinando centro hegemónicos mundiales (como el Grupo de los Ocho y la Organización Mundial del Comercio) que a su vez trasladan estas orientaciones a organismos internacionales como el Banco Mundial (BM) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) entre otros, que, a su vez, dictaminan orientaciones en políticas educativas, culturales, de salud y más que son ejecutadas por los gobiernos nacionales.

En el proyecto de desarrollo económico y de conformación cultural de México, a partir de 1980, estas orientaciones afines arribaron a las políticas educativas y específicamente en la Educación Superior (ES) emplazando a las Instituciones de Educación Superior (IES) a configurar su misión y modelos educativos de acuerdo con la globalización económica neoliberal. Con ello, se impactó de lleno a la llamada función social asignada a la ES en esta visión, cuyo objetivo es “colaborar eficientemente para que sus productos impulsen una adecuada inserción de nuestro país en la globalización” (Villaseñor, 2003, p. 30) para con esto, favorecer a los ciudadanos en la división internacional del trabajo de acuerdo con los lineamientos de la Sociedad del Conocimiento. La colaboración derivada de las funciones académicas y la solución de problemas y necesidades de la mayoría de la población quedó entonces supeditada a los intereses del mercado, pero igualmente

ha visto mermado su poder de cohesión y movilidad social, lo que ha ido en detrimento de los sectores rezagados de la población y de la formación de cuadros técnicos para la conducción del país.

No obstante, en la literatura vigente sobre la apuesta y misión de la ES, se desprende que a este nivel educativo se le asigna como función social la colaboración desde las funciones académicas a la solución de los problemas del país, la perspectiva desde donde se posiciona sigue siendo la globalización neoliberal, en la cual los intereses públicos quedan subsumidos y subordinados a los requerimientos de la misma. En consecuencia, las políticas y los programas que se deciden para la ES, tratan de responder a expectativas externas más que a las necesidades de la sociedad nacional desde la perspectiva de los sectores públicos.

Los planteamientos y líneas políticas orientadoras de la ES estructuran el conjunto de las propuestas para el desarrollo educativo y derivan los programas que las IES aplican, en otras palabras, constituyen el campo de aplicación de la función social que en el terreno de la práctica, bien puede estar fundamentada en otra orientación política diferente, pero que han dado como resultado lo que los teóricos han denominado *campos de la ES* y que son: a) aseguramiento de la calidad: evaluación, acreditación y certificación; b) financiamiento; c) vinculación con la sociedad y el mundo del trabajo; d) acceso y diversificación para la educación a lo largo de la vida; e) centralidad de la docencia y del aprendizaje; f) autonomía y relación con el Estado e g) internacionalización (Villaseñor, 2003).

En los oficios de Martínez (2006) se sostiene que una de las funciones de la formación universitaria es de carácter ético, condición ineludible en un desempeño de calidad, de ahí la necesidad de incorporar de forma sistemática y rigurosa

situaciones de aprendizaje ético y de formación ciudadana. Al ser este terreno fértil y poco explorado, el autor identifica que la formación ciudadana y cívica de sus estudiantes es vigente como nunca antes en tanto que es la figura o el perfil que se consolida desde la ES, la de ciudadano que influye y contribuye a la cohesión social y no sólo se centra en la competitividad, y por el impacto que esto tiene sobre el desarrollo moral y aprendizaje ético colectivo.

Nussbaum (2010) ha abonado también sobre aquellos ámbitos donde es posible establecer acciones e integrar orientaciones para consolidar una formación universitaria para la ciudadanía, lo que inicia por complejizar el término y asegurar con ello marcos comprensivos suficientemente generosos que impelen a dinamizar formas de organización social, la implicación comunitaria del aprendizaje académico, la selección de los contenidos curriculares y por seguro, la formación de los docentes para acompañar alternativos modelos pedagógicos. Para Zorraquín (2010) la sociedad del conocimiento ha traído consigo la reflexión y la búsqueda de la identidad desde una nueva perspectiva humana que obliga a comprender el entorno con una conciencia del papel trascendental que tiene el conocimiento y la innovación como recursos para mejorar la calidad de vida en las personas, donde los modelos pedagógicos son punto de inflexión en esta labor por cuanto despliegan y median procesos de reproducción y transformación cultural de impacto social significativo.

La situación que tiene Latinoamérica ha interpelado que la investigación de los modelos pedagógicos busque vías novedosas que revitalicen su función, la actualicen y les permita construir un proyecto social diferente atendiendo tareas urgentes, como la profundización en el conocimiento y valoración de la realidad socioeducativa que exige respuestas flexibles, funcionales,

autóctonas y que recojan creadora y críticamente los avances de las ciencias. En consecuencia, con esto, el papel del sujeto conduce a pensar en un ciudadano concreto, con participación directa y comprometida en su propio crecimiento personal y social (Ortíz, 2012; Vásquez, 2012).

2.2 Modelos pedagógicos para la formación integral

Con la encomienda de promover y desarrollar una formación integral, indispensable es caracterizar además de los cómo, los por qué y para qué de la apuesta. Desde hace varias décadas, los modelos educativos en la ES han erigido la educación para la vida, el desarrollo pleno de los sujetos, la transformación social a favor de erradicar la desigualdad y la coexistencia armónica interdependiente como sus fundamentos y horizontes, de modo que conceptos como educar para la solidaridad, educación comprensiva, educación para la paz y ecología de saberes, han irrumpido con firmeza en las mediaciones pedagógicas y en la transformación de la figura de los docentes y sus respectivas atribuciones (Melo, et. al., 2013).

En consonancia, para la consecución de una enseñanza que se ocupe de proveer una formación integral, es preciso que ésta fortalezca el pensamiento crítico y resolutivo que garantice la participación y los que se requieren para lograr un mundo más justo en que los recursos, los bienes y el poder estén distribuidos de forma más equitativa; ofrecer y dotar a los estudiantes de conocimientos, recursos e instrumentos que les permitan incidir en la construcción de la realidad en todos los niveles, pone en marcha el ejercicio de la ciudadanía que consiste en tomar parte y cooperar en la construcción democrática de una sociedad más

justa, según se desprende de las investigaciones de Cortina (2001), Cabrera (2002) y Vries (2005).

El discernimiento sobre las disposiciones que configuran al *ciudadano* es un rasgo que se suma a esta idea formativa, donde el debate público, el escrutinio a los valores sociales vigentes (lo que incluye el predominio de posturas ideológicas, políticas, económicas y educativas) y las formas tradicionales de organización social, son las que facilitan la comprensión de la realidad y proporcionan elementos para criticar sus vacíos, omisiones, perjuicios y también bonanzas (Martínez, 2006; Camps, 2003).

En contraparte, diversos autores señalan que son la promoción de un pensamiento único donde prima el individualismo, la competencia y el consumo los que determinan el rumbo de esta reflexiones; el incremento de los nacionalismos, la discriminación, la xenofobia y la violencia en sus múltiples expresiones (de género, de clase, física, simbólica) se producen por la carencia de una racionalidad y emotividad complejizadas, de discursos únicos y fundamentalistas que configuran una cultura donde la extrañeza de la alteridad es peligrosa y no forma en la solidaridad o lo desinteresado sino en la competencia y el individualismo (Ortíz, 2005; Aran, Güel, Marías y Muñoz, 2007).

La dimensión educativa hace referencia directa a la formación de ciudadanos que se posicionan ante situaciones de justicia/injusticia y que tienen la capacidad de repuesta personal ante ellas, lo que supone avanzar hacia un modelo de sociedad capaz de generar sinergias cada vez más comprensivas e incluyentes. Ese tipo de sociedad y cultura se convierte en algo posible por el desarrollo de una moral creciente de las personas que la componen o lo que autores como Cortina (2001, p. 157) denominan una ética aplicada.

La conciencia sobre la interdependencia global conlleva a una toma de acciones del mismo carácter, tal y como han declarado Banks (2008), Merryfield y Wilson (2005) o Hanvey (1982), donde el papel de los ciudadanos de la comunidad global y, en específico, los estudiantes y las comunidades universitarias deben desarrollar una comprensión profunda de la necesidad de tomar medidas y decisiones que contribuyan a resolver las problemáticas mundiales. En este sentido, se vuelve indispensable contar con orientadores o guías que posibiliten este enfoque global, razón por la cual estudiosos como Davies, Evans, y Reid (2005) compilaron las siguientes cuatro: utilizar contenidos, temas y agendas globales disponibles que sean compartidas; vincular las temporalidades pasadas y presentes con perspectiva hacia el futuro y enfatizar la cualidad afectiva del contenido compartido que permita explorarlo, ampliarlo y ofrecer alternativas de acciones sobre él.

En la manera de mediar y promover una formación integral, la literatura apunta que se logra al poner en confluencia tradiciones culturales que se manifiestan en el grupo social: sentimiento compasivo, actitud racional del reconocimiento, imperativo moral de la universalización e implicación responsable (Gallardo, 2009; Cortina, 2001). La pertinencia de mencionar como atributo al sentimiento compasivo descansa en su asistencia para dejarse afectar, manifestarse sensible por el otro y lo que vive. En lo relativo a la actitud racional del reconocimiento, lo que exige es el reconocimiento del otro es su máxima dignidad y plenitud, su ser persona u otro legítimo (Maturana, 2001) con sus potencialidades; en el caso del valor de la universalización, se refiere al proceso por el que los bienes sólo son humanos si son universalizables, lo que destaca la naturaleza social de nuestra condición más allá de las fronteras naturales o artificiales para finalmente, atender

la implicación responsable que interpela compartir, colaborar y solidarizarse en la realización plena del proyecto humano.

El papel de los ciudadanos en este enfoque de mediación pedagógica no exonera al Estado, sino que se cobija en lo que los teóricos han llamado Tercer Sistema y que es la combinación de todos los poderes democráticos (ciudadanía, política y economía) para aplicar los criterios de justicia social, sin los cuales las acciones ciudadanas quedarían limitadas en sus efectos (Camps, 2003). Los valores que debieran atravesar los modelos pedagógicos para la ciudadanía son la justicia y la solidaridad necesarias para formar personas que colaboren en la mejora o en la implantación de estructuras sociales justas a todos los niveles (Gallardo, 2009), todo ello desde las inevitables relaciones de conflicto y poder que acompañan a la convivencia humana (Jares, 2001).

En este sentido, organismos no gubernamentales han propuesto objetivos generales que orienten la educación para la ciudadanía global, basados en la experiencia de sus proyectos. La valía de estos radica en que emanan precisamente de la ciudadanía que así toma la palabra y presenta aquellas intenciones que considera necesarias. Es unánime la coincidencia con las investigaciones recientes al respecto: facilitar la comprensión de entre los contextos de vida diferenciados y sus elementos económicos, sociales y políticos que explican la dinámica de la sociedad en que se vive para relacionar este conocimiento con las causas que provocan y ahondan la desigualdad, opresión y marginación (Henríquez, 2018).

En el auge de la formación en competencias, la formación para la ciudadanía se ha visto mediatizada también con el enfoque, ya que los estudios muestran que el desarrollo de competencias en torno a un sistema de principios éticos que generen actitudes

democráticas, respetuosas, responsables, participativas, activas y solidarias, es uno de los más explorados. (Herrera, et. al., 2014; Vázquez, 2006; Carrera y Marín, 2011; Marco, 2002).

Los estudios apegados a esta línea de investigación, se han centrado en desarrollar la que consideran como competencias necesarias para la formación de la ciudadanía, coincidiendo en que son precisas las competencias críticas para cuestionar y analizar hechos y valoraciones que doten de la capacidad para aceptarlos o rechazarlos. Las competencias emocional y afectiva se erigen como aliadas indispensables para alcanzar el desarrollo holístico e integral de los estudiantes, en cuanto potencian el equilibrio emocional simultáneo al cognitivo. Se habla también de una competencia comunicativa, requerida para el diálogo a todos los niveles, la negociación y toma de decisiones. Aunada a esta, aparece la competencia para la resolución de problemas y la regulación de conflictos que apunta a enfrentar situaciones problemáticas o conflictivas y hacia la no-violencia, en el entendido que la formación para la ciudadanía sucede en contextos complejos; de última, la competencia cibernética para hacer un uso pertinente de las tecnologías y aprovechar sus impactos se plantea como requerida (Marco, 2002; Martínez, 2006). Bajo este enfoque de formación en competencias para la ciudadanía, lo que vale el esfuerzo cuestionarse es su pertinencia en tanto promotora de participación efectiva en las regulaciones institucionalizadas de la vida social, a la participación de los profesionistas (en su función docente unos, en su desempeño disciplinar otros) como actores activos en la esfera de lo público.

Es preciso mencionar las investigaciones que han dado cuenta de un proceso social vinculado con cierto abordaje de la educación para la ciudadanía: se trata de la desigualdad y la

exclusión que pretende combatir. Bajo el nombre de circuito *exclusión-escuela-más exclusión* o *de doble exclusión*, las claves que ofrecen colaboran en clarificación de la forma como se trabaja en las instituciones escolares, promotoras de desigualdades al enfatizar las diferencias sociales existentes y afianzar situaciones de privilegio para ciertos estudiantes, sea en beneficios tangibles o representaciones simbólicas (Osicka, Jiménez, Benitez y Álvarez, 2004). Concretamente en la educación superior, este circuito de exclusión se concreta al mantener desvinculados los procesos didácticos con las necesidades de los estudiantes y de la sociedad, así como la inoportuna orientación hacia el desarrollo científico y tecnológico del entorno (Oliveira, Segurado y Ponte, 2004), específicamente, en lo que toca a la mediación pedagógica y los docentes, lo que queda de manifiesto en el predominio del discurso teorizante encriptado que se hace para abordar los saberes y temas, así como el empleo de estrategias didácticas cuyo objetivo final es la transmisión de información sin relacionarla y transferirla con el contexto y sus características y, por tanto, sin incidir en la transformación social; adicionalmente, se imponen las prácticas didácticas reiterativas que no integran la investigación a los procesos de producción de conocimiento y en donde los contenidos están desfasados en relación con el estado actual de la disciplina y los saberes transversales emergentes, lo que los vuelve impertinentes (Osaicka, Jiménez, Benitez y Álvarez, 2004).

La ruptura con la idea de una educación que busca propiciar movilidad social únicamente por el acceso y egreso a un trayecto formativo es necesaria según las evidencias de esta línea de investigaciones porque hay que hacer frente a la pasividad de los ciudadanos, a la disolución de vínculos tradicionales solidarios que marcan enfáticamente las sociedades de ahora y

derivan en manifestaciones novedosas de exclusión, de soledad, de marginalidad y de cohesión autoritaria (Tedesco, 2014.). La desigualdad social en voz de los docentes y su tratamiento en la escuela, ha sido investigada por Pérez (2000) a nivel primaria y derivó en interpretaciones que fortalecen lo que se ha denominado la desmovilización intelectual, que no es otra cosa que la imposibilidad de conciliar las peculiaridades individuales con una formación democrática y verdaderamente equitativa. Bajo el resguardo de esta amplia clasificación de peculiaridades individuales se invisibiliza la diversidad las diferencias culturales, económicas, y tantas otras que así van naturalizándose y se traducen en la aplicación de modelos pedagógicos uniformes en los que subyace una postura etnocentrista de los docentes con relación a la diversidad e identidad de sus estudiantes, aspectos intrínsecamente ligados a la ciudadanía (Pérez, 2000). En consecuencia, lo que insinúan las investigaciones es el afán por propiciar cambios en las rutinas y relaciones que ocurren en la mediación de aprendizajes desde un enfoque o, mejor dicho, una heurística que sea realizada conscientemente para promover una actuación social basada en principios democráticos (Villegas, 2006).

Pinto y Cabrera (2018) insisten en la reformulación teórica de conceptos que se dan por sentados en la formación para la ciudadanía no sólo en ES pero en todo el trayecto formativo, a saber, la juventud (o juventudes) como entidad heterogénea con identidades y presencias espacio-temporales porosas; el currículo basado en principios de equidad y de valores universalizables con el afán de identificar a los favorecidos y a los desplazados por su aplicación y pedagogía, lo que ineludiblemente son aspectos que conforman el reconocimiento y la diferencia. Tomar esta senda implica reconocer el espacio educativo como uno ético y político,

con sus mandatos basados en el interés común y público, pero ante todo, los parámetros y atributos que materializan tal narrativa de inclusión, equidad y justicia de tal modo que las prácticas en que se desdoblán, sean congruentes y críticas, o bien, se avance en la visibilización de las exclusiones simultáneas y la implementación de estándares homogeneizantes con que se evalúan y median los proyectos educativos. A riesgo de parecer ingenuos, implica hacer tantos virajes sean precisos para evitar en los estudiantes jóvenes la doble exclusión referida: la primera, de la sociedad y su vida democrática derivado de su fracaso escolar y la segunda, de la identificación, asunción y vivencia de los referentes culturales que dan forma al estar en el mundo.

2.3 Nuevas tendencias en los modelos pedagógicos y la formación integral

El campo de la formación integral requiere nuevas formas de comprenderla y promoverla en el escenario de la educación superior, pero los estudios que se posicionan como muy pertinentes son los que apuntalan la socioafectividad, la dimensión ética, los derechos y la educación para la paz y los desempeños interculturales (Mesa y Benjumea, 2011; Avendaño, 2013; Pinilla, 2011; Mayorga y Madrid, 2010).

Lo que las tendencias han nombrado como abordaje holístico, y articulador de los modelos pedagógicos, es el campo que con mayor velocidad está creciendo al analizar desde perspectivas novedosas las prácticas de los docentes y las percepciones de los estudiantes con relación a su formación. Consecuentemente, dada la complejidad del tema, la formación profesional de los docentes considerando los nuevos enfoques de aplicación de la ética, los

derechos y la educación para la paz, han abonado el terreno de estos estudios, así como los de la identificación de los referentes teóricos y pedagógicos que los soportan (Castillo, 2012).

Durante las primeras dos décadas del siglo XXI, en América Latina se inició un complejo proceso en el que los Estados se enfocaron en la recuperación de las tasas de crecimiento y la reducción de la pobreza a través del fortalecimiento y modernización institucional, lo que incluye a la educación como institución promotora por excelencia de la calidad de la democracia (Morlino, 2005). Sobre la base de este proceso, la literatura ha mostrado que Colombia, México, Brasil y Venezuela muestran las mayores tendencias a la baja en la percepción de calidad de democracia y de desarrollo y los resultados se alinean con la producción de conocimiento sobre el tema. Es por eso que el *mainstream* de las investigaciones educativas se concentra en vincular la educación superior con la democracia para lograr formar ciudadanos que legitimen el orden sociocultural elegido. Los hallazgos muestran que la mayoría de los países de América Latina tienen un problema de calidad en sus sistemas democráticos y la formación de sus ciudadanía tal como lo sostienen Carrión, Zárate y Zechmeister (2015).

Si la educación ha sido concebida como un espacio social de formación en valores y actitudes, los modelos pedagógicos dan cuenta de los atributos éticos y políticos de dicha formación. Las universidades deben ser espacios de vida pública donde los estudiantes pueden experimentar y aprender el lenguaje de la comunidad y la vida pública democrática (Giroux, 1993). Tanto en *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal* (2005), como en *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010) y Nussbaum

(2010, p. 20) sostiene la importancia de la educación superior en el fortalecimiento de la democracia a través de la formación reflexiva de los futuros profesionales. En efecto, la formación integral hoy decanta sus investigaciones en el desarrollo del pensamiento crítico, la disposición para el reconocimiento de un “otro” diferente y la capacidad de comprender el lugar de la alteridad, que son los ámbitos emergentes de los modelos pedagógicos orientados a la formación de ciudadanos.

La figura y atribuciones del docente están en las tendencias dominantes, así como la agencia de los estudiantes en tanto se está buscando conocer prácticas concretas dentro de la red amplia de relaciones humanas; la agencia y autonomía se presentan, así como ámbitos ignotos que han de ser explorados para ofrecer elementos vigentes en la construcción de políticas y modelos educativos congruentes con la realidad actual.

De acuerdo con Mayorga y Madrid (2010) es posible distinguir algunos paradigmas que influyen en la creación de modelos pedagógicos actuales, y que, por tanto, son tendencia en la investigación, a saber, el paradigma *presagio-producto* y *proceso-producto*, el paradigma intercultural, el paradigma *sociopolítico* y el de la *complejidad emergente*, todos ellos buscan ampliar el reconocimiento contextual y la acción que en él y desde él desarrollan los seres humanos. Apuestan por eso al análisis de los procesos dialéctico-constructivos, cuya visión supone que el papel de las comunidades educativas es ofrecer un ambiente cultural emancipador, que reconozca la visión de los ciudadanos y aplique modelos innovadores conscientes de su compromiso transformador.

En función de los cambios sociales que se han presentado en América Latina, los modelos pedagógicos y la formación para la

ciudadanía han transitado a consolidarse como aliados de los gobiernos de concertación y de las narrativas globales que propugnan por un crecimiento equitativo y sustentable, con el fin de mejorar la calidad de vida de la población en sectores más postergados. La figura de la ciudadanía participativa se ha posicionado como recurso en la construcción de proyectos inspirados en la transparencia, la eficiencia, la equidad y la justicia como base principal para el funcionamiento de las sociedades globales.

De esta manera, la participación dispone aquí de un escenario inestimable como es la formación para la ciudadanía, lo que ha generado un crecimiento en propuestas de estrategias didácticas que articulen la reflexión sobre los procesos democráticos, la pacificación de los conflictos sociales y la toma de acción en la configuración de relaciones de convivencia donde Chile (Torres, 2010) y Colombia (Hoyos, 2000; Gouveia, 2001) son claro ejemplo de ello. En estas estrategias lo que se busca es dotar a la democracia de un sustento sólido que logre extenderla, flexibilizarla y hacerla eficaz, en tanto que ayuden a experimentar el ejercicio de la ciudadanía, factor clave para el desarrollo social. Otra vertiente de investigaciones y propuestas que parte de la misma tendencia pero que ha tomado una dirección diferente, es la que se ha afianzado en el mundo empresarial a través de una formación en participación social cuya función es generar y gestionar un capital humano y organizacional que sea capaz de administrar su propia integración.

En España, el Proyecto Atlántida (Bolívar y Guarro, 2007) y las Comunidades de Aprendizaje, son ejemplos de la pedagogización y propuesta de modelos pedagógicos que han buscado vincular las competencias básicas con la ciudadanía en cuyo centro están los estudiantes en riesgo de exclusión. Dos elementos son los

que resaltan: las comunidades locales y la tarea educativa, lo que representa una nueva articulación de la escuela y la sociedad. La ciudadanía comunitaria es el enfoque subyacente a ambos modelos, que al tiempo que ofrecen formación disciplinar, dotan de conocimiento local y situado donde insertarlos porque esa ciudadanía exige una comprensión contextualizada de los modos en los que se aprende la democracia dentro y fuera de diferentes prácticas e instituciones, con el fin de entender cómo se aprende la participación.

El localismo es otra tendencia en la formación integral y la ciudadanía, al exigir una contextualización inmediata de la democracia y tal cosa se construye en principio localmente al ampliar espacios de participación y lugares donde desempeñarse (la sociedad se vuelve entonces un agente que incide en la educación de los ciudadanos) y la base para el desarrollo de políticas de bienestar, la educación y los servicios comunitarios (Subirats, 2003). Así se entiende que sean cada vez más comunes iniciativas como *Ciudades Educadoras* o los *Proyectos Educativos de Ciudad*, como esfuerzos de acción que guíen la consolidación de la ciudadanía en el marco actual de sociedad de la información y el aprendizaje a lo largo de la vida, tal como ha sido explorado y propuesto por Epstein y Sanders (2000), basándose en la teoría de solapamiento entre familia, escuela y comunidad y sus efectos en la educación. Esta perspectiva retoma también la educación en valores vertebrados con otros espacios además de la acción institucional a nivel de escuela.

En suma, a pesar de considerar tácitamente a los docentes como protagonistas en la consecución de la formación integral, es relativamente pobre la investigación que sobre de ellos se ha hecho sin que se los identifique como meros replicadores de

modelos educativos o sujetos activos con agencia plena; la práctica docente y su observación siguen apareciendo como elementos desvinculados a la transformación social por cuanto limitan su influencia al aula y a la cobertura de saberes disciplinares. Por ejemplo, Martínez y Payá (2005) han desdoblado estos temas en sus investigaciones para dar cuenta de que la sistematización y capitalización de los modelos pedagógicos permiten aprender a visualizar el cómo se forma en ciertos valores que la universidad se ha planteado como necesarios para materializar la ciudadanía, la calidad y la integralidad. La experimentación de un aprendizaje hermenéutico permite aprender a pensar a través de la propia experiencia del aprendizaje y la práctica de valores como la cooperación, la participación o la autonomía.

Una tendencia más que comienza a explorarse con fuerza es la que retoma el aspecto cognitivo como fundamento principal en el desarrollo de procesos mentales y la formación de actividades del pensamiento para aprender y enseñar. La lingüística, la psicobiología cognitiva, la inteligencia artificial y más reciente la neurociencia y la antropología cognitiva, marchan a la vanguardia en la crítica a los modelos pedagógicos como el ideal de formación *per se*. La postura es interesante en tanto que, partiendo de la igualdad biológica de los seres humanos, afirma que las necesidades e intereses socioculturales son los que marcan las distinciones, se comprende entonces la repercusión que esto tiene para la formación de un concepto tal como ciudadanía.

La especificidad ganada por cada modelo pedagógico, implica poner de relieve su funcionalidad, alcance y trascendencia considerando que tales atributos pueden variar o resultar inapropiados en otro contexto; pensar en ello necesariamente lleva a la revisión de las condiciones socioculturales y de los

actores sociales con la intención de proponer e implementar aquellos que resulten congruentes y operantes desde el punto de vista de la cognición, en tanto que no sólo deben comprenderse como medios que vehiculan la adquisición del conocimiento. Esta distinción es muy útil al permitir pensar los modelos pedagógicos como el saber o el discurso de ellos mismos como procesos de socialización y adaptación y, por otro lado, como la formación o las prácticas en que se constituyen; esta tendencia ha sido bien documentada por Vásquez (2012).

Finalmente, en este recuento, la experiencia mexicana que ha documentado e indagado en la relación formación integral y modelos pedagógicos, es posible plantear que ha dejado de lado un tercer concepto que se le apareja como lo es la ciudadanía. Si bien las investigaciones relacionan formación integral con ciudadanía, ésta queda diluida y en muchos sentidos excluidos de los discursos y el modelaje pedagógico; si acaso aparece en los contenidos temáticos de las asignaturas y en mejores panoramas en los diseños curriculares, pero en los modelos pedagógicos es prácticamente inexistente.

Lo anterior contrasta con la expectativa y mediación que realiza la educación formal, a pesar de que se asume que los procesos de socialización escolar son un factor eficaz de formación para la configuración de la ciudadanía, la participación social y política y la vida democrática. Así, el auge de la formación en ciudadanía para nuestro país está aparejada al fortalecimiento de la democracia y, por ello, las investigaciones y propuestas del tipo surgieron posteriores a las crisis originadas por significativas experiencias electorales que dejaron el contexto social resentido (primero, a finales de los años sesenta del siglo XX y en 2006) lo que evidenció la necesidad de fortalecer la cultura y actitudes

democráticas desde diferentes ámbitos y con diversos actores sociales, de modo que entonces se implementaron experiencias formativas principalmente en el nivel educativo básico y más recientemente, en la ES al asumir su papel como muy importante para asegurar la gobernabilidad y la vida democrática (Segovia, 2006; Barba, 2007; Aguilar, 2007).

En el mismo tenor de la tendencia que se viene presentando, Aguilar (2007) ha recogido que la formación integral y ciudadana es la opción viable para atender situaciones sociales que son consideradas la raíz o la causa de fondo de otros problemas, necesidades, deficiencias y males, como la inseguridad. Sus investigaciones le permiten afirmar que un país sin seguridad pública hace que su sociedad carezca de capacidad y la calidad intelectual, cívica y productiva, la misma que la educación está llamada a proporcionar al ser un proceso relacionado inherentemente con todo el arreglo social.

Posdata del capítulo

Las investigaciones elaboradas desde la educación responden a diversas corrientes epistemológicas que, no obstante, coinciden en señalar la interrelación entre lo cognitivo y lo social en los modelos pedagógicos y mantienen abierto el campo de estudio que da cuenta de esta fructífera relación. Los modelos pedagógicos conllevan a la comprensión de procesos de clasificación, ordenamiento, y distinción de lo que es socialmente valioso aprender y ejecutar. Así, en estas bifurcaciones teóricas se reconocen las inquietudes que han orientado la exploración de lo pedagógico en lo educativo toda vez que cada una entraña determinada manera de pensar la educación y lo social, lo que, de alguno modo, orienta las perspectiva sobre el tema investigado.

El impulso que vive el análisis de los modelos pedagógicos ahora desde lo sociocultural, ha reposicionado esta aproximación basada en el estudio de las experiencias de vida de los actores al tiempo que los problematiza en la consecución de narrativas como la globalización y la ciudadanía y sus efectos sobre la participación y agencia. El capítulo por tanto, busca ofrecer elementos para profundizar en la interacción de las dimensiones culturales, sociales, económicas y políticas de la educación desde una perspectiva crítica que da cuenta de la relación entre el sistema educativo y otros sistemas, como el económico y el político.

CAPÍTULO III

EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

Introducción. El vínculo entre educación y ciudadanía

Al entender la ciudadanía como un asunto relacional, el trabajo más conveniente desde la investigación educativa es estudiar los términos en los que se desarrolla y el establecimiento de vínculos con los entendidos ciudadanos en una dimensión que analiza las expresiones materiales que les reconocen la existencia. Los métodos de identificación entre educación y ciudadanía invitan a explorar los constructos socioculturales que producen, las representaciones sociales y criterios de clasificación que den cuenta de lo que es una educación para la ciudadanía y un ciudadano.

Por el hecho de que esta relación transversaliza y legitima estas distinciones, interesa evidenciar cómo la individualización de la experiencia de vida produce narrativas que también ocultan los arreglos que los actores hacen en la coexistencia de agendas institucionales con la vida del día a día. Es en estos procesos que se generan categorías o sistemas de clasificación a través de los cuales los actores hacen sentido del mundo que los rodea y actúan echando mano de convenciones colectivas que aún así son distinguibles por el ejercicio de sus propias prácticas.

3.1 Pedagogización del concepto y sus implicaciones para el escenario educativo

Como se ha expuesto antes, en las sociedades del conocimiento, el desarrollo de la ciudadanía es paralelo a la concepción de la

educación como derecho, de forma que es necesario disponer de la capacidad cultural para hacer realidad el derecho: recibir educación pertinente es un derecho social que faculta y permite a los ciudadanos condiciones de igualdad para la dignificación humana, enriquecer posibilidades de desarrollo y entrelazar derechos civiles, políticos y económicos en tanto que la ciudadanía es una institución de la democracia cuyo sentido más genuino es de la participación en espacios públicos, donde se vuelve indispensable el desarrollo de conocimiento intelectual con el práctico y ético, para evitar desigualdades y marginalidades o exclusiones; antes bien, procurar una vida cada vez más digna y de bienestar (Cardoso y De la Peña, 2013).

Para concebir y contener la ciudadanía en lo educativo, es posible decir que el concepto se pedagogizó, lo que significa que inauguró una tendencia sobre de él que surgió desde la educación y luego irradió a la totalidad de las dimensiones socioculturales. La pedagogización funciona como un apelativo general para indicar la ampliación constante y la mayor profundidad de la acción educativa durante el siglo XIX y principalmente, en el siglo XX. Su surgimiento se debe a que el contexto mundial estaba dispuesto para que la educación, la formación y la enseñanza se posicionaran como el campo autorizado para el debate ideológico y ético sobre la condición humana y su desarrollo a la luz de las guerras mundiales y la creciente interconexión e interdependencia de las sociedades.

La pedagogización comprende aspectos cuantitativos y cualitativos de los conceptos que posiciona por lo que la ampliación de la acción educativa no se refiere únicamente a la educación y la enseñanza de los mismos, sino también al papel cada vez más central de lo pedagógico en la sociedad. Esta atención pedagógica

agudiza el análisis y la comprensión de la intervención pedagógica y sus implicaciones como el cambio en el discurso educativo, el repertorio de conductas de quienes se dedican a la educación y el impacto de lo que se pedagogizó en todas las demás dimensiones de la vida social y cultural. De última, es un esfuerzo de cientifización y academización de la pedagogía y de las ciencias pedagógicas, lo que ayuda a ampliar el espectro de influencia no sólo de quienes tienen la formación disciplinar pedagógica sino también de los temas que se abordan desde esta perspectiva.

Anotada la aproximación a pedagógica a la ciudadanía, se hace notar que sus implicaciones para la educación, están en abierto combate de la desigualdad social y por tanto, en la consecución y mejoría del bienestar de vida, lo que ha derivado en tratamientos de la diversidad y la diferencia, que según Dietz y Mateos (2011) se traducen en a) Educar para asimilar y/o compensar; b) Educar para diferenciar y/o biculturalizar; c) Educar para tolerar y/o prevenir el racismo d) Educar para transformar; e) Educar para interactuar; f) Educar para empoderar y g) Educar para descolonizar. El análisis pedagógico-crítico de los procesos que la investigación requiere, reconoce la conflictividad y la relacionalidad como características intrínsecas de cualquier fenómeno cultural y en este caso, es preciso ahondar en la crítica de nociones esencializadas de cultura y ciudadanía porque con ello se asegura su redefinición desde una pretendida perspectiva crítica que entonces posibilita una base conceptual para reformular el tratamiento institucional de la formación integral para la ciudadanía.

El arribo de la ciudadanía y su promoción a la dimensión educativa se percibe como un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural cada vez más visibilizada con la inclusión del concepto de diversidad cultural, lo que instó a formularla

como un proceso incluyente y que a la vez tuviera un carácter integrador; en tal sentido, la ciudadanía, deja de asociarse exclusivamente a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o biológicos para dar paso a una noción contenedora de comunidades que comparten o buscan compartir un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación. Esto ha sido explorado ampliamente por autores como Cabrera (2000), Gallardo, (2009), Arnaiz (2004) y Cortina (2007).

Según Gimeno (2002), existen varias razones para relacionar la educación y la ciudadanía que permite comprender sus implicaciones mutuas, tales como su capacidad creadora como narrativa de bienestar, justicia e igualdad y, por tanto, de producción cultural; de ahí se parte a la segunda razón que es la de proporcionar marcos de referencias, normas y valores que posibilitan el ejercicio de la ciudadanía, en tanto que proveen de demarcaciones singulares de la expresión de los individuos que los llevan a la construcción y reconstrucción social; una tercera razón es de carácter epistemológico, al elaborar un universo discursivo que transforma la dinámica de la realidad en este caso, como orientador en la formación de las subjetividades, la dimensión política y la educativa; la transformación de los escenarios socioculturales, las decisiones tomadas individualmente en aras del bien común, así como las exigencias actuales de los marcos para las relaciones sociales y de pensamiento, constituyen la cuarta razón. Finalmente, la última, tiene que ver con la capacidad de incluir/excluir a los sujetos (tornados en ciudadanos) en las sociedades contemporáneas. La ciudadanía exige una conciencia crítica de la realidad y del cómo se es representado; ello dota del ejercicio certero y justo de participación y agencia que proporciona al menos tres proyecciones en el sujeto, a saber, la primera, la

de su inserción e inclusión en el grupo; la segunda o dimensión intelectual que hace posible “entender el mundo” y hacerse de un lugar en él y la tercera, que atiende a la dimensión emocional, donde el sujeto se siente libre, autónomo y creador (Martínez, 2006).

Como es evidente, en el devenir de los discursos sobre ciudadanía en la educación, han diversificado sus objetivos y alcances, al igual que las perspectivas de carácter global para concebir y educar ciudadanos; resulta particularmente fértil de tener la atención a lo planteado por corrientes como la de Estelles (2016) que abreva lo que dos décadas antes empezaron a fraguar teóricos como Morin al respecto de una perspectiva global que trasciende la inclusión de temas de actualidad y que busca “enseñar la ciudadanía de la tierra” (1999), basada en la conciencia de la humanidad como un destino planetario compartido pero diferenciado.

A este respecto, Hanvey en 1982 ofreció un par de aspectos útiles de ser considerados para caracterizar la perspectiva global, siendo estos una conciencia que denominó intercultural y la diversidad de opciones de participación o agencia que tengan disponibles los ciudadanos. Una enseñanza de perspectiva global implica, por tanto, comprender la interdependencia de los sistemas globales como han estudiado Merryfield y Wilson (2005) y la agencia de los ciudadanos en la toma de decisiones y la acción, lo que ha sido abordado por Pike (2001) y Banks (2008).

La cualidad de una educación y enseñanza global insta a complejizar los procesos que se median y desarrollan para estar a la par de la demanda de los ciudadanos de la comunidad global que requieren comprender la profundidad y la necesidad sobre decidir y tomar acciones que contribuyan a la transformación de la realidad (Banks, 2008). En años más recientes, esta tendencia de formar una conciencia global comprometida con el cambio

social se ha consolidado como la narrativa más pertinente en los modelos educativos actuales porque consideran el aprendizaje y la comprensión culturales como características propicias de la experiencia o experimento de la democracia y la ciudadanía; esto es así porque conciben las últimas como experiencias existenciales que forman en el diálogo, el debate, la negociación, confrontación y el respeto, es decir, enseña las conexiones y colaboraciones deseadas o indeseables pero siempre presentes no sólo desde el plano de las naciones sino también en la interacción cotidiana con los pares.

Trasladar el énfasis que la ciudadanía hace en la educación, insta a analizar otras dimensiones en las que se expresan problemáticas de distinta índole pero que confluyen en esta categoría integradora pero específica que entonces ayuda a estudiar temas que van desde las demandas de los grupos marginados, hasta la formulación de políticas globalizadas, por cuanto la ciudadanía se ensancha con la crisis de los Estados-nacionales e interpela a una formación de ciudadanos con múltiples saberes que coexisten y que son capaces de vivir en armonía.

La educación retoma por eso el espectro de problemáticas que caen dentro de las disputas por la acreditación de derechos y donde la ciudadanía se convierte en un referente en torno al cual giran discusiones sobre lo ecológico, lo global, lo racial, el género, lo laboral y lo cultural, por citar algunas. Las experiencias de investigación (Monsiváis, 2002; Depaepe, 2008) reportan una disociación entre las narrativas de homogeneidad nacionalistas, de la unilateralidad en el tipo de demandas legítimas y de la territorialidad que se adscribe a la soberanía estatal, lo que inevitablemente conlleva a que la condición ciudadana adquiera centralidad en las sociedades multiculturales y transnacionales.

En este sentido, la pedagogización de la ciudadanía la propone como categoría hermenéutica, capaz de generar un horizonte de comprensión en el que diversas tradiciones pueden encontrar un espacio de intercambio y mutuo conocimiento en tanto que entreteje lo público y lo privado, lo pasado y lo presente, el *sí mismo* y los otros en relaciones complejas y cambiantes (Slawner, 1998; Faulks, 2000).

En lo tocante a las implicaciones educativas, al ser la ciudadanía un concepto que ha de definirse desde lo ético-político, toma distancia de los enfoques superficiales que equiparan su formación con un lista de virtudes y competencias cívicas que se esperan de una persona y que igualmente sean enseñadas por otras personas como si se tratara de temas que se evalúan al cotejar su cumplimiento. Es esta implicación profundamente subjetiva y compleja sobre la formación desde la educación de la ciudadanía la que llama a atender procesos tales como el disenso con respecto a proyectos y narrativas globales y la aceptación crítica que les permite a los ciudadanos expresar su disenso y desobediencia civil en una relación activa con el Estado y dichas narrativas globales lo que significa que la cultura política democrática sirve como el común denominador que abona en la ciudadanía y que, simultáneamente, da forma a la consciencia de la diversidad.

Mouffe (2005) considera que la ciudadanía ayuda a estudiar la posición del sujeto en una sociedad donde no está vinculado por un sólo lazo de solidaridad sino por el reconocimiento de un conjunto de valores ético-políticos que se respetan y así aseguran la continuidad del contrato social. Esta afirmación toca la pedagogización de la ciudadanía y obliga a comprender que no se trata de que la comunidad tenga una definición sustantiva de bien

común que daría como resultado una subordinación a un proyecto impuesto sino más bien, al acuerdo de normas consensadas y cumplimiento de responsabilidades y libertades individuales: es un principio articulador de las diferentes posiciones subjetivas en un marco de acuerdo con las normas democráticas, por lo que se hace preciso conocer cómo estas realizaciones ocurren y pueden desarrollarse (Monsiváis, 2002).

Con estos lazos se hace comprensible el esfuerzo que ha implicado pedagogizar la ciudadanía y desplegarla en el escenario educativo, a fin de garantizar la construcción de esa cultura que se ve favorecida por los procesos formales de aprendizaje. Se entiende que la educación de los futuros ciudadanos tiene como objetivo prioritario formarlos en el “aprender a ser” como individuos autónomos en la esfera pública y en el “aprender a vivir juntos” con aquellas características necesarias para asumir y profundizar la democracia que señala el Informe Delors (1996).

3.2 Formación para la ciudadanía en Educación Superior

La investigación sobre educación para la ciudadanía que prevalece en la organización y operación de la educación en México se ha focalizado en el nivel básico, si bien en el sistema educativo, el nivel medio superior y superior se ha intentado recuperar algunos parámetros para hacerla patente gracias a las demandas de agendas internacionales (González, 2008).

En efecto, donde con mayor insistencia se han desarrollado propuestas educativas y consecuentes investigaciones sobre el tema de formación para la ciudadanía ha sido en la educación básica como resultado de su tradicional aparejamiento del concepto

con las prerrogativas de los Estados Nacionales y sus proyectos de bienestar y desarrollo humano: la posibilidad de alcanzar un mayor nivel de estudios trajo para muchas generaciones de mexicanos la oportunidad de acceder a nuevos conocimientos, lecturas, acercamiento a autores y corrientes de pensamiento que por su complejidad difícilmente podrían ser abordados sin tal escolarización. En este sentido, los egresados de los niveles medio superior y superior fueron constituyendo otro perfil de estudiantes y finalmente, de egresados, con mejores herramientas de conocimiento y cualitativamente mejor habilitados para desarrollar un pensamiento analítico-crítico, necesario para la reflexión y la acción transformadora de su entorno social, político y económico (Jiménez, 2009; Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

Posterior a 1968, las críticas y cuestionamientos al orden estatal mexicano y su sistema político aumentaron al evidenciarse las contradicciones entre un orden concentrado en salvaguardar relaciones sociales y políticas corporativo-autoritarias en el contexto de una sociedad que ya había cambiado y que demandaba la construcción de nuevas pautas de sociabilidad más dialógicas y horizontales; fue en este contexto donde el tema de la ciudadanía ganó centralidad y se trasladó a diferentes ámbitos de acción social, como el educativo (Reyes, 2013).

La reivindicación de la ciudadanía desde la educación, se vio favorecida por considerarla como multidimensional: creadora de identidad nacional, recurso para mejorar la calidad de vida de la población, proveedora de oportunidades de trabajo con mejores ingresos, promotora de la movilidad social ascendente, educadora de los valores democráticos, extensora de la cultura universal, y en fin, formadora de personas críticas y creativas preparadas para evitar la reproducción y legitimación de las desigualdades sociales y económicas (Schmelkes, 1992).

Con esta irrupción de la ciudadanía en los modelos educativos, en primera instancia se hizo presente en el currículum por ser el medio donde se concentran los saberes que transmiten a la sociedad; en un primer momento, se trató de atender el conocimiento cívico (política y funcionamiento de un gobierno constitucional, naturaleza de los derechos ciudadanos y su funcionamiento en instituciones democráticas, entre otras) para paulatinamente transitar a una formación para la ciudadanía que desarrolle destrezas cognitivas y participativas dentro de las sociedades en las que se interactúa.

En la actualidad, una educación para la ciudadanía intenta infundir disposiciones cívicas como la preferencia y el apoyo a la justicia y a la igualdad, y un sentido de responsabilidad personal combinado con el colectivo (Torney-Purta, 2001) a través del desarrollo de competencias ciudadanas (conocimiento, habilidades y actitudes y valores) que se están permanentemente construyendo (Reimers, Cox y Jaramillo, 2005). Su presencia en sistemas educativos formales se debe a que éstos se presentan como un mecanismo muy estructurado para moldear y desarrollar valores democráticos y dotar a los estudiantes desde muy temprana edad de información y habilidades básicas para que puedan desenvolverse integralmente en la sociedad (Crick, 1998).

La educación formal es una de las formas más directas de intervención para promover el aprendizaje a través de currículos escolares y de modelos pedagógicos capaces de desarrollar competencias específicas sustentadas en narrativas globales; tal es el caso de la ciudadanía que aparece en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) declarados por la Organización de las Naciones Unidas, donde una de las metas es erradicar la desigualdad social a través de la educación. En México, las

acciones y políticas para cumplir el objetivo se han traducido en el desarrollo de competencias ciudadanas en los estudiantes desde la educación básica. Así, en 1999 se modificaron los programas de secundaria y sustituyeron los programas de civismo por los de Formación Cívica y Ética (FCyE). Entre 1999 y 2006 se trabajó en una reforma curricular a la educación primaria y secundaria.

Ya en 2006, la Secretaría de Educación Pública (SEP) reformó los programas de educación secundaria y en 2008 lanzó el Programa Integral de Formación Cívica y Ética (PIFCyE) para la educación primaria, con el fin de transitar de una educación cívica a una educación ciudadana. Este cambio es importante en tanto que se aprecia una nueva aproximación del concepto, si bien la apuesta para enseñarla sigue centrada en la dimensión curricular al considerar que es desde los programas de asignatura donde se desarrollan competencias ciudadanas y un modelo de educación para la ciudadanía en estudiantes jóvenes del país, lo que implicaría que modifiquen sus prácticas y forma de pensar desde su raíz (Reyes, 2013).

Sería preciso responder a qué tipo de ciudadanía se refieren estos planteamientos ya que no aparece en documentos explícitamente el enfoque que orienta las reformas, sólo se acentúa la necesidad de dotar a los estudiantes de competencias necesarias para el manejo organizado y crítico de la información, y que asuman actitudes y valores propios de las sociedades democráticas, en especial aquellos que garantizan el respeto a otras culturas y la solidaridad con los demás (Manteca, 2007), de modo que si bien en momentos anteriores al 2010 el énfasis estaba en la dimensión curricular de la educación para la ciudadanía, posterior a tal fecha se amplió el espectro de tal formación a las metodologías que la median para hacerlo de manera efectiva.

Un panorama distinto al respecto ocurre en la ES, donde la promoción de la educación para la ciudadanía está invisibilizada o al menos subsumida a visiones educativas denominadas como integrales, humanistas, interculturales, entre muchas otras que, si bien consideran la formación de ciudadanos como uno de sus objetivos primordiales, no hacen explícitas las formas por las que ocurriría tal cuestión (Pedroza, 2005). Aunado a ello, organismos internacionales como la UNESCO y el Banco Mundial identifican una crisis en la ES a nivel mundial y en concreto para el caso nacional esto es muy evidente debido que la sociedad mexicana en el período de la primera década del siglo XXI, continuó su transformación más rápidamente que las universidades y sus modelos educativos. Estas transformaciones se expresaron en diferentes grados y ámbitos como en la cultura democrática a nivel social y los sedimentos políticos antidemocráticos, la acelerada tecnificación de algunos sectores productivos y la escasa aplicación de esas herramientas en la formación universitaria, los nuevos retos laborales y la rigidez de modelos educativos ajenos a esas necesidades o bien en una oferta educativa que reproduce programas caducos y la calidad exigida por la globalización que requiere combinar la formación de especialistas con una visión interdisciplinaria (Luengo, 2003).

Durante la década del año 2000 al 2010 y deviniendo de un largo camino entre las concepciones diversas como educación cívica, educación para la democracia y educación ciudadana, la cuestión de una educación para la ciudadanía se hizo presente en la agenda pública no sólo nacional sino también latinoamericana de modo que los esfuerzos académicos y de investigación se dieron a la tarea de comprender a los ciudadanos desde la perspectiva de sus identidades en orden de conocer su constitución como nuevos actores sociales (Meseguer, 2012).

Una dimensión de análisis propicia y rica para esta comprensión la constituye el escenario educativo, de modo que su estudio derivó en propuestas de modelos principalmente educativos, pero que han ido transitando a otras dimensiones del mismo acto educativo. La necesidad de abordar investigaciones de este tipo en la educación superior en México, se presenta en la literatura conocida (Luengo, 2003; Vries y Álvarez, 2005; Gimeno, 1999 y 2002) como la oportunidad de reconocer la influencia y el impacto las políticas públicas y económicas que el Estado adopta en su agenda sobre las reformas educativas; es decir, no suceden en el vacío histórico, sino que son resultado de complejos contextos donde interactúan múltiples actores y diversos factores que así validan y constituyen condiciones y recursos generadores de experiencia cotidiana que pueden ser más o menos favorables al bienestar y desarrollo de la ciudadanía como cultura vivida y reproducida por modelos pedagógicos proporcionados a través de la educación formal y en este caso, profesionalizante. La influencia de la educación en las transformaciones sociales abarca desde la formación de perfiles profesionales hasta la configuración de nuevas realidades y coyunturas sociales; de ahí la importancia de indagarlas en el entendido que lo pedagógico no se reduce al ámbito estrictamente escolar, si bien es un punto de partida muy generoso para hacerlo.

Se puede decir que la educación para la ciudadanía reconoce la dominación ejercida desde la institución al tener un carácter negador de las diferencias culturales y enfatizar los usos diferenciados que los estudiantes hacen de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que se obtienen por atravesar la escuela (Czarny, 2007); esta situación ha quedado documentada y recogida en investigaciones sobre conceptos

tales como apropiación (Rockwell, 1996 y 2002; Bertely, 1998) y empoderamiento (Aikman, 1999; Lipka y McCarty, 1994) en los estudiantes, lo que evidencia el impacto que tienen los modelos pedagógicos en la formación disciplinar e integral vivida en la escolaridad y en torno a las relaciones que se generan en el sistema educativo (Czarny, 1995; Martínez Casas, 2001; Saldívar, 2006). Es posible por eso definir que las propuestas educativas y su mediación pedagógica mantienen una concepción sobre la ciudadanía y su tratamiento desde la oficialidad, donde el tema sigue siendo de interés público y no tanto de derechos ya que han reproducido la desigualdad, discriminación y exclusión en las prácticas escolares y con ello impactado en la vida cotidiana de los estudiantes y en los imaginarios sociales (Schmelkes, 2004; Meseguer, 2012).

En el ámbito internacional, los documentos rectores de las políticas orientadores de las IES son la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, emanada de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, de la UNESCO en 2009; el documento titulado *Higer Education in Developing Countries. Peril and Promise* y *Constructing Knowledge Societes: new challenges for Tertiary Education* del Banco Mundial, dados a conocer en febrero de 2000 y junio de 2002; el reporte del Centro para la Investigación e Innovación en la Educación de la OCDE denominado *Knowledge Management in the Learning Society* de fines del mismo año 2000, lo que habla del predominio de un discurso sostenido en la sociedad global y de conocimiento.

En el ámbito nacional, los principales documentos son el de *La Educación Superior para el Siglo XXI. Una propuesta estratégica de la ANUIES* de 1999 y con un horizonte de cobertura hasta el 2025 y el intitulado *Inclusión con responsabilidad social*.

Una nueva generación de Políticas de educación superior, de 2012, donde aparece la reiteración en temas como la inclusión, formación competente y de calidad para la ciudadanía global y la internacionalización, todos, conceptos que han ganado notoria presencia en el discurso e imaginario educativo y en el social, que ejerce así su influencia en las demandas hacia las IES lo que en sí mismo no representa un problema, pero que sí condiciona su entendimiento y traducción en prácticas que lejos de garantizar y consolidar lo que enuncian, devienen en mecanismos de aseguramiento de la calidad y reformas curriculares, por poner dos ejemplos, operados con criterios estandarizados que no responden a la diversidad contextual de lo que evalúan o la participación de los actores sociales involucrados directamente en procesos y labores educativas. La lógica que guarda esta relación entre el discurso y el imaginario social en las políticas públicas para la ES, opera en el otorgamiento de recursos para su funcionamiento y el diseño de sus modelos educativos: mientras más apegados sean al discurso dominante, acceden con mayor soltura a los beneficios que aseguren su función; como es de esperarse, algunos colectivos académicos han movilizadado una resistencia latente a estas transformaciones y a los mecanismos para evidenciar la rendición de cuentas, la transparencia y el impacto de los modelos educativos de las IES en la sociedad, en tanto que enfatizan el carácter instrumental de la ES.

Cuando se habla de instrumentalización de la ES es importante hundir la reflexión en la función social y en las políticas que la fundamentan y proveen de marcos de referencia para que operen ya que es la forma en que es posible identificar los aspectos en que se manifiesta tal transformación. Uno de los principales aspectos es de la *capacitación* de los docentes y su viraje a concebirlos

como mano de obra que se recicla acorde a las necesidades de la demanda laboral en el contexto globalizado. Varios autores señalan el peligro de asumir esta concepción no sólo por la precarización de la labor docente y académica en general, sino por el impacto que tiene en la construcción de una epistemología utilitaria de la educación (Contreras, 2001; Giroux, 1997; Pérez, 2000; Ramazán y Ezlam, 2017; Sahan y Tural, 2018).

Como segundo aspecto aparece el desarrollo de un tipo de investigación que privilegia el conocimiento aplicable, con un fuerte sustento tecnológico, de lo que se deriva un vínculo casi unívoco con la innovación y la utilidad del conocimiento que produce. Esta línea de relaciones lo que manifiesta es un tipo de racionalidad perezosa (en palabras de De Sousa, 2006) que no facilita la concepción del ejercicio investigativo como un medio y no un fin en sí mismo. Las influencias que se ejercen en los proyectos de investigación y la formación de investigadores desde este pensamiento, es un tema que toca de cerca el debate sobre la construcción de una sociedad del conocimiento.

La vinculación y oferta de servicios académicos de la ES, es un tercer aspecto que muestra su instrumentalización, porque estas se realizan utilizando las directrices y demandas del mercado internacional, enfocando a ciertas franjas de la sociedad y ofreciendo preferentemente servicios que son requeridos por quienes busquen integrarse competitivamente en esa lógica económica. Entonces, la vinculación con demandas y grupos sociales menos redituables en términos de beneficios económicos, se relega o va diluyéndose (Pérez y Mora, 2006; Popkewitz, 2006).

3.3 Nuevas tendencias en formación para la ciudadanía

Para las nuevas concepciones democráticas radicales de ciudadanía (Mouffe, 2001) el siguiente paso es la formulación de una ciudadanía universal, con base en la afirmación de que todos los individuos nacen libres e iguales intentando evitar su reducción a un estatus puramente legal. La manera en que estas transformaciones han impactado en lo educativo, pone en el centro la responsabilidad pública, la actividad cívica y la participación política desde el reconocimiento de la división y el antagonismo que relegó a lo privado las particularidades y la diferencia.

La primera tendencia en formación para la ciudadanía es la que busca trascender la distinción público/privado a pesar de que ha sido la afirmación de la libertad individual, pero que también ha actuado como un principio de exclusión. Mediante la identificación y desmantelamiento de lo privado y doméstico como elemento de subordinación, se busca promover la participación política centrada en la noción de un bien común que sea compatible con el pluralismo constitutivo de la democracia actual.

Esta visión de una democracia radical y plural que se retoma en lo educativo entiende la ciudadanía como una forma de identidad política que consiste en la identificación con los principios de la democracia moderna pluralista, de ahí que insista en complejizar y promover el entendimiento de una identidad política común entre personas comprometidas en empresas diversas con diferentes concepciones del bienestar, pero vinculadas por su identificación en común con un conjunto de valores ético-políticos. Aquí la ciudadanía no es sólo una identidad entre otras, ni es la identidad dominante que anula a todas las demás sino un principio articulador que afecta las diferentes posiciones del agente social

y le permite una pluralidad de lealtades específicas y una libertad individual. Por eso se promueve la distinción público/privado que no corresponde a esferas discretas, separadas en tanto que toda situación es un encuentro entre lo privado y lo público, como Mouffe expresa:

(...) Puesto que cada empresa es privada, aunque nunca sea inmune a las condiciones públicas prescritas por los principios de la ciudadanía. Los deseos, decisiones y opciones son privados porque son responsabilidad de cada individuo, pero las realizaciones de tales deseos, decisiones y opciones son públicas, porque tienen que restringirse dentro de condiciones especificadas por una comprensión específica de los principios ético-políticos del régimen que provee la “gramática” de la conducta de los ciudadanos (2001, p. 9).

Los modelos educativos bajo esta tendencia promueven procesos de aprendizaje donde el ejercicio de la ciudadanía consiste en identificarse con los principios ético-políticos de la democracia moderna, entre los cuales está la pluralidad para comprender que hay múltiples interpretaciones de esos principios y que en específico, la interpretación democrática radical enfatiza la existencia de dominación y conflicto dentro de las relaciones sociales que deben ser cuestionadas en la búsqueda de la libertad e igualdad.

La gestión de la diversidad cultural desde un enfoque que se centra en el reconocimiento de los diferentes a instancias de atender demandas democráticas que no son gozadas por todos, considera que pueden construirse y promoverse desde la formación cotidiana y transitar a la consolidación de ciudadanos radicales en tanto que logran articular una identidad política colectiva que no elimina las diferencias, sino que las usa como

punto de partida. En el mismo sentido, la idea de bien común es un imaginario social que es la condición de posibilidad de cualquier representación dentro del espacio que delimita y que es un anhelo permanente de la educación y en tal condición, propone una cierta “gramática de la conducta” que se traduce en el ejercicio los derechos ético-políticos propios de la democracia moderna que son libertad e igualdad a sabiendas que una comunidad política completamente inclusiva está siempre en construcción.

La visión que esta nueva tendencia en formación para la ciudadanía implica la delimitación de un *nosotros* y un *ellos* donde el contexto de diversidad y conflicto, el antagonismo, la división y el conflicto logran dirimir la división entre lo público como el ámbito de la homogeneidad y la universalidad y lo privado que es por tradición el ámbito de la diferencia; para ello la nueva tendencia insta a favor de una repolitización de la vida pública entendida como al que provee mecanismos para la representación y el reconocimiento efectivos de distintas voces y perspectivas de aquellos grupos constituyentes que son oprimidos o están en desventaja.

Otra tendencia es la que asume la educación como toma de poder personal para transformarlo en cívico; aquí, las propuestas pedagógicas otorgan el poder real del proceso didáctico a los docentes y los estudiantes a través de un diálogo democrático creando espacios de deliberación y evaluación de lo que se aprende y eso facilita un ejercicio corresponsable para una ciudadanía activa e involucrado como consecuencia del conocimiento sobre el currículo que estudia y la evaluación a las que se expone. Así, modelos educativos con altos grados de participación entre los actores que conforman el acto educativo (agentes protagónicos comunitarios, agentes sociales, etc.) desarrollan capacidades para

trabajar en conjunto y lograr consensos y manejo de disensos, lo que habla de habilidades de argumentación, negociación y diálogo.

Como se hace evidente, el juicio crítico y la deliberación son atributos clave en el aprendizaje de la responsabilidad que por cierto es condición de la ciudadanía cuya existencia exige concienciar y formar en la agencia y conducta activa en la sociedad lo que implica saber movilizarse cívicamente en la promoción y defensa de bienes comunes; en estas propuestas educativas, la deliberación es un aprendizaje indispensable al ser un proceso cognitivo que posibilita pensar en diversas acciones posibles y prever los resultados en diferentes situaciones; es este el sentido que recupera la responsabilidad.

En términos puntuales educativos, en lo cognitivo se trata de desarrollar la capacidad de deliberación, de enjuiciar acciones y consecuencias en tanto que portadoras de valores y contravalores, además de desarrollar la capacidad de comprensión sobre la repercusión de las acciones sobre sí mismo, los otros y la sociedad; en lo evaluativo-afectivo, se busca promover la autonomía de sí mismo para tomar decisiones, resistir a presiones internas y externas para tener conciencia sobre la (in)capacidad de promover realidades más habitables y finalmente, en el comportamiento se promueve el ejercicio de llevar a la vivencia una comunidad política donde se animan las acciones que se han decidido y se articulan formas eficaces para llevarlas a término.

Desde estas propuestas educativas, la responsabilidad, el juicio crítico y la deliberación son aprendizajes que se forman de manera muy efectiva en colaboración atendiendo distintos intereses y consensuando soluciones. En suma, se trata de una educación para el desarrollo de la ciudadanía activa y responsable que exige a los espacios escolares y comunitarios que actúen

como un continuo en el desarrollo de estrategias fundamentales de aprendizaje cívico que consoliden en los sujetos un protagonismo de la vida social y los vuelva garantes del desarrollo democrático y participativo abandonando la idea de un ciudadano circunscrito a una colectividad única y que “adquiere” el estatus por la consecución o acceso individualizado a los derechos y bienes de la misma.

Como es de suponer, el modelo pedagógico de esta tendencia educativa comporta formar en procesos de trabajo colaborativo donde se conocen las obligaciones y responsabilidades propias, al tiempo que se insertan en políticas de equidad que promuevan acciones de lucha contra todo tipo de exclusión, discriminación y marginación. En lo tocante al currículo, este se ubica en una perspectiva de educación global para el desarrollo que buscan trascender concepciones etnocéntricas y proporcionar recursos para contribuir en la visión de acontecimientos globales que contribuyan a preservar el legado cultural e intelectual de la humanidad (Cabrera, 2002).

Finalmente, la emergencia de una renovada pedagogía crítica que a principios del presente siglo se está posicionando en metodologías como las ciudades educadoras o el aprendizaje en servicio, pugna por una formación para la ciudadanía que se basa en aprender el cómo se construye el pensamiento social e históricamente. Los modelos pedagógicos desplegados aquí promueven el reconocimiento sobre los tipos de razonamiento que desarrollan los estudiantes, es decir, se promueve la metacognición sobre el carácter de los procesos de aprendizaje y su complejización.

En esta tendencia, es imprescindible comprender e investigar los marcos de referencia, perspectivas y sesgos implícitos en una

disciplina que influyen en la elaboración de un discurso histórico y social y, por lo tanto, del conocimiento. De ahí que en los modelos curriculares estén ineludiblemente presentes temas concernientes a la configuración de identidades múltiples en sociedades interculturales con desigualdad social marcada, es decir, temas que problematicen la propia estructura social y económica de modo que sea posible transitar a la reconstrucción social. En lo tocante a los modelos pedagógicos se insiste en superar las concepciones tradicionales en la enseñanzas donde el estudiante es espectador y receptor de una información ya preparada; la mediación aquí consiste en preparar estudiantes para ser sociedad o para ser ciudadano, lo que se logra siendo crítico y analítico en los procesos de construcción del conocimiento y que extiende su radio a las dinámicas en las experiencias individuales y de grupo, así como en el desarrollo de conocimientos y habilidades con la intención de capitalizar su propia experiencia dentro de un proyecto de acceso personal o social al poder (Giroux, 1993).

El reconocimiento de la diversidad cultural como valor cívico es una clave para intentar superar el concepto de homogeneidad de algunas tendencias educativas para la ciudadanía, por lo que se somete a crítica y revisión los conceptos como equidad y desigualdad al tiempo que se busca avanzar teóricamente en su construcción. El discurso de lo diverso y lo diferente no se asume aquí como algo carente o que debe completarse por cuanto no se trata de un modelo pedagógico con enfoque compensatorio.

Para las sociedades y enfoques educativos pluralistas, la diversidad como un valor cívico se reconoce como tal en la medida que hace potencialmente más autónomos y conscientes a los sujetos de quiénes son y por lo tanto con una gama de oportunidades de elección que lo planteamientos educativos homogeneizadores y

uniformizadores no contemplan. Desde el valor de la diversidad hay un rechazo total a las prácticas educativas asimilacionistas o las que promueven la segregación o guetorización, antes bien se trata de superar posiciones etnocéntricas del currículo y plantearse una metodología de enseñanza y procedimientos de evaluación que den cuenta y valor de los diverso sin promover la desigualdad.

Del mismo modo, la formación del profesorado desde el compromiso con la acción al entenderlo como agente de cambio, insisten en que la enseñanza es un acto político, no es un proceso neutral y su función da es contribuir a la práctica de la libertad. La educación de las personas como ciudadanos activos y críticos, es necesaria para potenciar el modelo de convivencia democrática por lo que exige que el educador adopte una posición comprometida con la crítica de la supuesta neutralidad del conocimiento y donde su comportamiento pedagógico apunta a la reconstrucción social desde distintas perspectivas procurando incidir en el desarrollo de habilidades y competencias para llegar a ser una agente activo en la comunidad.

Posdata del capítulo

De manera apretada, se han presentado las interacciones entre educación y ciudadanía cuya expresión se ejemplifica con la formación integral que no por eso representa una orientación específica y una intencionalidad perceptible fácilmente. Su desarrollo a través de prácticas y rutinas cotidianas contribuye en la Educación Superior al despliegue de una serie de enseñanzas que tienen como objeto formar con determinado perfil a los estudiantes de este nivel, lo que incluye una dimensión ciudadana

que les permita desplazarse entre relaciones armónicas y favorecedoras. En este punto, se han presentado las condiciones en que la educación y su vínculo con la ciudadanía han avanzado para poder emplazar un marco específico que apoye el análisis de los modelos pedagógicos en un contexto particular pero que atiende a otro mayor y general.

Posdata de la primera parte

En el intento de resumir un concepto como el de ciudadanía, bien vale el esfuerzo volver al guiño que inaugura esta parte: se trata de un itinerario que se ha nutrido de muchos reparos, omisiones, cambios de rumbo y sentidos, pero es, al fin y al cabo, un derrotero.

La justificación de andar tras ese itinerario encuentra eco en las emergencias del tema y la condición sociocultural presente, pero sobre todo en la motivación personal de hacer un ofrecimiento por modesto que sea. El abordaje de la ciudadanía en la educación ha privilegiado su estudios a partir de las miradas que de facto, son proveedoras de narrativas globales y prescriptivas: las políticas públicas, las instituciones encargadas de la educación, los organismos evaluadores y dictaminadores de los rumbos del desarrollo y bienestar en todo el mundo pero recuperando o visibilizando muy poco la de los actores sociales de a pie, como lo son los ciudadanos, en parte y sobre todo porque se ha partido de la idea que la ciudadanía es un ideal que permite problematizar la pluralidad y la diferencia, como algo a resolver, mientras que para esta investigación, se retoma una postura que la ubica como una heurística o vivencia, una de las razones de ser del aprendizaje y la convivencia democrática intercultural por llamarla de algún modo.

Adscribirse a una concepción de ciudadanía con sustrato político, conlleva a pensar que la democracia es el marco en que esta se experimenta, pero que tal modo particular de existencia política es un “consenso conflictivo sobre los valores ético-políticos de la libertad y la igualdad para todos, y el disenso acerca de su interpretación” (Mouffé, 2005, p. 120) con los límites que marcan quienes rechazan tales valores o quienes, aceptándolos, realizan de ellos interpretaciones contrapuestas. Hacer esto, reconocer a quien se desmarca es lo que asegura la posibilidad de una configuración diferente del “orden” democrático.

Aún más, se pretende analizar la ciudadanía desde su carácter disruptivo de un orden existente y preconfigurado por narrativas grandilocuentes: se están reconfigurando las formas de ser y de actuar, están surgiendo nuevas identidades y justo por eso, más bien de lo que se trata es de explorar lo que Ranciere (2003) y Mouffé (2005) llaman *desidentificación*, la subjetivación del convertirse en un sujeto democrático.

Como se ha dado cuenta, la forma en que concibe el aprendizaje para participar en la ciudadanía no es neutral con respecto a la forma en la que se entiende, y en esta aparente obviedad radica una cuestión de vital importancia para la investigación, en tanto que no se plantea el hecho tradicionalmente realizado que implica ir de la teoría del aprendizaje para diseñar un tipo de éste, o ir a la teoría política para diseñar una ciudadanía y, que posteriormente, se unirán (ambos tipos de aprendizaje) para crear la denominada formación para la ciudadanía. En cambio, se trata de distinguir el aprendizaje para la ciudadanía como socialización porque permite participar de órdenes sociopolíticos existentes y como subjetivación, por cuanto involucra comprometerse con el “experimento” de la democracia (Biesta, 2011). En el aprendizaje

como socialización se trata de aprender para la ciudadanía futura mientras que el aprendizaje como subjetivación, se refiere al aprendizaje de la ciudadanía actual a partir de las experiencias y la participación en las sociedades en curso.

La ciudadanía y su aprendizaje no es la adquisición de los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para participar en el experimento de una manera adecuada y correcta porque, al ser un experimento, nunca está fijo del todo el cómo sería una manera apropiada y unívoca de comprometerse con el mismo. Por eso se asume como una subjetivación de procesos no lineales que parte del estado de *no ser ciudadano* al de serlo, sino que es fluctuante y dependiente de las experiencias reales de los actores y de su participación en experimentos democráticos (Lawy y Biesta, 2006).

La ciudadanía en esta posición de subjetivación, se aprende recursivamente porque su saber regresa a la acción, y si bien no es lineal, tiene algo de acumulativo porque las experiencias pasadas siguen desempeñando un papel de memoria importante en las experiencias y acciones futuras.

Si se propone investigar la formación para la ciudadanía como subjetivación, es preciso acotar que esto sucede en lo que Biesta (2016) ha descrito como *lugares públicos* no por su apertura espacial sino por los acontecimientos que en ellos suceden, como la posibilidad de transformar deseos e intenciones privados en necesidades colectivas; es en los lugares públicos es donde se expresa y vive el experimento de la ciudadanía y donde se puede aprender de este acontecimiento.

Aún más, en esta lógica, se distingue que la investigación de la ciudadanía implica visibilizar los aportes de los sujetos activos en su realidad comunal, familiar y en ámbitos cada vez más

amplios, como el caso de los docentes de ES lo que conlleva a conocer las estrategias formativas de participación ciudadana en las instancias de socialización. Desde ahí, es posible determinar si estas son acordes con el proceso de desarrollo personal y social además de reconocer la capacidad y la exigibilidad de derechos humanos más allá de la formalidad institucional.

Dicho de otro modo, el significado de ciudadanía no deja de transformarse en la medida en que busca ubicarse en el campo de la definición de los modos de inserción y participación en la comunidad política, lo que ineludiblemente lleva a conocer las prácticas y acciones que están configurando la construcción del sentido de la ciudadanía y las posiciones de enseñarla, mediarla desde lo educativo hasta allegarse de una representación política, una habilitación normativa y una participación social.

Si bien se identifica la ausencia de una identidad esencial ciudadana, esto no impide la construcción de múltiples formas de unidad y de acción común. En el recorrido realizado, el proyecto de una formación para la ciudadanía requiere descartar tanto la idea esencialista de una identidad de ciudadano, como el intento de sentar las bases de una política específica y estrictamente cívica. Se trata de una formación con carácter político dentro del contexto de una articulación amplia de demandas como pueden ser la transformación de todos los discursos, prácticas y relaciones sociales donde la categoría *ciudadanía* se ha ido construyendo desde la subordinación o la desigualdad y se busca proponer alternativas para abrir mejores posibilidades para una comprensión de cómo es construido el sujeto a través de diferentes discursos y posiciones emanadas de la diversidad de maneras en que se construyen las relaciones de poder y las formas de exclusión presentes en todas las pretensiones de universalismo.

Igualmente, complejo ha sido el discurrir de los modelos pedagógicos, sobre todo en la Universidad, que enarbola como su intención la de generar cultura propia lo cual contraviene la tendencia de implementar modelos educativos de contextos con supuestos sistemas educativos superiores e insta a potenciar la generación de cultura por medio de un sistema de aprendizaje dialéctico. Resulta importante reconocer que si aprender significa configurar la relación ser humano-mundo, los modelos pedagógicos son generadores de cultura en tanto que no producen datos aislados, sino que generan investigación y reflexión de anuncio y denuncia, de acción y promoción y de pensamiento dialéctico (Ordoñez, 2002).

Segunda Parte

Capítulo IV

EXPERIENCIAS SITUADAS DE LOS MODELOS PEDAGÓGICOS Y LA CIUDADANÍA: EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción. La ciudadanía como pedagogía pública

En este capítulo se presenta a la ciudadanía desde un enfoque relacional con la intención de situar su condición dentro de algunos de los elementos significativos para esta investigación, con lo cual se busca hacer evidentes las dimensiones que configuran su contexto contemporáneo y las manifestaciones en que se está expresando.

El entramado identificado para aproximarse a la ciudadanía consta de tres dimensiones que la atraviesan y en donde se encuentran elementos clave para la construcción de una narrativa que reconoce los límites, insuficiencias y recursos del concepto. En tal sentido, las dimensiones identificadas son: a) el mercado de las economías flexibles en el contexto de la ciudadanía, b) las identidades abiertas como configuradores porosos de la ciudadanía y c) las nuevas formas de organización de las colectividades y del ejercicio de la ciudadanía, mismas que permiten ubicar las tensiones y recursos económicos, políticos, culturales, y sociales que inciden en su construcción. Calificar la ciudadanía como pedagogía pública, permite entenderla como una narrativa que está presente en la vida cotidiana a toda escala y que configura aprendizajes en *relación* con discursos diferentes que algunas veces son proporcionados y hegemónicos y otras, contruidos, adaptados, contradictorios y transgresores: *hacen la ciudadanía* en la forma de relacionarse institucionalmente, en el

activismo y participación, en las redes académicas, la burocracia y la labor desempeñada.

La ciudadanía es una suerte de concepto paraguas donde bajo su cobijo se dispersan realizaciones polivalentes de modelos pedagógicos no sólo en el ámbito educativo, lo que supone experiencias compartidas, que no idénticas y el reconocimiento de que se enseña y forma social y culturalmente de maneras únicas a través de experiencias comunes tanto desde la escolarización como la crianza y el aprendizaje colectivo. Para el caso, las propias experiencias vitales y el hecho de ser agente de prácticas pedagógicas, se ligan a la interpretación, participación del conocimiento y las relaciones que lo circundan. Estos encuentros pedagógicos son estructurantes de conceptos tales como ciudadanía en los que la influencia de regímenes disciplinarios y normalizadores va determinando sus posibilidades y relaciones.

En el discurrir del siglo XXI, la globalización y los derechos humanos globales son constantes narrativas que dan forma a la clase de ciudadano creado por el sistema educativo en tanto que los procesos dobles de democratización y globalización moldean la sociedad y los sistemas educativos desde un lenguaje que privilegia la libertad y la participación inclusiva (Arnot, 2009).

4.1 El mercado de las economías flexibles en el contexto de la ciudadanía

Bajo el orden de un modelo económico postindustrial y el auge de los gobiernos nacionalistas, las economías flexibles instauran un marco para ubicar a la ciudadanía; se trata de órdenes donde los procesos de trabajo, los mercados laborales, los productos y las pautas de consumo son abiertos, permiten la aparición de

sectores de producción del todo nuevos y formas de organizar y usar la tecnología de manera intensificada, donde el conocimiento y la información son productos primordiales en esta economía basada en el conocimiento.

Esto ha supuesto cambios profundos de la estructura ocupacional y social, por ejemplo, la disminución de las clases trabajadoras tradicionales y aumento del trabajo en el sector de los servicios y lo que se observa son las definiciones y distribuciones de tareas que exigen nuevas cualificaciones y destrezas a los futuros profesionales y a quienes los forman. Una de las consecuencias educativas, según Hargreaves (2012), es que las universidades conciben el saber como lucro y simultáneamente aporte a la democracia porque los aprendizajes referentes que ahora promueve: trabajo colaborativo en grupos heterogéneos, ejercicio de la autodisciplina, facultad de crítica, respeto a los derechos de los demás, resolución de problemas y transformación social en beneficio de todos, son también las características del ciudadano en las democracias. En este mercado, la necesidad de nuevas destrezas y cualidades emanadas de la sociedad postindustrial, impacta de lleno en las estructuras escolares que las generan al modificar no sólo sus formas de organización curricular y administrativa sino también los ambientes de aprendizaje y las prácticas docentes a fin de que sean capaces de promover el aprendizaje autónomo, individualizado y significativamente cooperativo.

A este punto, Segovia (2015) declara que las estructuras escolares no están preparadas para satisfacer estas necesidades. Como atributo heredado de los mercados, se insiste en potenciar la flexibilidad en el escenario educativo por ser capaz de crear aprendizajes auténticos e integrales y adaptados a cada trayectoria

formativa, pero se obvia el sentido de la flexibilidad, que permite crear ambientes de aprendizaje y estructuras sociales elitistas y segregadoras donde solo los más preparados consolidan élites que bien pueden ejercer su autonomía y pensamiento crítico, por cierto propuesto por la educación para la ciudadanía. Como consecuencia, la participación política y la responsabilidad social que sirve para que los estudiantes se preparen y formen en discusiones y deliberaciones acerca de los usos socialmente valiosos y constructivos de la tecnología y los modelos de empleo asociados a los nuevos contextos socioculturales, queda restringida a un grupo minoritario.

En su sentido más amplio, la flexibilidad y creatividad son condiciones necesarias para el desarrollo de ciudadanos profesionales que logran desempeñarse en niveles de alta competitividad y bonanza. Sin embargo, en regiones con economías a la zaga del espectro del mercado flexible, la educación plantea desafíos en la enseñanza de conocimientos, creación de estructuras y modelos de organización del trabajo que promuevan tal desarrollo. Por esa razón, los docentes hacen esfuerzos importantes mediante los cuales puedan alcanzarse esos objetivos y según la literatura, esto es así porque hay un entendimiento complejo de la flexibilidad que considera la variedad de significados para la diversidad de actores sociales, así como las posibles consecuencias en el desempleo, subempleo y empleo de bajo nivel, lo que de nuevo hace notar que el no hacerlo, beneficia sólo algunos grupos sociales y a sus intereses. Dentro del mercado de las economías flexibles, para los docentes la flexibilidad ha de convertirse en una oportunidad democrática en tanto que exige participación crítica y no obligación corporativa (Heargraves, 2012).

La lógica del mercado de las economías flexibles ha diluido efectivamente los límites y también barreras geográficas y económicas, lo que ha conducido a la consecuente desaparición de formas de organización política y social de las comunidades con formas de interacción que no armonizan con ese proyecto y que en contraparte, resultan propicias para instituciones u organismos desregulados en sus procesos de gestión y producción pero que mantienen la centralización del poder y la autoridad y que crean a la vez, nuevas formas de consumo (en todo aspecto) así como el rediseño de las tecnologías del trabajo y los procesos laborales con lo que se reestructuran las interacciones entre productores y consumidores. Con estas nuevas pautas de regulación y control, se comprimen los límites del espacio geográfico, se diversifican las necesidades de consumo y se confirma la desregulación y la simulación real de la autonomía de los ciudadanos para tomar decisiones. El Estado y sus atribuciones se concentran en élites y grupos de poder (principalmente económico) que así lo ejercen y presionan relegando a los grupos que no poseen recursos (materiales, simbólicos, educativos) a un rápido deterioro del estado de bienestar.

Las conquistas de los Estados democráticos que han propuesto durante un largo periodo un modelo de civilización que contempla enseñanza pública gratuita, protección social, regulación de intercambios laborales, cobertura sanitaria, acceso a vivienda, entre otros, se ven amenazados por la liberalización de los mercados desde donde la justicia social se desplaza como objetivo central para ser ocupado por el beneficio individual basado en los méritos y la competencia, lo que ha conducido a la precarización de la educación y del empleo en beneficio del capital y por consecuencia, el incremento de la desigualdad

(Pérez, 2012). La educación pública, en conjunción con el proceso de formación de los Estados nacionales, ha tenido entre sus propósitos fundamentales, en el imaginario liberal, contribuir a “crear” una ciudadanía, conformada por un conjunto de narrativas y valores compartidos desde la educación básica y hasta la Educación Superior (ES), donde con mayor polifonía y transversalidad se busca integrar y socializar políticamente a los individuos en una comunidad de ciudadanos (Schnapper, 2001).

En las agendas internacionales, los asuntos educativos están fuertemente influidos por procesos que proponen compromisos económicos como los acuerdos multilaterales entre las regiones económicas e instituciones con carácter global como el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) entre otras (Gigante, 2003), que, sobre todo en la década de los noventa del siglo pasado, legitimaron los derechos de ciertas minorías y grupos sociales al tiempo que posicionaron el modelo de mercado en el que prima la apertura de los procesos de producción, distribución y consumo, cuestión que se reflejó en las constituciones y políticas públicas de los Estados.

Así, en la línea de las organizaciones internacionales que marcan agenda y posicionan narrativas sobre el rumbo de políticas públicas, el Banco Mundial declara en su informe de 2018 “Aprender para hacer realidad la promesa de la educación”, que sus ámbitos de interés son: importancia y mejoramiento de la misma, igualdad de género en educación; promoción e integración; diversificación y mejoramiento de la enseñanza a distancia, así como pertinencia, calidad e internacionalización. Estos ámbitos son los que hay que desarrollar para hacer frente a los

desafíos de la democratización, mundialización, regionalización, polarización, marginación y fragmentación de las sociedades, por lo que la educación en todos sus niveles, pero particularmente en la superior, pueden aportar en la construcción de vínculos entre el desarrollo humano y la pertinencia de la educación, así como en el aseguramiento de la calidad, la consecución de la equidad y el diseño de políticas educativas coadyuvantes en la aplicación de las reformas educativas. En concreto para la ES, se insta a mejorar su relación con el Estado para garantizar libertad académica y autonomía institucional y para el interés de esta investigación, la renovación de los procesos de enseñanza y el aprendizaje en este nivel, lo que supone métodos pedagógicos que aumenten la eficiencia de las experiencias de aprendizaje incorporando las tecnologías emergentes y los saberes transversales, pero insistiendo en la formación ciudadana.

Para la Organización de Cooperación para el Desarrollo Económico (OCDE), en el caso de México y América Latina en torno a la educación superior, sugiere adecuarla a las necesidades productivas y basarla en la solución de los problemas sociales a través de un conocimiento real, efectivo y cualitativo. Sus recomendaciones han tenido un impacto relevante en la educación superior en el contexto nacional como es posible visibilizar en los indicadores de calidad educativa (evaluación, acreditación, certificación), financiamiento de la educación (diversificación de fuentes, distribución racional de recursos), pertinencia y educación (vinculación con sectores económicos y sociales) y la diferenciación y flexibilidad de los conjuntos educativos (flexibilización curricular, competencias laborales de los trabajadores, educación continua) que se adoptaron desde la última década del siglo XX.

Del mismo modo, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2017) destaca a la educación superior como la base de los esfuerzos para hacer frente a los desafíos tecnológicos y económicos de la región ya que promueven la productividad en la economía, reducen la brecha tecnológica y modernizan a las instituciones económicas y sociales, por lo que recomienda la colaboración entre universidades e industrias así como diseñar reformas sustantivas en el currículum y los métodos docentes que ayuden a los gobiernos a situar a sus ciudadanos en una mejor trayectoria de aprendizaje para competir en el contexto económico actual.

No obstante, el carácter del mercado flexible en países en vías de desarrollo, ha servido de catalizador de efectos indeseados como migraciones en masa, rebrotes del racismo, desarraigo social, enfrentamientos entre las expresiones de la diversidad cultural, el fortalecimiento de los integristas y la explotación de los recursos naturales y económicos que según los teóricos (Castells, 2009; Pérez, 2012) pueden ser revertidas con opciones educativas de alta apuesta ética capaces de reducir conductas de riesgo y cambiar las prácticas de crianza, particularmente necesarios en América Latina y el Caribe donde la evidencia sugiere las bonanzas de formar en habilidades cognitivas y socioemocionales útiles para mantener pensamiento crítico y autónomo en el ejercicio profesional, contra alternativas ilegales que ofrece el mercado (armas, blanqueo, tráfico de personas, etcétera). Se trata de una vinculación que busca distanciar la circulación descontrolada de capital con su exigencia de rentabilidad y satisfacción inmediata, de los procesos formativos que requieren tiempo para fructificar y contrarrestar la erosión del tejido social, sustento de una cultura social que se consolida en la universidades.

Para el caso de América Latina, el acceso a la educación superior a principios del siglo XX, supuso un paso de la democratización del conocimiento, pero apuntaló también los proyectos de país de naciones democráticas al vincular el desarrollo universitario con la atención de necesidades y demandas de sus sociedades, como ha documentado la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018). No obstante, con las transformaciones políticas y económicas actuales, resulta provechoso indagar cómo han cambiado las gobernanzas universitarias en un contexto de privatización y masificación de sus proyectos educativos.

Particularmente, en nuestro continente, en la década de los ochenta del siglo XX e inicios del siglo XXI la educación universitaria creció más de un 200% (Brunner y Miranda, 2016), sin que esta expansión signifique que el acceso y la calidad han acortado la desigualdad, como bien se ejemplifica en países como Costa Rica, República Dominicana o Colombia, cuya matrícula se concentra en zonas urbanas o donde el acceso de jóvenes pobres sigue siendo problemático. Según Brunner y Miranda (2016), y Ferreyra et al., (citados en Henríquez, 2018) los datos demuestran que, en la mayoría de los países latinoamericanos, el 50% o más de la matrícula pertenece a población con ingresos medio altos a altos, en contraste con el 5% de matriculados de ingresos precarios.

La regionalización la marcan los tratados como el Tratado de América del Norte (TMEC), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR), el Pacto Andino y la Agencia de Cooperación Latinoamericana (CEPAL) con narrativas que aluden a la necesidad de una formación para la ciudadanía ya que en ciertos contextos institucionales y de gobierno no se han afianzado

prácticas democráticas dando como resultado que el tejido social esté fragmentado y débil lo que puede representar riesgos en el desarrollo de sus países, por lo que la formación de ciudadanos constituye un horizonte educativo fundamental. Este interés se vio reflejado en la VII Reunión del Diálogo Regional de Política realizada en enero de 2005 cuyo tema central fue “Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un Mundo Globalizado” donde se presentaron y debatieron estudios sobre las prácticas en educación para la ciudadanía de países de América Latina y el Caribe; lo que se evidenció ahí es que los ejes a fortalecer para desarrollar el aumento de la competitividad económica en la región, está en la continuidad democrática y la competencia con propósitos educativos.

Una educación para la ciudadanía es la que posibilitará la adquisición de competencias que coadyuven a aumentar la productividad de las personas y construir así las denominadas ciudadanías democráticas cuyas economías están basadas en industrias de conocimiento: aquellas donde la rentabilidad descansa principalmente en el valor agregado por la alta calificación, lo que requiere de operaciones simbólicas y de pensamiento complejo para la producción de bienes o servicios y la transformación de la sociedad.

Para las democracias latinoamericanas que basaron su legitimación por medio de elecciones transparentes y sucesivas, contrariamente a lo que se esperaba, minaron la discusión hacia adentro de las universidades en temas como el sentido de democracia en proceso de consolidación y el respectivo papel de sus ciudadanías; el lastre de este largo y difícil proceso democratizador, se evidencia en la desigual que aqueja a América Latina tal como lo sostienen numerosos estudios, de entre los que

se destaca el del Brunner y Miranda (2016) que confirman el hecho de que la participación de la ciudadanía en la educación superior, está fuertemente condicionada por el origen socioeconómico y étnico de los estudiantes.

El asunto para la sociedad mexicana, en términos de educación y ciudadanía, se remonta al origen del país como entidad política independiente en el siglo XIX y que consolidó con la Reforma, por lo que ha adquirido nuevas expresiones durante el proceso de modernización económica y política de finales del siglo pasado y los años transcurridos del siglo XXI, donde a la lucha por las libertades fundamentales y por la creación, uso y fortalecimiento de las instituciones liberales y republicanas, ha estado aparejado al problema de la formación de los ciudadanos como uno de los ámbitos de la acción social en los que se concreta la disputa por la estructura y rasgos culturales de la nación (Luengo, 2003). La conformación de un Estado democrático que represente y atienda las necesidades de la nación mexicana es una aspiración a la que está ligada la creación y expansión de la escuela como institución estatal y liberal, a la cual se le ha dado el encargo de formar a los ciudadanos y que, en épocas recientes se ha trasladado también a la formación de profesionistas como el eslabón último de la cadena de la educación que sirve al desarrollo humano y el bienestar (Latapí, 1999).

Han sido varios los enfoques filosóficos, pedagógicos y curriculares que han dado contenido al propósito cívico-político de la educación. No obstante, no se nota una tradición clara, permanente y socialmente coherente que dé cuenta de ese esfuerzo, debido a dos causas principales: las dificultades para construir el conjunto de las instituciones de un Estado republicano con la democracia como forma de gobierno, por un lado, y por el

otro, la insuficiente comprensión del laicismo estatal y educativo como una base para integrar y sostener una sociedad basada en los derechos humanos.

En los últimos veinte años del siglo XX, adquirió presencia la educación en valores promovida por los gobiernos federal y estatales e iniciativas emanadas de la sociedad, no sólo a nivel de educación básica, sino también, en la educación superior donde se buscó operar propuestas de innovación en la formación de los estudiantes y en la profesionalización de los docentes (ANUIES, 2000; Barba, 1998; Latapí, 2003). Sin que se haya logrado establecer como modelo o paradigma pedagógico, tal intención ha mantenido cierta vigencia porque busca integrar armónicamente las necesidades de la formación ciudadana con otros enfoques como la educación en los derechos humanos y la educación ambiental (Maggi, Hirsch, Tapia y Yurén, 2003).

Ya en la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción (UNESCO, 1998), se plantea la necesidad de formar personas calificadas y preparadas para garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible de tal manera, que se acorte la distancia entre los países pobres en desarrollo y los países desarrollados industrializados; sugiere que este nivel educativo debe emprender una transformación radical que asuma dimensiones de moralidad y espiritualidad que coadyuve a superar la crisis de valores que vive la sociedad.

Como se hace evidente en esta declaración, la educación se plantea como proceso eficaz que promueve desarrollo humano, la democracia, justicia social y valores globales, (Pedró y Rolo, 1998) lo que requiere de mantener una vigilancia sobre sus modelos educativos, programas y prácticas. La observancia es para evitar caer en una simplificación, folklorización o carácter

compensatorio de los derechos de la ciudadanía que quedan enmarcados en políticas económicas de libre mercado. Si bien, los movimientos y grupos sociales con discurso contestatario están también atravesando y generando propuestas pedagógicas, aunque sean fragmentadas, se observa que los Estados nacionales privilegian el sistema educativo como el motor de transformación e integración social de la diversidad por encima de otras reformas y procesos tocantes a dimensiones de la vida sociocultural (Jiménez, 2009).

Según Pedró y Rolo (1998), son tres los ejes donde convergen las problemáticas sociales y sus respuestas educativas, a saber: el curricular-pedagógico, el estructural y el del gobierno. En el primer eje, se manifiesta contenidos y prácticas considerados imprescindibles para formar ciudadanía, sin importar la nacionalidad; en el segundo eje, la convergencia se expresa con la universalización de la educación pública a la población infantil y juvenil y en el tercer eje, el de gobierno, a través de la disminución del papel del Estado como proveedor del servicio público educativo y la apertura del mercado social competitivo.

Con respecto a la gobernanza y el proyecto educativo de la ciudadanía en las Instituciones de Educación Superior en América Latina, resulta indispensable la reflexión académica de la misma atendiendo al marcado proceso de privatización de la oferta universitaria en la región. En Brasil, Chile, Paraguay y Perú tres de cuatro jóvenes estudian en una universidad privada, según Henríquez (2018, p. 284) ya que ello impacta en la democratización del gobierno de las universidades y sus proyectos educativos para las sociedades y sus ciudadanos. Al respecto Brunner (2014) expone que la gobernanza actual de las universidades debe ajustarse a un contexto caracterizado por el

impacto de las fuerzas de los mercados, la globalización económica y las transformaciones del Estado y que con esto, se provoca un quebranto de colegialidad, de participación y representación en los gobiernos universitarios que privilegian la eficiencia en el cumplimiento de los objetivos de las instituciones, debilitando la democratización al interior de la universidad.

En este aspecto, Nussbaum (2010) concuerda al decir que estas dinámicas hacen insostenible la defensa de la democracia o dicho de otro modo, se está ante la *desdemocratización* de las universidades y del sistema de educación superior, lo que forma parte de un problema mayor que es el alejamiento de la responsabilidad de la universidad en el fortalecimiento de la democracia y la conformación de ciudadanía para privilegiar el protagonismo por el mercado y postergar el desarrollo de la función social de la educación lo que está generando un nuevo contrato social entre las universidades y las exigencias económicas, quienes entonces mercantilizan los conocimientos. La gobernanza de las universidades al servicio del mercado privilegia la formación profesional operativa a pesar de que en sus proyectos educativos se declare una integral, lo que denota el vínculo entre universidades y empresas aún por encima de la relación entre universidades y sociedad civil.

La interrogante y el desafío estriba en conciliar el papel que tienen las universidades en el crecimiento económico y el servicio que prestan a la democracia, lo que autores como Gimeno (1998) nombran como *equilibrio inestable* entre las fuerzas del Estado, el mercado y la academia por medio de una condición reflexiva, el pensamiento crítico y la convivencia democrática que se forma en la formación de ciudadanía y que son asuntos irrenunciables si la apuesta sigue siendo que todos vivamos en mejores sociedades.

En tiempos actuales, la narrativa de la ciudadanía para la educación cobra vigencia ante la necesidad de fortalecer escenarios donde los individuos se sientan actores comprometidos, ya que como afirma Gimeno (2002), la democracia exige conciencia crítica de la realidad y del cómo se representan los ciudadanos para ejercer con justicia su sentido más genuino, que es garantizar la participación en espacios públicos lo que es imposible sin las condiciones mínimas de desarrollo de conocimiento práctico de carácter intelectual y ético que proporciona la capacidad reflexiva para la acción humana dialógica y negociadora.

En el contexto actual y ante la agudización de los problemas que presentan las sociedades nacionales, las instituciones de educación superior se consolidan como espacios estratégicos para contribuir a su solución por lo que han impulsado la ciencia y la tecnología a través de sus funciones de docencia, investigación y extensión, lo que ha supuesto incrementar su mirada interdisciplinaria y promover el pensamiento crítico y la ciudadanía activa, lo cual contribuye al logro del desarrollo sustentable, la paz, el bienestar y los derechos humanos, incluyendo la equidad de género” (ANUIES, 2018, p. 73).

En el ámbito local, la Universidad Veracruzana reconoce la influencia del mercado de las economías flexibles como condición de la realidad actual y asume que, en consecuencia, su compromiso como institución formadora cuya vida no se limita a lo endógeno, es socialmente responsable y se rige por imperativos de carácter ético que, en este caso, asumen la autorregulación consensuada entre sus integrantes y en reconocimiento de la pluralidad de modos de ser. En ese sentido, la legislación universitaria se apega al marco de actuación que provee la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el Modelo Educativo Institucional

que convergen en los valores de legalidad, honradez, lealtad e imparcialidad en el ejercicio de la función pública. Tales principios y valores que orientan la realización de los fines de la universidad pública, plantean a la vez la declaración de principios y valores propios de la Universidad Veracruzana para formar ciudadanos, no como conjunto de normas cuyo incumplimiento lleve a un proceso sancionador sino como declaración de buenas prácticas que deben servir de modelo en el quehacer cotidiano dentro de la institución (2018).

Para la Organización Internacional del Trabajo, el carácter educativo de la formación profesional está en relación de nuevas modalidades de aprendizaje e innovaciones en los métodos de enseñanza para acceder a una educación a lo largo de la vida, de modo que los conocimientos y aptitudes sociales sean transferibles a los empleos y a los diferentes ámbitos de desempeño del quehacer profesional; por tanto, desde la universidad es posible aportar para el dominio de los códigos básicos de la posmodernidad y establecer un continuo del proceso de enseñanza-aprendizaje: un eje vertical por el cual la educación dura lo que toda la vida de una persona y un eje horizontal por el cual se vuelven educativos todos los espacios en los cuales transcurre la experiencia de vida.

Es la necesidad de mantener la competitividad en un mundo que cambia vertiginosamente dejando una rápida obsolescencia de los conocimientos y la desmitificación de las profesiones, lo que conduce a la pérdida de poder y reconocimiento de las credenciales, así como la valoración de las competencias para reducir la exclusión o la marginalidad derivadas de la estratificación social y/o de la segregación cultural que definen a poblaciones especialmente vulnerables. Entonces, se vuelve prioritario proporcionar medios para que las personas

autogestionen sus procesos de desarrollo laboral y profesional. Al contrario de unas décadas atrás cuando la tendencia dominante era hacia la especialización, en la actualidad se ha hecho cada vez más necesario contar con una serie de competencias básicas y generales, que sirven tanto para actuar en ambientes de trabajo con menor grado de control y más situaciones imprevistas en un mercado de empleo difícil y competitivo como para transitar en campos disciplinares porosos cada vez más interconectados.

4.2 Identidades abiertas como configuradores porosos de la ciudadanía

La flexibilidad y las reestructuraciones políticas y económicas que se presentan en este siglo han influido en la transformación de las identidades descentradas donde el *yo* se convierte en un proyecto reflexivo continuo que debe rehacerse y reafirmarse constantemente, al tiempo que se experimenta la realidad como inestable y efímera. En tanto, los sistemas de creencias morales, religiosos e ideológicos se pluralizan e interactúan en flujos constantes, lo que influye en que las identidades dejen de ser cabales y sujetas a compromisos colectivos que las trascienden.

Esta dimensión global de interdependencia y apertura en las identidades difunde y legitima un conjunto de valores que enmarcan los intercambios de identidades cuyos procesos de socialización son eclécticos, acrílicos y amorales: prima el pensamiento único con modelos de vida universales, pensamientos, sentimientos y acciones que forman progresivamente una ideología identitaria social amorfa y ecléctica que diluye el sentido de conceptos como libertad y democracia. También, como consecuencia de las transformaciones culturales y sociales que se incorporan a las

identidades cada vez más abiertas, sientan condiciones para que se reconcilien paradojas y dilemas que dificultan la comprensión y autoadscripción a un grupo o sociedad, lo que acentúa una especie de conformismo social que convive con el individualismo competitivo y se manifiesta en la impersonalidad de la economía y las relaciones sociales y profesionales junto al aislamiento o las vidas virtuales, o la mundialización de los intercambios al lado de las recuperación fundamentalista de las identidades locales (Pérez, 2012). No obstante, una paradoja de la posmodernidad y la globalización consiste en el anonimato, la complejidad y la incertidumbre de las identidades, lo que ha derivado en una búsqueda de significados y certezas en formas de identificación definidas en un plano local, lo que explica el resurgimiento de condiciones étnicas y lingüísticas que se exaltan y reconstruyen.

Una respuesta educativa a esta crisis social ha consistido en recuperar certezas culturales de otras épocas e imponer nuevas mediante el control del curriculum y las exigencias de la evaluación. Se entiende que de este modo se protege y/o reconstruyen las identidades nacionales, por lo que han aparecido modelos curriculares nacionalistas en los que hay gran influencia de elementos propios de la herencia de las culturas arraigados a la tradición, por ser considerados como factores ideológicos y actitudinales insoslayables en los sistemas de conocimiento y de creencias.

Bajo la supuesta integridad de las historias nacionales, las esencias culturales y biológicas se constituyen la trama de la reconstrucción de la cultura nacional donde las tradiciones redescubiertas se enseñan y movilizan desde la educación. En términos de lo que sucede en el ámbito del diseño curricular y pedagógico, supone una defensa de las identidades como fijas y

estereotípicas, la restauración de tradiciones y la construcción de sentimientos con herencia, lo que impacta los contenidos académicos y la balcanización de los colectivos docentes que así trasladan estas escisiones a las formas de organización de las disciplinas y de los colectivo restando flexibilidad y apertura no sólo a los modelos educativos sino a la perspectiva de los estudiantes en formación; es decir, influyen y condicionan los sistemas de conocimiento y creencias, así como la actuación que emanan y descansan en ellos.

El peso de los modelos pedagógicos conlleva a experimentar un cambio desde las singularidades estables de conocimientos y creencias a una pluralidad fluctuante que transforma los sistemas de creencias, por ello, la confianza puesta en sistemas de creencias universalizadores y omnicomprensivos se está reduciendo para someterse a críticas intensas o incluso el descrédito, con lo cual la proliferación de conocimientos competitivos y contradictorios exige la reducción de la dependencia de ellos. Su carácter de expertos empieza a ser desplazado por saberes genéricos que pueden transferirse a cualquier contexto y proveen un contacto mayor entre sistemas de pensamiento diferentes que ponen en evidencia la provisionalidad de su dominio. El colapso de las identidades fijas ha reforzado la orientación a un conocimiento continuo en su desarrollo y aplicación, lo que hace evidente su relación con el desarrollo social como su apuesta ética.

Los procesos de investigación y de enseñanza impelen a centrar la mirada en el cómo se aprende de forma crítica, de ahí que cobre relevancia los objetivos, métodos, modelos y paradigmas que se utilizan para tales fines en un mundo diversificado donde el debate de los fines de la educación atajan su colapso. Si bien durante la modernidad la crisis de

los objetivos y modelos pedagógicos se superó con la elección del discurso científico y tecnológico por su eficiencia y eficacia, en el escenario contemporáneo, la cultura global es el marco de referencia para inscribirse en la llamada *certeza situada* que se construye en la colectividad y teniendo como punto de partida el conocimiento práctico y contextual (Hargreaves, 2012).

La relevancia puesta ahora en los modelos pedagógicos pasa por las reformas de su pertinencia, utilidad y significatividad donde la innovación es elemento fundamental para el abordaje de las disciplinas (que siguen desbordándose e interactuando) y su adecuación a ambientes complejos. La tentación a sortear es la implementación de modelos singulares para el ejercicio pedagógico docente ya que provocan rigidez, falta de autonomía y pasividad lo que puede conducir a su oposición, rechazo o uso instrumental. Del mismo modo, impide que los docentes basen sus prácticas en un repertorio amplio de estrategias con las que ya cuentan pero que no reconocen su expertise colectiva ni su capacidad de adaptación gradual y selectiva de nuevos enfoques. La promulgación de modelos pedagógicos estandarizados va en contra del valor de esta certeza situada que crea ambientes de aprendizaje ricos. El apostar por la certeza científica para *controlar* la enseñanza y formas de actuar docentes es el último de los bastiones de la modernidad y justifica la separación disciplinar, y la intervención de las burocracias educativas (Gimeno, 2002).

Para la UNESCO (2017), la educación superior es un bien público y estratégico para todos los niveles de la enseñanza, al ser fundamento de la investigación e innovación, por lo que es responsabilidad de todos los gobiernos proveerla de recursos que consoliden el impacto favorable que tengan en su entorno;

esto necesariamente requiere diseñar una política de Estado que permita la formulación de un proyecto de nación, donde el eje estratégico de transformación social sea el desarrollo de este nivel educativo, ya que no hacerlo, implica el riesgo de quedar rezagados de la economía del conocimiento.

Para crear este entorno, se hace indispensable la gestión de un marco normativo para regular la operación del sistema de educación superior que en el país se concentra en la Ley General de Educación Superior, instrumento que norma el quehacer de las instituciones públicas basadas en la equidad y la corresponsabilidad al tiempo que reconoce su diversidad y heterogeneidad. En ese mismo tenor, se reitera el objetivo de formar profesionistas conscientes de los problemas económicos, sociales, políticos y culturales que existen en las sociedades que deberán atender. Para el caso de las identidades abiertas, la misma organización insta a fortalecer la de ciudadano global, en tanto que ésta figura comporta conocimientos, habilidades y valores que permitan entender el entorno y comprometerse con su transformación desde una formación que se promueve en las IES principalmente por su formación en las aulas, pero también en los sectores social o productivo.

La recomendación para que las Instituciones de Educación Superior (IES) alcancen este objetivo, es involucrar a actores clave de los sectores social y productivo en el diseño curricular y pedagógico, así como en las prácticas profesionales y el seguimiento de los egresados para identificar oportunidades de formación continua. La Organización Internacional del Trabajo (OIT) secunda la obligación de la IES de formar estudiantes con compromiso social, lo que debe traducirse en una oferta educativa en la que la enseñanza y el aprendizaje tengan relación con las

necesidades y demandas de la sociedad lo que implícitamente conlleva a la revisión y renovación frecuente de los programas de estudio y los modelos pedagógicos fundados en los avances de la ciencia y en las demandas sociales emergentes, en el entendido de que ninguna democracia puede mejorar si el sistema de educación superior no prepara ciudadanos encaminados a tal fin, pues la formación en valores es transversal al proceso educativo (OIT, 2013).

La necesidad de reforzar la transmisión de conocimientos y el desarrollo de competencias de los estudiantes con la incorporación de temas para la formación ciudadana y la responsabilidad social, está aparejada a la conformación de una planta de personal académico con un alto nivel de conocimientos y profunda sensibilidad social lo que debe traducirse en la consolidación de una comunidad de académicos, estudiantes y directivos que mantengan actualizada la revisión sobre la pertinencia social de su quehacer cotidiano. Este ejercicio sólo es posible al analizar y conocer con detalle el tipo de profesionales, ciudadanos y personas que forma la ES, por lo que se insiste en el conocimiento real sobre la eficacia de sus procesos educativos para garantizar una formación socialmente responsable, desde el tipo de conocimientos que produce, es decir, su pertinencia social hasta la democratización del acceso al conocimiento atendiendo a grupos en condiciones de vulnerabilidad. Los mecanismos de participación de la comunidad universitaria y de vinculación con grupos sociales para trabajar en proyectos de impacto local o regional son otra acción para asegurar el aprendizaje colectivo, los avances en la atención de problemas relevantes, la evaluación de los efectos que sus procesos y actuación provocan en los ámbitos social, económico y ambiental además de la construcción de

climas laborales de colaboración que mejoren la transparencia y rendición de cuentas, todos aprendizajes para el desarrollo integral de las personas (UNESCO, 2017; OIT, 2016; ANUIES, 2018).

El desarrollo integral se vincula con el reconocimiento de la definición de ciudadanía y participación ciudadana en las decisiones y acciones de la educación como condición indispensable para sostener, desarrollar y transformarla en tanto que contribución en el ámbito político-democrático, ya que tales procesos involucran identidades atravesadas por los saberes, la subjetividad, las pautas culturales, las expectativas y la voluntad de cambio que están condicionados y regulados por distintos órdenes históricos (Torres, 2001).

Para enfrentar el doble reto de mantener vivos los elementos y valores constitutivos de la identidad cultural a la vez de considerar las presiones y exigencias que impone el nuevo contexto económico, político y social en el que están insertas, las IES han apostado por mejorar la gobernanza de su sistema, lo que se consigue al articular los subsistemas e instituciones que forman parte del sistema de educación superior, sus relaciones con los poderes públicos (autoridades educativas de nivel federal y estatal), así como los procesos de interlocución e interacción con grupos y partes interesadas de los sectores productivo y social, involucradas en el desarrollo de los países. Así fue que surgió desde la Organización de las Naciones Unidas en colaboración con diversas agencias multilaterales y representaciones nacionales, la Agenda de *Desarrollo Post-2015* que se propone construir un nuevo marco de gobernanza en el seno de los gobiernos y administraciones públicas de los Estados y que indica que debe basarse en la comprensión de la importancia y el compromiso de promover instituciones nacionales y locales resilientes, legítimas

e inclusivas de las expresiones de la diversidad. En esta afirmación es que tiene cabida la presencia de las identidades abiertas como concepto que considera la participación de los múltiples actores sociales en los procesos públicos que de tal manera aseguran un desarrollo transformador y sostenible porque en al medida que se promueven y alientan iniciativas que aumenten la capacidad de colaboración de las sociedades, se transita a la construcción de soluciones pacíficas, eficaces ya largo plazo a los desafíos de desarrollo globales, nacionales y locales (PNUD-UNESCO, 2012).

En lo que lleva recorrido el siglo XXI, las políticas públicas mexicanas han intentado dar respuesta a las demandas internas y externas que según la OCDE obedecen a tres tipos de cambios profundos y complejos: la modernización de las instituciones públicas, la difusión de la democracia y la adaptación a la globalización económica (Guerra, 2001) que derivaron en el incremento de la eficiencia de los programas e instituciones en función del número de graduados, los costos unitarios, la importancia de los programas ofrecidos (en pertinencia y flexibilidad) y la acreditación de los mismos para lo cual se crearon mecanismos e instituciones que coadyuvaran a la consecución de las recomendaciones. Como ejemplos, en el año 2000 surgieron el Programa de la Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales (PCD-UPES), el Fondo de Modernización para la Educación Superior (FOMES), el fondo de becas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) que abonaron en el indicador de calidad, mientras que para el de evaluación, fue a partir del 2002 cuando el CONACyT y la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC), conformaron del Padrón Nacional del Posgrado (PNP).

posteriormente se creó la ley de Ciencia y Tecnología y en el 2006, surgió el Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT) como una institución autónoma e independiente cuyo objetivo es convocar a la comunidad científica, académica, tecnológica y empresarial para consensuar proyectos en materia de ciencia y tecnología que contribuyeran a la formación integral.

También en el año 2000 surgió el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES) al amparo de la estructura de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES). Sin embargo, en 2010 la Asamblea General del COPAES tomó la decisión de separar orgánica y estructuralmente a los dos organismos para articular el quehacer de las diferentes instancias de evaluación y acreditación existentes y crear el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Educación Superior, que incidió de lleno en la valoración de los modelos educativos y pedagógicos pues identifica el grado de efectividad de los programas de licenciatura que promueven la actividad científica y tecnológica y consolidaron el perfil del personal académico dedicado a evaluar y acreditar programas de educación superior con la intención de mejorar su calidad a través del fortalecimiento de los modelos curriculares y pedagógicos institucionales, así como el apoyo en ciencia y tecnología, identificados como elementos generadores del crecimiento de la productividad nacional (López 2009).

Actualmente, el desafío que comporta una educación superior privatizada y mercantilizada, es el estancamiento en la movilidad y productividad social, ya que de acuerdo con la OCDE dentro de la población de jóvenes en México, el porcentaje de los que están desempleados o fuera de la educación formal aumenta con la edad. Con este dato, se entiende la aproximación de las empresas

privadas que ubican a la educación como negocio: lo que hay son consumidores de la mercancía e individuos portadores de una ideología que es necesario modificar en función del nuevo orden económico. Siguiendo a Suárez (2004) se difunden servicios educacionales sin contenido y juicios políticos sino sólo bienes que se compran, se venden, se poseen y se consumen para producir y reproducir un sujeto despolitizado, que no considera como parte de su formación valores como democracia, solidaridad, respeto a la identidad, participación y lucha reivindicativa; en contraste, se les forma en competitividad, éxito, ahorro, consumo y eficiencia. Esta transformación en el discurso educativo lleva a traducir valores propios de la ética pública y cívica en la clave de la ética del libre mercado y del consumo, así como de la calidad y el rendimiento, lo que inevitablemente obliga a reconsiderar el papel de los modelos pedagógicos en la configuración de identidades y desempeños emanados de ellas, ya que como menciona Didriksson “después de algunos años de rebeldía y respuesta social, lo que se conoce como la universidad latinoamericana fue estructurándose como una abigarrada conjunción de instituciones de carácter profesionalizante” (1998, p. 44).

En el documento Plan de Acción 2018-2028 de la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES), aparece señalada la cuestión de la ciudadanía en la meta “2. Fortalecer el compromiso de las IES de ALC con la transformación y el avance democrático de nuestras sociedades, rearmando los valores republicanos y los derechos humanos” y, también puntualmente se le menciona en las estrategias indicativas “2.1.2, Asumir el crecimiento de la educación superior privada de calidad como una contribución al aumento de la cobertura, al fortalecimiento a los valores republicanos,

la ciudadanía, los derechos humanos y la equidad de género, en un contexto de regulación que impida la mercantilización de la educación superior” y la 2.1.4 “Promover la formación de profesionales con capacidad de desempeñarse en un mundo complejo y diverso con el objetivo de formar ciudadanos críticos, democráticos y comprometidos socialmente” (CRES, 2019, pp.13-14), lo que se constituyen en ventanas de oportunidad para posicionar la importancia en la comprensión de las identidades abiertas que son el punto de partida y llegada de las apuestas educativas a razón de que son generadoras de espacios de investigación e innovación para el desarrollo humano, la convivencia democrática y la ciudadanía, sobre principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social.

Con la emergencia de las identidades abiertas, las opciones de formación en educación superior se complejizan y diversifican, lo que transforma necesariamente los espacios de concertación y cooperación para favorecer sus nuevas formas de gestión donde se creen espirales de aprendizaje en los que puedan desarrollarse nuevos conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Todo ello permite tomar mejores decisiones y hacer elecciones que transformen las condiciones de vida cotidianas, de desempeño laboral y la participación ciudadana para propiciar una vida más plena. Una de las consecuencias más evidentes de este viraje, es la ruptura con los modelos únicos de enseñanza-aprendizaje y la implementación de modalidades de alternancia o formación que combine la virtualidad con la presencialidad al servicio de la formación permanente e integral de los ciudadanos.

Al respecto, para que la formación integral sea posible, la existencia de una oferta flexible y dinámica, es condición requerida en tanto que da cuenta de la variedad de ramas productivas en

el nivel de las competencias básicas, las trayectorias académicas que los estudiantes realizan para llegar a un mismo perfil de egreso y posteriormente, su acceso al mercado laboral y campo profesional, sin duda reflejo de que las necesidades de calificación se dan en las más diversas circunstancias y tiempos, así como con distintos grados de profundidad y contenidos. Estas demandas inciden de manera directa en la concreción de modelos educativos que priorizan la construcción de conocimiento como elemento de desarrollo y producción, la emergencia de nuevas formas de empleo y autoempleo y la intervención en la resolución de las exigencias y desafíos no sólo económicos, sino políticos, sociales y culturales por los que atraviesa la humanidad en general y el país en particular.

Con una oferta de programas educativos que integran estas características, se incorporan explícitamente finalidades como la adquisición de competencias básicas de aprendizaje como las tecnológicas y digitales, la formación continua en y para el trabajo a lo largo de toda la vida, la educación ciudadana (sobre los derechos humanos y los procesos democráticos) y una educación para mejorar las condiciones cotidianas de vida en aspectos como salud y reproducción, prevención de adicciones, relaciones afectivas y emocionales o la autoestima y conocimiento de sí mismo.

La educación está relacionada con la concepción de identidades y de la democracia en la medida que vincula a las personas con una idea de sociedad, a través de la indagación, descubrimiento y formación de valores compartidos y el conocimiento del entorno, su historicidad y su devenir lo que contribuye a ampliar la posibilidad de configurar y asumir conductas activas y participativa para la solución de los problemas y necesidades

de la sociedad. Los diferentes enfoques de educación para la democracia y la ciudadanía coinciden en la responsabilidad de la ES con la transformación-reconstrucción de la sociedad, en su carácter de espacio privilegiado para la formación de una moral democrática que incorpora nuevas prácticas o transforma las existentes (Conde, 1998, p. 175).

La Tercera Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) menciona la formación ciudadana y global como elemento imprescindible en sociedades multiculturales y la incorporación en los procesos formativos de métodos pedagógicos que contribuyan a generar la capacidad para reconocerse como integrante activo de una comunidad local, nacional o global que aprendan a vivir en un mundo cada vez más diversificado y en su objetivo 2 declara: “Asegurar en las IES un sistema de Formación Docente que cumpla con la función social asignada de promotora por excelencia de la transformación ciudadana y garante de la integración moral y ética de los ciudadanos” (2019, p. 97).

Para la ANUIES en su documento Visión y Acción 2030, las reformas pasan por cambios profundos de los modelos educativos y pedagógicos tradicionales y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza de los profesores con la intención de que los egresados se incorporen en los mercados de trabajo cada vez más flexibles y competitivos a nivel internacional y una característica para lograrlo estriba en el valor que agreguen que en la formación recibida. La ES en este momento histórico busca potenciar habilidades específicas de los campo profesional, las habilidades genéricas imprescindibles para el trabajo, el aprendizaje a lo largo de la vida, la creatividad e innovación como aptitudes para resolver problemas, la capacidad de adaptación a múltiples actividades, el manejo de las tecnologías

de información y comunicación, la formación para el trabajo en equipo, el emprendimiento y el liderazgo, además del dominio de otros idiomas. Como se hace explícito, la consideración de las identidades abiertas y sus demandas de formación, son premisas constitutivas de las agendas a todo escala, si que necesariamente se caractericen lo medios por los que se promoverán las intencionalidades educativas (ANUIES, 2018).

A escala local, la Universidad Veracruzana en su Programa de trabajo estratégico 2017-2021 Pertenencia y pertinencia, dentro del eje estratégico II. Visibilidad e impacto social dentro de sus programas estratégicos 7. Cultura humanista y desarrollo sustentable y el 8. Internacionalización e interculturalidad (UV, 2018, p. 36), menciona las políticas institucionales para fortalecer los programas educativos a través del reconocimiento de ciudadanía única, por la intercultural, retomando el marco normativo internacional para el derecho a la educación sin discriminación ni exclusión, lo que se corresponde con las recomendaciones de la CRES (2018) que pide favorecer la creación de políticas públicas y modelos pedagógicos que favorezcan una educación que permitan a la sociedad en general una perspectiva de respeto, inclusión y visibilización de la diversidad cultural.

La base de este marco está dada por el Foro Mundial de la Educación Incheon 2015, con la Declaración de Incheon para la Educación 2030 que enfatiza el desarrollo sostenible basado en el acceso, la equidad, la inclusión, la calidad y el aprendizaje, y definió una agenda de educación transformadora con dos líneas de trabajo Educación para el Desarrollo Sostenible (ESD) y Educación para la Ciudadanía Mundial (ECM). Los otros documentos base se signaron en la Asamblea General de las Naciones Unidas 2015 y resultaron en la aprobación de objetivos

y metas universales en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el Marco de Acción de Educación 2030 con enfoques estratégicos e indicadores temáticos que definen el mapa de la educación durante quince años.

Concretamente, el cuarto objetivo de la Agenda 2030 para el desarrollo sostenible, “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (CRES, 2016, p. 15), constituye uno de los fundamentos para el cambio social y económico en ALC y su logro se relaciona con el desarrollo de competencias que permitan a la región, sus países y ciudadanos accionar con pertinencia en escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica global basada en el conocimiento.

Este enfoque tiene sentido, desde la perspectiva de una valoración positiva de la diversidad de las identidades abiertas, ya que, si bien la diversidad se encuentra ampliamente reconocida como un rasgo de la educación superior en América Latina, lo fundamental es identificar si esta constituye un elemento positivo, o más bien, una desviación que debe normarse. Diversos autores han destacado el efecto positivo de la diversidad, enfatizando, entre otros, su capacidad para ofrecer oportunidades a estudiantes con distintos antecedentes educativos y promover la movilidad social, ya que tal como señala la declaración de la CRES de 2018-2028, la educación superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado y son las sociedades nacionales y las comunidades académicas quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamente la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad (IESALC-UNESCO, 2008).

4.3 Las nuevas formas de organización social y del ejercicio de la ciudadanía

Las funciones especializadas y las estructuras muy compartimentadas propias de territorios e identidades fijas han sido reemplazadas por formas de organización que se adaptan a condiciones de complejidad e incertidumbre constante lo que les permite redefinir sus límites como elementos fluidos y permeables capaces de influir en acciones provenientes de muchas fuentes y direcciones y establecer con ello relaciones en cambio constante. En esa composición de organización social, lo fundamental son los proyectos más que las posiciones mientras que los vínculos más significativos entre sus miembros se basan en intercambios productivos donde las jerarquías convencionales, el liderazgo y la inspección, quedan desdibujadas.

En lo relativo a la educación, estas nuevas formas de organización han trocado en relaciones donde sus actores amplían continuamente sus capacidades para comprender la complejidad, ampliar la visión y probar modelos cognitivos compartidos lo que se logra al experimentar diversos tipos de pericia, afrontando problemas de la organización y buscando soluciones compartidas. La aceptación de nuevas formas de organización sigue enfrentándose a resistencias en tanto que su aceptación desdibuja las funciones y responsabilidades y desprotege el *status quo* de las asignaturas, liderazgos y burocracia que configuraban con precisión las instituciones educativas; aunque su bondad está en ser organizaciones menos jerarquizadas y más uniformes, las innovaciones en las formas de organización, evidencia límites en las colaboraciones, la gestión de los procesos y la construcción del conocimiento.

En contraste, la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES) define a las IES como organizaciones capaces de establecer vínculos estrechos con los contextos a los que pertenecen siempre y cuando logren desregularse en un modo proactivo para participar del avance social, de la generación de riqueza, de una cultura de paz, de integración y de identificación social, de lucha contra la desigualdad y la comprensión de nuevas identidades. En tanto que organizaciones estratégicas y amplias, pueden contribuir al desarrollo de los países al disminuir y superar las brechas en las áreas de la ciencia, la tecnología, la innovación y la cultura. (2019, p. 18) Por otra parte, la ANUIES identifica a las IES como organizaciones que funcionan como sistemas abiertos que se adaptan a su ambiente por medio del ajuste de las estructuras y procesos de sus componentes internos. Esta interacción permanente con su medio es la que genera procesos de adaptación que les permite alcanzar un estado de “equilibrio dinámico” para transformarse dejar de cumplir sus funciones (2018, p. 7).

A este respecto, la UNESCO en la Declaración de Incheon (2015), define que la organización de las IES debe establecer recursos adecuados distribuidos de modo equitativo con programas educativos, docentes y enfoques pedagógicos centrados en el educando, dinámicos y de colaboración con libre acceso a tecnología para adaptarse al contexto, garantizando con ello que todos los actores involucrados en estas formas de organización emergentes puedan ser tomadoras de decisiones relevantes para la misma, la definición de sus objetivos, y la proveeduría de opciones de liderazgo frente a los efectos homogeneizadores de la globalización.

La responsabilidad educativa obliga a repensar el sentido y modo del quehacer que se encuentra mediado por la influencia de las nuevas formas de organización. Un aspecto decisivo en la nueva configuración de las organizaciones, son los intercambios mediatizados, en tanto que importa identificar el cómo ocurre ese quehacer de responsabilidad educativa porque alteran la estructura de los intereses, cambian el carácter de los símbolos y modifican la naturaleza de la comunidad (Pérez, 2012). La importancia decisiva de los intercambios humanos innovadores obliga a detectar sus influjos en la vida pública, política o social y en el desarrollo individual.

Las formas de organización se encuentran ahora mediatizados por la tecnología que, a su vez, ha comprimido la idea del espacio y el tiempo acelerando las percepciones que se tienen sobre la realidad, lo que condiciona la estabilidad del conocimiento al convertirlo en provisional, frágil y parcial mientras destaca la apertura de los individuos y de los grupos humanos, la ruptura del localismo y el distanciamiento del entorno inmediato o descentramiento de los grupos en sus propios contextos.

Para la ANUIES, la función y responsabilidad social de las IES, es la atención de las necesidades y expectativas sociales por lo que ha priorizado una narrativa donde la gestión institucional ética es el medio orientado a conseguir resultados socialmente significativos, la formación de profesionistas conscientes de los problemas sociales que deben atender y el fortalecimiento de la conciencia colectiva del compromiso con la sociedad a través de modelos educativos que forman ciudadanos comprometidos con el desarrollo de la sociedad (ANUIES, 2018, p. 75).

Con las innovaciones en las formas de organización, el sistema de la ES en América Latina ha visto incrementar las IES privadas,

pero no la diversificación suficiente en las áreas dedicadas a la investigación, condición vinculada con el nivel de innovación de la región, lo que impacta en la fuerza laboral de manera deficitaria (Ferreyra, et. al., 2017).

Al respecto, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) ha otorgado creciente importancia a la participación ciudadana en la búsqueda de una “nueva institucionalidad” a razón de incorporar la participación de la sociedad civil en las organizaciones dedicadas a la ES para subsanar los desbalances y el desfase que persiste entre los ritmos y los tiempos políticos y los de la sociedad civil, así como la definición de la agenda de desarrollo de los países desde el ámbito educativo. Caso concreto es la participación protagónica del sector privado con fines de lucro en el campo educativo cuyo impacto se dio en el involucramiento del empresariado y sus organizaciones en la mesa de negociación y de consulta de las agendas internacionales, nacionales y locales de la educación además de que la mentalidad y el discurso empresarial penetraron fuertemente en la configuración de las organizaciones de ES con conceptos como calidad total, gestión, competitividad, certificación y excelencia, así como en el imaginario en torno a la educación del futuro. De hecho, el listado de valores y actitudes deseables en el educando coincide con el de valores y actitudes destacados como esenciales en el mundo corporativo moderno: flexibilidad, autonomía, resolución de conflictos, cooperación, creatividad, trabajo en equipo, entre é (Torres, 2001, p. 23).

Por su parte y como resonancia de las nuevas formas de organización, la CRES 2018-2028(2018, p. 10). en su área estratégica *Cobertura y articulación*, insiste en la consideración del funcionamiento los programas que forman parte de políticas regionales, los procesos de descentralización, la desconcentración

de funciones, la regionalización de núcleos académicos y la ejecución de las políticas de acceso, permanencia y egreso en esas instituciones sobre todo en los países de la región para dar cumplimiento a su Meta 2.1 que pretende cumplirse al 2028 donde las IES de ALC incorporarán en sus normativas internas principios que fortalezcan los valores republicanos, la ciudadanía, los derechos humanos y la equidad de género.

Un riesgo de las formas innovadoras de organización, es la individualización y debilitamiento de la autoridad, procesos que influyen en la gestión de las IES, particularmente en la dimensión curricular, evaluativa y administrativa, inhibiendo la potenciación de sus intencionalidades formativas y su consecuente impacto social. Por cuanto hace a la individualización, es preciso conocer las trayectorias de las elecciones personales dentro de las organizaciones reconociendo y aquilatando la autonomía e independencia de cada individuo, pero que, para el caso, en las nuevas formas de organización conlleva a la secularización política o pérdida de seguridad y confianza en las instituciones políticas y el estado de bienestar. Simultáneamente, la desideologización de las sociedades es la constante que permea en concreto a las organizaciones educativas como influencia del mercado de economías flexibles que así requiere y construye a tal condición de individualización de los sujetos equiparados a clientes acomodados a la exigencia de diferenciación y diversificación de la oferta. En tal sentido, las IES aparecen como reductos de promoción de la autonomía individual como contrapeso de la separación, diferenciación y competitividad, basada en la independencia intelectual que puede oponer resistencias a las orientaciones perniciosas, denunciar la manipulación de la apariencias y proponer alternativas a los modos actuales de

producción, distribución y consumo. Como se hace evidente, la figura de los docentes y sus prácticas son elementos que se ponen al centro y posicionan los programas de trabajo de las IES.

En el caso que ocupa esta investigación, el Eje I. Liderazgo académico dentro de su meta estratégica 2. Planta académica del Programa de trabajo estratégico 2017-2021 Pertenencia y pertinencia de la UV, se declara que es prioritario el contar con una planta académica con altos estándares profesionales y con formación pedagógica acorde al modelo educativo institucional, que permita garantizar la enseñanza en contextos reales, liderar la producción académica, crear redes de colaboración, grupos colegiados y generación y aplicación del conocimiento. El marco de estas acciones está dispuesto por los valores y principios institucionales que reconfiguran la organización de estructuras colegiadas de docencia e investigación para dar sustento a la planeación y evaluación académica y el desarrollo de los programas educativos y las líneas de investigación (UV, 2017, p. 26).

La narrativa de las IES que se apareja a las nuevas formas de organización, toma la responsabilidad de poner las bases a una globalización alternativa que accione una internacionalización humanista, solidaria y contrahegemónica estimulando colaboraciones interinstitucionales fundamentadas en relaciones solidarias e igualitarias que se oponga a la internacionalización mercantilista que privilegia intereses hegemónicos y asimétricos.

El concepto de *internacionalización* aparece como un componente clave para la pertinencia de las IES en las sociedades actuales al ser una respuesta construida “frente a los efectos homogeneizadores y desnacionalizadores de la globalización” (Gacel-Ávila, 2003, p. 34) al ser un proceso de reforma educativa

que parte del reconocimiento y el respeto a la diferencia cultural y que en consecuencia, forma a los estudiantes con una capacidad crítica, para trabajar y convivir en la comunidad mundial con sentido de responsabilidad política al tiempo que coadyuva en los principios democráticos en la sociedad en la cual viven y actúan. Como se observa, los gobiernos conscientes de esta situación, las universidades, los países y la sociedad civil mundial organizada, deben esforzarse por incidir en la gobernanza de la globalización, de manera que se la promueva de manera ética y responsable. De esta manera, el desafío y encomienda que surge desde las agendas supranacionales y hasta las locales es asumir críticamente la internacionalización y hacerla objeto de sus reflexiones para lograr introducirla como un eje transversal a todos los programas que ofrezca.

Las principales actividades de internacionalización llevadas a cabo por las IES son la movilidad de estudiantes y de académicos así como la gestión de proyectos de cooperación, no obstante prevalece un bajo involucramiento en la internacionalización del currículo y una limitada iniciativa en el fondeo internacional; en lo que respecta a las políticas públicas que buscan fomentarla, se tiene conocimiento que los gobiernos de América Latina y el Caribe están en la transición para adoptar una visión flexible y compleja al respecto, por lo que el financiamiento y procesos institucionales en este rubro son incipientes (CRES, 2018).

Las nuevas formas de organización, llevan implícito el acceso a modos de comunicar y de pensar desde perspectivas apenas ensayadas donde la construcción de formas de congregarse son un reflejo peculiar de la experiencia posmoderna que crea lazos sin que sean necesarios los contactos directos sino apoyado en ejercicios simbólicos de intercambio en las redes de la sociedad

y que a su vez dan paso a otras formas de configuración de las identidades con autonomía intelectual y una subjetividad construida desde nuevos referentes interiorizados. En el terreno de lo educativo, esto se traduce en diferenciarse individualmente y flexibilizar el canon cultural porque no se equipara la universalización con la homogeneización, pero se mantiene el estatus de la educación como mecanismo de clasificación social y exclusión, de ahí el enfoque crítico que es necesario en procesos como la internacionalización para que no diluyan la función social de la ES. Traducido a acciones concretas, la CRES declara en el Objetivo 2:

Promover en las IES de América Latina y el Caribe la apropiación de una cultura organizacional basada en el desarrollo sostenible con innovación, emprendimiento y pensamiento crítico e interdisciplinario en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible y de la Agenda de Educación 2030 (2018, p. 21).

Con lo cual las estrategias indicativas necesariamente pasarán a transformar las organizaciones curriculares considerando la transversalidad para la formación de una ciudadanía responsable, el diseño de nuevas opciones de plan de estudios para generar profesiones innovadoras que garanticen el liderazgo social y la creación de Comunidades Virtuales de Conocimiento (CVC) que apoyen a la movilidad de líderes académicos. La organización democrática en las IES entonces incluye la participación activa, efectiva y sin restricciones de todos los actores (docentes, estudiantes, personal administrativo, graduados) en el gobierno y gestión institucional.

La conciencia de la contingencia histórica de las formaciones humanas es uno de los rasgos que las IES ponen sobre la

mesa como necesario para la expresión de la pluralidad en la búsqueda del equilibrio entre la coherencia personal y social, la comprensión compartida, el acuerdo provisional y contingente con uno mismo, con los componentes del grupo cercano y con la comunidad (Pérez, 2012). En ese sentido, es esa apuesta educativa la que posiciona en el espacio público la extensión y la consolidación del estado de bienestar al favorecer el equilibrio entre tendencias dispares como la economía del mercado y las necesidades de todos los individuos de la colectividad. Se trata de un esfuerzo por no perder el espacio público de intercambio, satisfacción y contraste que garanticen el estatus de ciudadano para pasar a ser considerados clientes. Si bien la figura del ciudadano se liga a la democracia y al surgimiento del espacio público representados por el Estado-nación, su disolución puede cambiar incluso los términos mismos del contrato social con y entre los individuos con consecuencias indeseables para quienes no se sitúen adecuadamente en el intercambio mercantil, donde el papel de los individuos y los grupos desfavorecidos serán excluidos en esa estructuración social incrementando la desigualdad y marginación.

Para hacer frente al desafío de las organizaciones móviles, la UV plantea en su Eje III. Gestión y gobierno del Programa de Trabajo Estratégico, la línea de acción 9. Gobernanza universitaria, cuyo objetivo es modernizar el gobierno y la gestión institucional con responsabilidad social, articulando las funciones sustantivas y administrativas; consecuentemente, se trata de crear marcos normativos, jurídicos y procesos integrales alineados y armonizados que atiendan las necesidades y expectativas de las sociedades donde se inscribe la universidad (UV, 2017) y es un viraje en la recomposición de los roles tradicionales de atención y

de cuidado de los más desfavorecidos surgidos desde el escenario educativo. Las características de las organizaciones emergentes en este sentido pasan por una actualización de las redes de solidaridad y los espacios públicos de satisfacción de necesidades que no son encarnadas por comunidades cerradas, sino que precisan encontrar también, nuevas formas de intercambio y nuevos escenarios de interacción. Para los proyectos educativos ha de sumarse el incremento permanente de informaciones y de instancias organizativas derivadas del desarrollo científico y técnico que suponen un incremento de la complejidad y la fragmentación de las parcelas del entendimiento y la vida social, que sin la mediación pedagógica oportuna, provoca dificultades de comprensión y participación en los ciudadanos, lo que genera colaboración entre individuos impersonales, en palabras de Touraine “cuanto más compleja es una sociedad más de prisa evoluciona, menos regulada está por normas estables y en consecuencia más difícil le resulta mantener su integración y sus equilibrios” (1995, p. 15).

La desregulación institucional que en su extremo supone la desaparición de la sociedad civil y la regulación de los intercambios por normas políticas, económicas o jurídicas únicamente, logran que cada individuo se asuma como pasivo, anónimo y espectador sin capacidad de iniciativa mientras que la ES busca atender la inmovilización y la exclusión de quienes sufren esta desigualdad y marginación en la sociedad a través del robustecimiento de los espacios cívicos de encuentro y movilización para defender y aquilatar derechos, aspiraciones y prerrogativas de los ciudadanos. En este sentido, la necesidad de reconfigurar la sociedad civil y la figura del ciudadano supone resistir y confrontar las tendencias de disolución que promueve

la economía neoliberal para edificar la sociedad del bienestar provista por la democracia como forma de organización política que incluye múltiples formas de organización económica, social, y cultural (Contreras, 2011).

Como tal, la acción en las nuevas formas de organización se legitiman bajo una ética procedimental que, sin definir los modelos concretos de organización y actuación política, se basa en valores genéricos que permiten y estimulan el intercambio de formas de vida y de gobierno donde los mecanismos intermedios de información participación y representatividad ciudadana son los que garantizan su operatividad desde un plano de igualdad y expresión libre de la diversidad.

Posdata del capítulo

La perspectiva que ofrece este capítulo sugiere que los recursos que constituyen un contexto específico proporcionan pautas para la acción y el significado de quienes lo habitan y comparten pero que además son complejos y diversos, lo que produce “guías” en torno a las cuales los actores toman decisiones y acciones. Esta selección de diferentes produce de forma recursiva, contextos y arreglos objetivos distintos lo que a su vez va generando experiencias heterogéneas, incluso entre quienes coexisten en condiciones aparentemente homogéneas.

Analizar la configuración del contexto en que se enmarca la investigación ayuda a identificar la diversidad de sentidos al interior de una situación que tradicionalmente se observa como uniforme y desde la dimensión política pero no explícitamente vinculada a la económica y sociocultural. Aquí la implicación es que, al hacerlo, es posible expandir la comprensión hacia las experiencias subjetivas

y colectivas sobre los modelos pedagógicos y la ciudadanía que se producen en contextos complejos y que llevan a considerar la intermediación de la cultura y la socialización en la producción y reproducción de los mismos.

Entender al contexto como espacios y entornos en los que los actores modelan sus experiencias a partir de la intervención de valores, representaciones y esquemas colectivos, ayuda también a analizar el cómo se despliega la agencia, reflexividad y la valoración de las oportunidades y limitaciones que el contexto impone. Entonces, la autonomía empieza a dialogar con las condiciones estructurales desde una perspectiva no lineal que otros abordajes presentan.

Capítulo V

MARCOS DE REFERENCIA Y LOCUS DE ENUNCIACIÓN: APROXIMACIONES TEÓRICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Introducción a las coordenadas teóricas

En este capítulo se abordan las principales características, conceptos y apuestas de las líneas teóricas en las cuales se basa la investigación. En primer término, se busca exponer las dimensiones ontológica, epistemológica, y metodológica de las teorías base para en adelante ubicar y potenciar la pertinencia de su elección, sus aportes al estudio del problema y aquellos elementos que ayudan a poner en consideración los sentidos y proyectos educativos que invocan y construyen. Se encuentran también los lenguajes que las teorías presentan en tanto que modos de decir, escribir y expresar el valer de sus postulados: una suerte de *giro axiológico* que permite descubrir valores ocultos y/o nuevos valores en las realidades que explican y, en consecuencia, estos nuevos sentidos como valor epistémico y cognitivo se materializan en interacciones que no se reducen a las prácticas de los sujetos sociales.

Los paradigmas constructivista e interpretativo guían esta investigación donde el primero constituye el cimiento sobre el cual se ha construido la estructura ideológica que horma al resto de los elementos que configuran la totalidad del estudio. En lo tocante al segundo, es el orientador de la función metodológica y el acercamiento a la perspectiva de los sujetos-interlocutores de la investigación que busca desarrollarse en ciclos sucesivos de una visión *emic-etic* de una realidad contingente.

Como punto de partida, la pedagogía crítica (PC) y la teoría de las representaciones sociales (TRS) son las encargadas de elucidar el decurso que representa la investigación donde se tienen como recursos de las narrativas teóricas elegidas, la existencia de una *cosmovisión contemporánea* particular y específica que conforma la dimensión llamada de la *educación* que le es inherente y que es donde se inscribe el problema; dentro de ella, se despliega la *ciudadanía*, concepto complejo y relacional transformador de convivencias y, concretamente la educación superior como nivel formativo de perfiles profesionales que se anima en *modelos educativos* cuyo común denominador es la promoción de la *formación integral*; para alcanzar este objetivo, se desarrollan modelos pedagógicos que, como contenedores de procesos por los que se aprende y enseña, son capaces de dinamizar la democratización del conocimiento la y agencia de los involucrados. Sin tratarse de procesos lineales y unívocos, la subjetivación de estas narrativas reconstruye cosmovisiones plurales y múltiples. El capítulo por eso desarrolla un marco analítico interpretativo dentro del cual se puedan explorar las conexiones entre los modelos pedagógicos y la ciudadanía desde la pedagogía crítica.

5.1 Los lenguajes de la pedagogía crítica y las representaciones sociales

Se ha denominado así a este primer segmento porque el *lenguaje vale* en tanto que el “decir y ser están en el horizonte del logos en una perfecta correlación: es el ser el que se dice propiamente” (Zambrano, 2007, p. 87) en esa línea, interesa observar los lenguajes que sobre el tema que se investiga se han desarrollado

ya que generan así marcos discursivos generadores de sentido e inteligibilidad de valores ontológicos presentes y potenciales: ser, ser posible, existir, lo que se traduce en valores axiológicos con sus prácticas en muchos casos disruptivas e innovadoras que van reconfigurando la condición sociohistórica, como es el caso de la educación, la formación integral o la ciudadanía.

La pedagogía crítica abreva de la sociología de la educación que en los años 60 y 70 del siglo XX inició el análisis estructural de la forma y el contenido cultural de la escuela con Young (1971), Bernstein (1977), así como Bourdieu y Passeron (1977) quienes sostuvieron que la organización del conocimiento, la forma en que se transmite y la valoración de su adquisición constituyen factores decisivos en la reproducción cultural de las relaciones e interacciones en las sociedades. Fue con el auge de la sociología del conocimiento y el resurgimiento del diálogo marxista y neomarxista que se concretaron estudios que ligaban el conocimiento explícito e implícito hallado en las escuelas con las relaciones de dominación y subordinación existentes fuera de la institución (Apple, 1979).

Como punto de contraste con otras pedagogías, los intereses de la pedagogía crítica versan sobre reemplazar el análisis meritocrático individualista de las relaciones entre educación y desigualdad social por una apreciación más histórica y estructural, lo que significó reemplazar las aproximaciones objetivistas y psicologistas de las investigaciones académicas y el curriculum escolar, por un análisis sociopolítico de lo que es considerado como conocimiento escolar legítimo para con ello lograr trascender las aproximaciones orientadas a la eficiencia y a la técnica, a la organización y al control de las aulas y escuelas para reemplazarlas por una perspectiva socialmente interactiva y basada culturalmente.

La pedagogía crítica busca la comprensión de la ideología como práctica que produce sujetos, subjetividad, mientras que sus aproximaciones metodológicas están puestas en comprender las rutinas diarias básicas de las escuelas y su contribución al aprendizaje de ideologías por parte de los estudiantes y docentes, las formas específicas del conocimiento curricular que reflejan estas configuraciones y su reflejo en las perspectivas fundamentales que los mismos educadores emplean para ordenar, guiar y asignar significado a su propia actividad.

Ya Giroux (1997) insistía en la redefinición de la pedagogía y su relación con las formas modernas de cultura, privilegio y regulación normativa para servir como vehículo de interpretación y potenciación social; tal es la apuesta de la pedagogía como práctica cultural crítica, cuyo impulso es abrir nuevos espacios institucionales donde los estudiantes y docentes puedan experimentar y definir qué significa ser productores culturales, capaces de producir textos diferentes y leerlos, de emprender y abandonar discursos teóricos en tanto pueden teorizar por sí mismos.

La pedagogía crítica se concibe como una teoría transformativa que define de nuevo la visión tradicional de comunidad, lenguaje, espacio y posibilidad por lo que busca desarrollar una filosofía pública democrática que respete la noción de diferencia como parte de una lucha común por extender el bienestar de la vida pública. Presupone un reconocimiento de las fronteras cambiantes que sitúan diferentes configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento, lo que la articula con nociones de escolarización y una visión amplia de educación como una lucha por una sociedad democrática radical (Giroux, 2002).

Bajo esta luz, se redefine la teoría y práctica educacional radical como una forma de pedagogía fronteriza, en tanto que la categoría de frontera denota un reconocimiento de esos márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia. *Frontera* desde aquí, prefigura además la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruce de límites además de la transgresión de los existentes forjados desde la hegemonía, lo que posibilita que se puedan cuestionar y definir de nuevo; consecuentemente expone la necesidad de crear condiciones pedagógicas en que los estudiantes devengan “en cruzadores de fronteras a fin de entender la alteridad en sus propios términos, y además crear zonas fronterizas donde los diversos recursos culturales permitan la confección de nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder” (Giroux, 2002, p. 45).

La pedagogía crítica está inscrita en una noción de cultura en tensión con las posturas conservadoras y las progresistas; es Freire, otro exponente de la pedagogía crítica quien redefine la noción de cultura, producción cultural y experiencia. Con respecto a la cultura rechaza que pueda ser dividida en formas superiores y populares e inferiores, donde las primeras representan la herencia más adelantada y mejor de una nación. Según esta postura, la cultura oculta las ideologías que legitiman y distribuyen formas específicas de la misma como si no estuvieran relacionadas con los intereses de la clase hegemónica y las configuraciones de poder existentes. En el caso de la creación cultural rechaza la noción según la cual concierne únicamente a los grupos dominantes, pero sí sostiene que estas formas culturales son portadoras de la dominación en tanto que los grupos oprimidos por su misma situación en el sistema, poseen una cultura progresista y revolucionaria que requiere emanciparse de la dominación.

La cultura aquí es la representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas en el marco de las relaciones desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada en un momento histórico particular. Es también una forma de producción cuyos procesos están conectados con la estructuración de diferentes formaciones sociales, en particular aquellas relaciones con la edad, el género, la raza y la clase. Del mismo modo, es una forma de producción que ayuda a los sujetos a transformar la sociedad a través del uso del lenguaje y otros recursos materiales. De estas afirmaciones se desprende que la cultura se relaciona con la dinámica del poder y por lo tanto produce asimetrías en las agencias que poseen los sujetos y los grupos para definir y alcanzar sus objetivos; este escenario atravesado por el poder muestra que la cultura es un campo de lucha y contradicción donde queda de manifiesto que no existe una única cultura homogénea.

La noción de Freire sobre el poder cultural posee un doble enfoque como parte de la estrategia para que lo político devenga pedagógico. El primero se centra en que los educadores tienen que trabajar con las experiencias que los estudiantes (y ellos mismos) traen consigo a las escuelas, al acto de aprendizaje, lo que implica someter aquellas experiencias en sus formas públicas y privadas a debate y confirmación, lo que significa legitimar tales experiencias para dotar de autoafirmación a quienes las viven y experimentan. Esto proporciona las condiciones para que los estudiantes y todos los involucrados en el acto de aprender, puedan desplegar una voz y una presencia activas, lo que constituye el segundo foco de la pedagogía crítica. También, Giroux (2002) advierte los nodos dominantes y los límites construidos histórica y socialmente que son heredados y que enmarcan los discursos

y relaciones sociales atravesándolos con un eje político que logra convertir el lenguaje ético y de reconocimiento de la diferencia en esa voz activa necesaria para concebir y gestionar el poder desde las instituciones y las relaciones sociales.

Identificar estos modos diferentes en que se inscribe el poder, es tarea de la pedagogía crítica cuando logra enfatizar lo ético que se expresa en las relaciones de conocimiento, actuación y subjetividad y su influencia para la construcción de espacios y relaciones sociales basadas en juicios que exigen y enmarcan las interacciones con la alteridad. La práctica pedagógica para la pedagogía crítica indica la necesidad de circunstancias que permitan a los estudiantes forjar y expresar un lenguaje en el que el significado sea diverso y múltiple y en permanente transformación que, ante todo, permita comunicarse *con* los otros, y no exclusivamente *por* los otros (Giroux, 2002).

La pedagogía crítica revela los marcos discursivos sobre ciudadanía de donde surgieron sistemas de representaciones acerca de las relaciones entre individuos y el Estado, así como la sociedad y el bien común. Estos discursos según Arnot (2009) pueden identificarse en políticos, morales e igualitarios. Interesa conocer esta tipología en tanto logra explicitar la relación ente pedagogía crítica y ciudadanía. Así, los discursos o lenguajes políticos (o del deber) sobre la ciudadanía, son los que están inspirados en tradiciones de herencia grecorromana con sus improntas sobre lo que debe ser la vida política y las obligaciones del estado para con la sociedad civil y con el individuo, así como de las obligaciones del individuo en relación con el Estado. Por su parte, los discursos o lenguajes morales (o de protección y valores comunes) se componen del vocabulario y las metáforas de las filosofías judeocristianas por lo que apelan a los valores y virtudes

éticas entendidas como esenciales para la conformidad social y el bien común. De última, los lenguajes o discursos igualitarios (o de derechos sociales) son aquellos que se derivan de las tradiciones humanísticas en torno a los derechos de los individuos, derechos que han evolucionado con los derechos humanos.

Cada uno de los tres discursos de ciudadanía que identifica la pedagogía crítica privilegia a cierto tipo y margina a quienes identifica como “los otros”, de ahí que resulte tan significativo caracterizar tanto a los sujetos que presenta el canon de la ciudadanía (ciudadanos), como a quienes son la alteridad, porque es lo que ofrece perspectiva para explorar su constitución en los ámbitos público (político), laboral, doméstico y el privado (íntimo). Siguiendo a Arnot (2009), los lenguajes de la ciudadanía marcan la acción y la agencia por lo que mientras que para el discurso político éstas pueden crear la figura de un ciudadano crítico o escéptico, para él el lenguaje de la moralidad se pueden expresar en el ciudadano protector o el ciudadano según su clase. Finalmente, el ciudadano contestatario es el que deviene del lenguaje igualitario.

Los conflictos genéricos en la delimitación de la ciudadanía sugieren que son estos lenguajes o marcos discursivos dotan de atributos minimalistas o extensos a la agencia y la acción de la ciudadanía y señalan el conflicto entre identidad y los ideales de justicia social, la unidad y la diferencia. La importancia de comprender estos lenguajes estriba en que el conocimiento y las comprensiones que sobre ciudadanía se tienen, influyen en la vida social y política, los valores morales, la representación de la comunidad, el bien común y las virtudes del ciudadano que fluyen hacia los sistemas educativos del modo en que menciona Giroux:

Los docentes y no los alumnos deberían representar el punto de partida para cualquier teoría de educación para la ciudadanía. Es apropiado comenzar por aquellos educadores que al mismo tiempo median y definen el proceso educativo. No negamos que los alumnos representen un interés principal, tanto en el desarrollo de esta teoría como en sus defectos; de hecho es exactamente ese interés lo que exige que se formule un marco teórico que le brinde a los docentes y a todo aquél que participe en el proceso educativo la posibilidad de pensar críticamente sobre la naturaleza de sus creencias y sobre la manera en que esas creencias al mismo tiempo influyen y compensan las experiencias diarias que viven con los alumnos. De manera similar, es importante que los docentes sitúen sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio, de modo que sus significados ocultos se puedan entender mejor. Esta “ubicación dialéctica” ayudará a arrojar luz sobre la naturaleza social y política de las restricciones estructurales e ideológicas con las que los docentes se enfrentan a diario (Giroux, 1980, p. 350).

Para la pedagogía crítica la comunicación horizontal es un recurso que puede hacer converger creencias y las transforma en intenciones de los sujetos o condiciones de acción y de vida por medio de un proceso de simbolización, significación y validación del discurso del otro (Searle, 1982). Esto sucede con la legitimación de las intervenciones y análisis de las visiones subyacentes de los interlocutores por lo que es posible afirmar que la comunicación se entiende como el acto de poner en común signos que suscriben intenciones compartidas de quienes intervienen en un acto discursivo donde hay un reconocimiento ético y mutuo del discurso, considerando las diferencias que se presentan (Prieto, 2004).

En el lenguaje de la pedagogía crítica, la reciprocidad en la intercomunicación pone de relieve la presencia de la individualidad en los espacios de sociabilidad por lo que el trabajo en el aula se

plantea como escenario de discusión y contraste cuyo propósito es discernir sobre el consentimiento que la sociedad civil ha conferido al Estado para la implementación de modelos y estilos de vida académica que le permitan convertirse en el educador de las sociedades (McLaren, 1995). Al intentar promover la justicia social, la pedagogía crítica pondera los efectos de las políticas públicas en las vidas de las personas al tiempo que intenta respaldar diversas formas de resistencia y acción política trabajando con grupos específicos involucrados en luchas.

En el siglo XXI son los escenarios poscoloniales y posnacionales los que sirven de marco para las discusiones en cuanto al carácter de la educación dentro de Estados-nación cada vez más débiles y desdibujados: se trata ahora de ocuparse del conjunto de procesos globales económicos, políticos sociales y culturales complejos en general indefinidos que “organizan” el poder de manera poco clara o que incluso se encuentran en disputa. Las exigencias que la globalización impone a los sistemas de enseñanza escolar institucionalizados son contradictorias, porque, por un lado, se les denuncia como destructores del entramado social, lo que extiende y agrava desigualdades sociales y por el otro, se les concibe como los que ofrecen posibilidades de democratización de los individuos de una sociedad global.

Las tensiones entre posturas críticas resultan problemáticas para quienes buscan mantener un proyecto disciplinario sin dejar de contribuir simultáneamente a una función emancipadora de los sistemas educativos (Arnot y Reay, 2007; McLaren, 1997; Apple, 1986). De ahí la importancia de analizar el papel que desempeñan los sistemas educativos en la creación de unos ciudadanos individualizados y las consecuencias que esto tiene para la democracia; son los lenguajes los que nos permiten

elucidar los procesos de individualización con su consecuente apareamiento de los conceptos de libertad y posibilidad de elección para justificar estilos de enseñanza, vida y decisiones en tanto que es esta individualización la que moldea la educación de los ciudadanos que aprenden y que con su actuar contribuyen a agravar o mitigar la injusticia social (Arnot, 2009).

Las nuevas corrientes de la pedagogía crítica distingue heurísticamente las nociones de *ciudadano como aprendiz* y *aprendiz como ciudadano* con el objeto de mostrar la evolución del estudiante a ciudadano por medio de los aspectos organizativos de la escolarización desde el currículo específicamente relacionado con la educación para la ciudadanía y el aspecto pedagógico que lo pone en práctica. La formación del ciudadano que aprende según Rose (1990) es el ciudadano en potencia y representa a la sociedad en proceso de formación e individualizada que aprende en el riesgo de la inestabilidad, lo que tiene consecuencias en la promoción de la democracia y la justicia social.

En el contexto neoliberal globalizado, algunos teóricos han llamado la atención sobre los lenguajes pesimistas sobre la posibilidad de desplegar una educación democrática en propuestas que confían en la educación como mitigadora de las desigualdades sociales y promotora de la justicia, por cuanto resaltan una concepción de hombres como instrumentos racionales cuya principal intención es formarlos para tomar decisiones que los conduzcan a ofrecer su mano de obra en el mercado laboral sin cuestionarlo o problematizarlo, lo que da muestra de una sociedad que tolera la marginación y la exclusión social, de una democracia en la que los ciudadanos son reducidos a consumidores en una sociedad de mercado y donde el Estado se redefine como agencia de servicios (Moos, 2004).

Ante esto, la pedagogía crítica actual insta a construir una orientación histórica y las precondiciones necesarias para la transformación de las instituciones educativas que encaminen el surgimiento de los llamados “hijos de la libertad”, ciudadanos educados en la cultura de la autoformación que combinan la indeterminación del yo con las crisis y oportunidades de desarrollo resultantes lo que permite vincular a los individuos centrados en sí mismos con sus iguales. Se trata de analizar los procesos de individualización reflexiva que configuran individuos que son el centro de su mundo y cuyas biografías normativas son remplazadas por biografías electivas antes que con cualquier contrato social (Beck y Beck-Gernsheim, 2002).

La personalización es un término del lenguaje neoliberal de la ciudadanía poderoso, pero ambiguo cuando se traslada a las prestaciones públicas, el desarrollo de las responsabilidades y agencias sociales como la participación democrática formal. En tal sentido, la pedagogía crítica urge a la necesidad de tener una “voz directa” dentro de una cultura educativa centrada en el rendimiento en tanto que define nuevas formas de participación cívica relacionadas con el lenguaje de la libertad y el bien público; se habla de una personalización desarrollada en la participación como vía para generar bien común desde las interacciones cotidianas en la sociedad entre ciudadanos, sin que este dependa exclusivamente del Estado o de las instituciones (Olmos de Montañez, 2008).

Las críticas a este cambio discursivo sobre la presencia de la personalización residen precisamente en el impacto que tienen el uso de la *voz* y la *posibilidad de elección* como dispositivos políticos generadores de desigualdad, en tanto que se convierten en un mecanismo de vigilancia y control social que invalida la

noción de libertad democrática; en el ámbito de lo educativo, se espera que los ciudadanos individuales aprendan a evaluar su propio aprendizaje y responsabilizarse de mejorar su rendimiento, pero paradójicamente no se espera que conozcan la naturaleza de sus procesos de aprendizaje: se trata entonces de una individualización que no se vincula con la agencia política que conlleva el aprendizaje y la experiencia de aprender; esto es lo que los teóricos de la pedagogía crítica identifican como una pérdida de agencia en la transición de estudiante a *ciudadano que aprende* ya que esta noción se inscribe en el proceso educativo escolar como una normalización abstracta que en palabras de Gordon (2000) se trata de educar para presentar nociones de adultez correcta, de derechos y deberes ciudadanos abstractos, separados de sus contextos socioculturales diversos y se les forma de manera idéntica para que se conviertan en ciudadanos del futuro sin saber a ciencia cierta qué se comprende por tal ciudadanía.

El enfoque epistemológico de la pedagogía crítica se vincula con la perspectiva de género, el multiculturalismo y los movimientos sociales surgidos en las últimas décadas del siglo XX que pusieron el foco en las nociones y prácticas emergentes de la ciudadanía que supusieron el acceso diferenciado a los derechos sociales, económicos y políticos en tanto que los ideales nacionales de democracia se vinculan con valores culturales comunitarios pero también con los expresados por los lenguajes del mundo global. En lo tocante a las consecuencias psicológicas y sociales para la ciudadanía, comprender las culturas comunitarias permite reflexionar sobre la propia cultura a través de los otros y visibilizar la diversidad, cuestión que en la educación se vincula con una democracia cultural que requerirá el cambio radical de

valores, epistemologías, estructuras y mecanismos reguladores de las interacciones entre comunidades locales, los Estados-nación y la sociedad internacional (Arnot, 2009).

Como señala Rivzi (2000), el curriculum de la ciudadanía global debe estar seriamente razonado para evitar caer en occidentalizaciones y sólo entonces podrá disponer de espacios para producir una “imaginación global” por medio de enfoques educativos radicales que desarrollen nuevas visiones epistémicas de historicidad, reflexividad y trascendencia. Bajo esa misma línea Sen (2000) expone como lenguaje de la nueva ciudadanía el que considera el desarrollo como libertad y las capacidades como impulsores de esas innovaciones en las visiones epistémicas, lo que conlleva a anticipar debates sobre igualdad y marcos de comprensión de la ciudadanía fuera de las nociones tradicionales de democracia liberal que subyacen a la educación. Se trata de un cambio de discurso y pensamiento que toma distancia de las inquietudes materialistas sobre lo que en conocimiento vale, el cómo se valora y sus formas de obtención; es cuestión de poner condiciones para que los individuos que aprenden dispongan de libertad necesaria y de recursos de conocimiento para acceder a lo que valoran. Ya Giroux (1997), Freire (2006) y Nussbaum y Glover (1995) hacen notar las capacidades humanas universalizables como útiles para definir el desarrollo con el que se puede evaluar el impacto de la educación en la construcción de identidades, los procesos de agencia autoreflexiva y el desarrollo de las mismas.

Otro aspecto relevante en la epistemología de la pedagogía crítica lo constituye la experiencia vital de los sujetos y el comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan; en esto se acerca a las teorías que

buscan comprender e interpretar las condiciones materiales y la conciencia humana como base de la estructura social, en particular, la reconstrucción sociocultural, porque se asume que el proceso pedagógico incluye el discernimiento de los alcances y de las limitaciones de los estilos de vida que se encarnan en las sociedades. Con igual interés atiende la reconstrucción política porque reconoce que las ideologías no son constructos momentáneos o esporádicos, sino construcciones pautadas por los gobiernos, por la escuela, por la sociedad y por los medios masivos de comunicación de ahí que sea preciso emprender la búsqueda de significados y de sentidos de las realidades, lo que constituye la realización del sujeto histórico (Freire, 2006).

La dimensión comunicativa de los lenguajes de la pedagogía crítica que transversan la educación y la ciudadanía, presenta el cuestionamiento y la reflexión como elementos de participación ética y como incentivadoras del diálogo en tanto formas alternativas de compromiso para realizar lo que se ha acordado. La palabra honesta, como experiencia y como responsabilidad, revierte en dimensiones de sinceridad que legitiman la dignidad humana en una de sus manifestaciones más básicas: participación en las relaciones interpersonales y la expresión del afecto como el primer nivel de democracia escolar donde esa palabra honesta es la apuesta ética de las nuevas posibilidades de ser (Ricoeur, 1997; Austin, 1981; Apple, 1979; Ramírez, 2008).

La voz del docente se convierte también, en una herramienta evaluadora de responsabilidad dentro de los discursos coercitivos que apuntan a la individualización y las culturas de administración vertical en los proyectos educativos. La advertencia es observar quienes son los que tienen o se les da voz, que tienden a ser aquellos exitosos en términos del cumplimiento de las exigencias

del mercado o de la institucionalidad escolar; para el caso de las pedagogías tradicionales, se trata de una voz ideal que negocia, resuelve conflictos administra su propio lenguaje junto con sus aprendizajes y genera conocimiento, porque ser disidente, desafiar o contradecir no constituye una voz. Este aspecto es relevante porque muestra que no se reconoce a quienes se salen de la norma y con ello aportan identidades sociales y experiencias construidas fuera o en resistencia de las jerarquías sociales. La noción de voz aboga por convertirse en apoyo a la actividad democrática y contrariar la versión conservadora de la democracia que diluye o elige a quienes tienen ventaja para representar una forma de participación y consulta que así resulta incompleta (Holdworth y Thomson, 2002).

El establecimiento de voces en el lenguaje de la pedagogía crítica, obedece a reconocer que dentro del Estado-nación o más específicamente del Estado de derecho se promueve la concepción de una igualdad formal de todos los miembros de la sociedad, lo que crea la tensión entre la igualdad formal y la desigualdad real. La tensión se expresa, atiende y resuelve de forma particular en cada sociedad y es posible considerar que la ciudadanía y su calidad son un producto variable de la forma en que se le resuelve y se asume la desigualdad. Ciudadanía y desigualdad se miran y atienden desde la postura en que se inscriben los regímenes de Estado, y así, para el caso de los autoritarios o totalitarios, la desigualdad es ampliamente tolerada, incuestionable y los conflictos que resulten de ella se controlan por medio de la violencia o la coerción sobre la sociedad; en el otro polo, la desigualdad se estudia y atiende mediante la intervención del Estado a través de sus instituciones (como la escuela) y por medio de políticas públicas que redistribuyan el ingreso nacional

y la riqueza producida socialmente, asegurando un mínimo de igualdad y máximo de justicia social. No obstante, la ciudadanía resulta variable y sus factores, relaciones y productos se modifican a través del tiempo, dado que su construcción experimenta avances y también retrocesos (Durand, 2010).

La pedagogía crítica observa esta contradicción entre la desigualdad real que se gesta en el mundo de la producción y se plasma en la estructura social y la igualdad ante la ley como el atisbo para comprender la dinámica de las sociedades de libre mercado actuales y el papel de la educación en ella. La contradicción se procesa por medio de la política y encuentra su definición específica en arreglos institucionales y en sistemas políticos y culturales propios de cada Estado-nación, pero una recurrencia es donde convergen la desigualdad social con la desigualdad en la libertad efectiva de los ciudadanos, lo que implica la negación de la igualdad formal, y conduce a tipos “diferenciados” de ciudadanía (ciudadanía plena y ciudadanía precaria, de segunda clase o limitada) que a su vez alteran los derechos políticos de los ciudadanos y evidencian la incapacidad de hacerse oír, de tener voz ante las autoridades públicas y de lograr que sus demandas sean atendidas. A esto Durand (2010) lo ha llamado como ciudadanía ineficiente ante el poder y sus consecuencias cercanas son el aislamiento de la participación ciudadana en la negociación política y la pérdida de agencia, así como de espacios y sentidos.

En el caso de la pedagogía crítica, según Freire (1985), el objetivo del proceso educativo es la contribución a la concientización de los sujetos, entendida esta como un reconocimiento del mundo no como algo dado sino en construcción que requiere de una participación consciente en la transformación sociohistórica de

la sociedad y para lograrlo, Giroux (2009) posiciona a la educación como una práctica moral y política cuyo propósito además de formar en las ideas y tradiciones intelectuales también implica enseñar a involucrarse a través del diálogo crítico, el análisis y la comprensión de esos corpus de conocimientos heredados.

Como lenguaje de este proyecto político de la pedagogía crítica, se explicitan las relaciones entre conocimiento, autoridad y poder a fin de ubicar quien controla la producción de conocimientos, valores y habilidades, lo mismo que las identidades y el ejercicio de poder dentro del conjuntos de relaciones sociales particulares. También, se ha ido desarrollando un lenguaje posibilitador y emancipador bajo el argumento de proveer un espacio intencionado para gestar cambios, para transformar patrones culturales dominantes y para formar ciudadanos capaces de construir sociedades diferentes.

Por su parte en el lenguaje de la teoría de las representaciones sociales (RS) se busca indagar en procesos con que los sujetos conceptualizan fenómenos de la realidad al activar conocimientos previos, sin importar su origen; de ahí que, al realizar un proceso de reconstrucción de la realidad, se consideren como estructuras cognitivo-afectivas (Calixto, 2009). Se trata de organizar y dar forma a una cultura común (mundo de vida) que entonces puede comunicarse y que ayuda a tomar decisiones. En este sentido, las RS se construyen individual, pero también colectivamente y es por esa razón por la que dotan de significado y sentido a lo que nos rodea, convirtiéndose en conocimiento compartido capaz de orientar prácticas y acciones respecto a ese mundo de vida que no es homogéneo y que, en consecuencia, no tiene consenso en todos sus conocimientos.

La teoría de las representaciones sociales (RS) comparte la intención de la pedagogía crítica de explicitar formas de pensamiento de los sujetos educativos para analizar la interpretación social de las significaciones de la vida cotidiana en tanto que esas formas de pensamiento se cultivan en comunidades con características sociohistóricas específicas que influyen en el seguimiento o cambio de acciones de los sujetos para producir nuevos comportamientos. Por este carácter relacional de las RS entre otros actores y/o procesos sociales, es que Moscovici (1979) las denominó como constituidas y constituyentes al ser las que configuran el pensamiento con que se organiza, estructura y legitiman acciones en la vida cotidiana; se trata de conocimiento primordialmente práctico que posibilita explicar algo y actuar ante ello.

Para Moscovici (1979) y Abric (1994) el conocimiento de sentido común puede surgir de la tradición, pero al incorporar el discurso científico para ser usado en la vida diaria a pesar de ser desconocido, las RS logran ponerlo en circulación para cumplir con las funciones de explicar la realidad, definir la identidad, orientar comportamientos y prácticas, así como justificar posteriormente posturas y acciones. Al componerse a través de los procesos de interacción social, son estos los que permiten la elaboración, reelaboración e intercambio de significados y los procesos cognitivos, que a su vez permiten relacionar, seleccionar y valorar, las vivencias y conocimientos que se convierten en prácticas sociales concertadas además de hacer lo extraño familiar y abrir posibilidades para la acción, ya que son entidades duraderas que comprenden un marco explicativo congruente para los sujetos y los grupos que las elaboran.

En el lenguaje de las RS es de suma importancia identificar las creencias, opiniones, percepciones y concepciones que se hacen presentes en marcos discursivos sociales y que impactan en los fenómenos que se intenta elucidar. Las creencias tienen su base en la cultura y están en relación permanente con otras creencias que pueden ser contradictorias, complementarias o incluso falsas; sirven para regular relaciones con el mundo, moldear vida comunitaria e impulsar prácticas religiosas, políticas, ideológicas, estéticas o éticas porque constituyen una parte de su sentido. Para el caso de las opiniones, se trata de respuestas verbalizadas que se desprenden de aproximaciones superficiales entre el concepto expresado y las reacciones que genera, por lo que no constituyen en sí mismas una representación; de las percepciones se puede decir que clasifican la realidad a través de códigos y patrones concretos propios configurados por los factores culturales, sociales, económicos, políticos, religiosos, entre otros. En ellas, la cultura es un factor sustantivo para individualizar la percepción ya que transversaliza los procesos de selección, discriminación y semántica en cada sujeto. Finalmente, las concepciones son construcciones personales que explican fenómenos conocidos y que permiten establecer relaciones con la realidad, pero que tienen un carácter poco flexible lo que dificulta su transformación; se diferencian de las RS en que su construcción es individual y basada en experiencias e intereses personales, mientras que las RS se construyen en un marco sociocultural.

El lenguaje de las RS se vale de la percepción, las sensaciones y los procesos cognitivos colectivos, de modo que por eso tienen un doble significado: como elaboraciones compartidas por los contemporáneos y como sentido de acciones, acontecimientos o bienes culturales (Piña y Cuevas, 2004) por lo que no son el calco

o la reproducción de algo o alguien, sino una construcción creativa matizada por lo imaginario que tiene un carácter simbólico y significativo. Su aporte en términos de la indagación de conceptos como la ciudadanía y los modelos pedagógicos es que presentan información cuantificable y valiosa para el grupo en términos de su funcionalidad además de que apoyan la posición que toman los sujetos sobre su construcción y uso. Las RS pueden expresar por ello la complejidad de una sociedad, al ser producto de su actividad cultural e histórica, es decir, al constituirse en prácticas culturales que cotidianamente se realizan, comunican y comparten para interpretar lo que sucede en la sociedad o dar sentido a cuestiones imprevistas. Son categorías que clasifican circunstancias y fenómenos que de muchos modos, están en relación con los sujetos dentro de la realidad concreta de la vida social pero es preciso insistir en que no son las causas de comportamientos, sino acaso guías para las conductas sociales, de modo que no hay una causalidad lineal entre representación y práctica, lo que muestra que a pesar de existir transformación en la primera, la segunda puede no cambiar debido a que son condensadoras de varios procesos (Calixto, 2009).

Para constituirse, las RS disponen de tres dimensiones que producen elementos de lenguaje; la primera, es la dimensión de la información, encargada de organizar el conocimiento poseído sobre lo representado, su cantidad y calidad, su carácter trivial u original, más o menos estereotipada y la selección que los grupos hacen para elegir el conocimiento que les parece adecuado circular en el establecimiento de interacciones. La información constituye los conocimientos que poseen los sujetos sobre un fenómeno y este se construye y se reconstruye debido a que los sujetos disponen de una gran cantidad y variedad

de datos y fuentes. La segunda, es la dimensión del campo de representación, donde se ordena y jerarquiza el contenido que configura la representación, es decir, aquí se consolida el funcionamiento de la RS mediante los procesos de objetivación, que permite al sujeto convertir algo abstracto en concreto y el proceso de anclaje, que es el que fija socialmente la representación y su objeto. En esta dialéctica donde se hace inteligible la realidad para producir conocimiento práctico y funcional, el conocimiento social provee de elementos al sujeto para actuar y desenvolverse en el entramado de relaciones y situaciones propias de la vida cotidiana (Calixto, 2009; Abric, 1994).

La objetivación produce signos que son los que producen interacciones comunicativas en las sociedades y dan existencia tangible a una representación, por lo que la selección y descontextualización de los datos sobre lo representado, se realiza bajo los criterios y normas culturales, para luego transformarse y organizarse en las estructuras cognitivas dejando de fuera la información de difícil acomodo con los criterios antes señalados. Es en esta fase donde el conocimiento de sentido común transita al conocimiento científico y se convierte en un marco cognoscitivo estable, porque se puede hacer evidente el cómo los elementos de la representación están relacionados y tienen funcionamiento (cumplen funciones) de modo que los sujetos pueden asociar diversos elementos que se constituyen en una unidad integradora (la representación) presente en la realidad, lo que en consecuencia se traduce en una validación de lo representado (Abric, 1994; Jodelet, 2003).

Por su parte, el proceso de anclaje hace posible integrar la nueva representación en la experiencia del sujeto, ya que está dentro de una colectividad que le da sentido, de forma que la

información extraña o ignota, se integra al conocimiento previo y da sentido a la representación. Con ello, la RS se transforma en un instrumento a disposición de la vida cotidiana que puede usarse en las relaciones e interacciones porque asume así cualidades que la delimitan de otros referentes y se le asigna un valor capaz de introducir lo novedoso a lo conocido y la regulación de los modos de actuar entre la colectividad (Calixto, 2009). Finalmente, la tercera dimensión, de las actitudes es donde los sujetos toman posturas respecto a la representación y se expresa en actitudes debido a su carácter estable y duradero lo que hace que ofrezcan respuestas anticipadas o preparaciones para la acción sean éstas positivas o negativas. En esta dimensión se acentúa la condición afectiva-cognitiva de las RS, lo que influye en la disposición de los sujetos para realizar sus prácticas, para elaborar juicios de valor y para elegir atributos favorables o desfavorables para las mismas o incluso, inhibiéndolas o dejándolas de ejercer.

Los lenguajes de la pedagogía crítica y de las representaciones sociales se cruzan en su interés por analizar y comprender la forma en que se elabora el mundo social como algo con sentido para quienes lo habitan, además de que permiten visualizar las fuerzas que influyen en las acciones y la realidad social y sus incidencias en todas sus dimensiones. Para el caso de la educación, los marcos discursivos de ambas teorías ayudan a la investigación de los fenómenos de enculturación al proporcionar elementos para conocer la legitimación de la cultura, la consolidación de conocimientos a transmitir, en los modos de enseñarlos, en prácticas sociales y en orientaciones de la práctica educativa y las formas de valorar la propia cultura (Gimeno, 2002). El hecho de indagar en la vivencia de los modelos pedagógicos se entiende como el *pasar por la escuela*

que menciona Czarny (2007), metáfora relacional entre escuela e identidades ciudadanas ya que si bien no atribuye a la escuela la unívoca conformación identitaria, si permite complejizar la membresía con la agencia para la conformación de ciudadanos, de modo que se hace indispensable aclarar qué ciudadanía es la que se configura desde la escuela: la que niega los derechos de las comunidades en tanto sujetos colectivos diferenciados o la que genera procesos educativos plurales que reformula la concepción de la misma en su sentido diverso, lo que implica visibilizar y analizar la experiencia vital de los docentes universitarios al ser uno de los actores que la configuran con todas las interpelaciones que supone.

De acuerdo a la pedagogía de la crítica, los modelos pedagógicos más convenientes para formar ciudadanos, son los que desarrollan procesos cognitivos y disposiciones intelectuales basados en el conocimiento cultural concreto donde se inscribe el proyecto educativo y la experiencia biográfica de los aprendices, de modo que exige una formación que desarrolle a los estudiantes para una vida de participación activa y efectiva en la dimensión política, socio-cultural y económica de su entorno (Stone, 2003). La pedagogía crítica ofrece elementos importantes para explorar la dimensión socioafectiva presente en la vivencia de la escolaridad y la configuración de identidades también profesionales, ya que, al buscar promover la comprensión vinculada a los desempeños, posibilita indagar las significaciones, implicaciones y tensiones que la institucionalidad presenta en los modelos pedagógicos, tanto como en la experiencia biográfica de los docentes y en sus prácticas profesionales (Stone, 2003). Así es como ambas teorías permiten analizar la constitución de los modelos pedagógicos, esquemas de acción promotores de valores, proyectos y prácticas que influyen en la configuración de subjetividades.

5.1 Interacciones teóricas proveedoras de sentido orientadoras de prácticas

Para observar las interacciones teóricas se recurre a presentar las implicaciones y complementariedades conceptuales propuestas para el desarrollo de los núcleos temáticos de la investigación que son: los modelos pedagógicos, la formación integral, la ciudadanía y la educación superior. Se busca hacer un análisis pedagógico-crítico de las interrelaciones que tienen y son capaces de crear un fenómeno concreto que requiere de un enfoque que abarque la conflictividad y la relacionalidad como sus características; por eso es importante que se reconozcan sus lenguajes diversos, la crítica esencializada de la ciudadanía, la cultura y las redefiniciones desde la perspectiva constructivista y poscolonial que permiten analizar estas interacciones desde un enfoque multifacético y multidimensional. Con esto se busca poner de relieve que los modelos pedagógicos que devienen de ciertas representaciones de la ciudadanía tienen que ser contextualizadas con respecto a las relaciones y asimetrías de poder más amplias y contrastadas en sus interacciones mutuas, por ejemplo, con los procesos de identificación actuales.

Para poner en cuestión los lenguajes y las interacciones, se hará uso de sus valores sintáctico, semántico y pragmático; en cuanto al primero, por ser los que rigen los discursos convencionales y expresan las estructuras subyacentes que son objetivos e intersubjetivos. En este caso, se expresarán en los lenguajes de las instituciones y la teoría como articuladoras tanto de las intencionalidades de la educación superior, la formación integral y la ciudadanía, como de las prácticas de interacción. En este valor sintáctico se contrastarán las informaciones

etnográficas *emic* y *etic*. Para el valor semántico, el foco es el interlocutor de la investigación cuyos discursos abren la puerta al análisis e interpretación de su significatividad y su valoración; aquí se recupera la perspectiva *emic* que se expresará en las representaciones sociales. Por su parte, en el valor pragmático se ubicará la praxis que hace observables los modelos pedagógicos. El uso o valor de uso es uno de los elementos a analizar desde aquí al estar centrado en los modos de interacción observados desde la perspectiva *etic*.

En su valor sintáctico, la pedagogía crítica se erige como recurso para el logro de objetivos igualitarios en la política pública y en específico, desde la educación; lo hace a través del cuestionamiento, el análisis y el ofrecimiento de propuestas a los gobiernos y sus instituciones pues se enfoca en las relaciones de poder que forman parte de ellas logrando con esto conocer qué condiciones permiten y mantienen las desigualdades sociales y cómo es que se pueden promover desde la escuela, lo que implica cuestionar las mismas premisas en que se basan los sistemas educativos nacionales. Los teóricos abogan por una forma de educación que involucre movilizar el curriculum y los modelos pedagógicos a través de las experiencias educativas generadoras de controversia y de debates sobre ciudadanía o cualquier tema relacionado con la axiología y ontología de las sociedades porque al hacerlo, se exponen el reconocimiento de la diversidad de las culturas y el entendimiento de las desigualdades internas como expresión de las diferentes maneras en que las culturas mayoritarias y minoritarias definen la ciudadanía, la legitimidad de la alteridad del mismo modo que su agencia (Giroux, 1997; Arnot, 2009).

Paradójicamente, en las escuelas hay pocos espacios en donde los estudiantes experimenten la llamada *materialización de la agencia* o las oportunidades para que hagan uso de su capacidad de acción entendida como la negociación, la oposición, la resistencia e incluso la evasión y cuando suceden, son limitados o sólo significativos en el contexto de las tensiones entre la emancipación y la regulación, entre el control y la agencia. Dentro de las pedagogías sujetas al fuerte control externo de las economías mercantilizadas, el camino hacia la ciudadanía, también está diferenciado en términos sociales porque los patrones de agencia están prefigurados por desigualdades de género, etnia, religión u otras, lo que se traduce en que existen actores sociales a los que se proporcionan más espacios para el ejercicio de su capacidad de acción, mientras que a otros se les ofrece mucho menor espacio físico y emocional (Gordon, 2000).

La teoría confirma que las diferencias sociales del “entorno exterior” (como el género y origen étnico) son par de los procesos de aprendizaje y distorsionan de manera profunda el entono interior de los resultados de aprendizaje en formas sutiles. Las desigualdades tradicionales de la sociedad no únicamente han moldeado procesos estipulados de individualización, sino que, también están de modo oculto o subyacente en las relaciones pedagógicas de aprendizaje individualizado que no son necesariamente reconocidas como construcciones sociales. Los estilos de aprendizaje, los modos de evaluación, incluso los procesos al parecer democráticos de consulta con los estudiantes en los que se basan las nociones actuales de aprendiz independiente, generalmente confunden el aprendizaje con un conjunto de procesos cognitivos neutrales en términos sociales alejando la atención de los procesos de desigualdad asociados con

cualquier sistema de comunicación como lo es la escolarización (Bernstein, 2000).

Los hallazgos de la investigación pedagógica crítica destacan el hecho de que los estudiantes y docentes independientes e individualizados y las formas de comunicación pedagógica típicas de las aulas competitivas de la actualidad, tienen marcados matices por las expresiones de la diversidad cultural presentes. Ante esto los docentes encuentran en extremo complejo cumplir con las exigencias de individualización y cooperación de ciertos estudiantes en entornos conformados por grupos con capacidades variadas, traduciéndose en comportamientos disfuncionales, estereotipados y excluyentes, o por medio de la dominación en los espacios de aprendizaje. Como consecuencia, la comunicación pedagógica entre docente y estudiante se ve afectada e interrumpida, de forma que se cambia de interlocutor principal y se sustituye en vínculo por fuentes de apoyo para el aprendizaje entre pares. La pedagogía crítica ubica esto como una interacción promotora de desigualdad y exclusión porque consolida una cultura de grupo de iguales en el sentido de cisma con la alteridad diversa por cuanto el supuesto aprendiz o educador independiente refuerza identidades, voces y prácticas esencializadas, univalentes y con dominio sobre las diversidades y disidencias (Arnot y Reay, 2007).

El modelo de pedagogía crítica propone como elemento fundamental un lenguaje común de comunicación que implica algo más que un docente y estudiantes independientes e individualizados que hablen el mismo discurso de aprendizaje; se trata también de concebir que el ejercicio de aprender pone en juego capacidades considerables y familiaridad con las expectativas de ese escenario comunicativo, además, de una red

de relaciones adecuadas para entenderse adecuadamente. Los elementos necesarios para asegurar una comunicación exitosa sobre el aprendizaje deben incluir competencia comunicativa, madurez emocional, un nivel alto de confianza en el docente, paciencia, motivación para aprender y enseñar y conocimiento contextual adecuado. Desde la óptica de la pedagogía crítica, se debe examinar la medida en que se logra una identidad pedagógica positiva del nuevo *ciudadano que aprende* y eso se logra al observar la socialización en el contexto de la escuela y sus consecuencias, ya que puede ser profundamente excluyente para quienes desean y no logran una identidad pedagógica, como para la mayoría de aquellos para quienes la búsqueda de tal identidad pierde relevancia.

Para los grupos minoritarios o marginados resulta de gran dificultad el que se reconozcan en la escolarización, sobre todo, si hay un aumento de la individualización y personalización del aprendizaje en tiempos como los actuales. Esto habla de la cultura reguladora hegemónica de las instituciones educativas, aún las universidades y su pretendida autonomía, porque encauzan la participación y agencia con imágenes, voces y prácticas que excluyen, discriminan o invisibilizan ciertas identidades y narrativas, lo que deriva en relaciones de confrontación, sumisión o indiferencia. Las consecuencias para la producción de las identidades pedagógicas positivas tan deseadas por los nuevos objetivos del *aprendizaje durante toda la vida* o el aprendizaje auténtico dentro de una sociedad de riesgo, son profundas: el ciudadano individualizado que aprende en cuanto ambición pedagógica, esconde las desigualdades incorporadas a la estructura social y al hacerlo agrava de manera potencial dichas inequidades al tiempo que proporciona oportunidades para la

exploración de la voz de la posibilidad de elección, pero entre los más privilegiados. Se debe tener en cuenta las diferencias de poder para evitar caer en la conveniencia de la norma (Arnot, 2009; McLaren, 1997).

Dentro del valor pragmático, la pedagogía crítica propone la humanización de los procesos educativos como estímulo y dimensión necesaria de la formación intelectual e integral por consecuencia; considerar el aprendizaje sensorial y cultivar el conocimiento de los sentimientos presupone crear escenarios en los que la colectividad tiende a autogobernarse y a autoinstituirse en temas complejos y problemáticos lo que permite avanzar a romper la clausura institucional en donde se mantienen los procesos de enseñanza y aprendizaje (Castoriadis, 2002). La educación para la libertad y transformadora que propone la pedagogía crítica “explicita horizontes que trascienden la cátedra, recupera la integridad orgánica del sujeto para ubicarlo en el mundo complejo de las circunstancias sociales que envuelven los diferentes comportamientos” (Ramírez, 2008, p. 111) y así, la interacción propuesta desde la humanización de la educación, involucra la instrucción tradicional con el desarrollo de procesos reflexivos, analíticos y de discernimiento de las propias actitudes y valores lo que resulta de la confrontación del propio actuar con el actuar del otro para ganar conocimiento y conciencia sobre la censura, la exclusión o la descalificación. La enseñanza se establece como pretexto para indagar manifestaciones de entendimiento y complementariedad social, para relacionar en ella los cambios de la política, la ideología y la sociedad en general.

Otra interacción fuertemente reconocida y aprovechada en el valor pragmático, es la contextualización del proceso educativo en tanto que posibilidad de educar para la vida en comunidad

ya que exige la confrontación de la realidad existente con la realidad estudiada. Las implicaciones de esto inician con la búsqueda de información en la sociedad para encontrar señales de identidad que abiertamente cuestionen la crisis cultural hasta la visibilización de las relaciones que provocan y promueven la exclusión social, la marginación, el desgaste de la democracia y la dominación simbólica porque en su conocimiento va la semilla de su desmantelamiento al proponer nuevos modelos de vida que sustituyan la noción de estado como aparato represivo propio de una élite. La pedagogía crítica insta una escuela crítica que, con disciplina y esfuerzo, contraria a los modelos sociales hegemónicos y, de esta manera, capitaliza su poder en la convergencia de lo educativo con lo pedagógico, lo cultural, lo sociopolítico y lo histórico (Ramírez, 2008).

La praxis y la agencia en la pedagogía crítica están encaminadas a la transformación de la realidad social y la escuela es un acontecimiento político que inscribe a la docencia como recurso para dinamizar las problemáticas sociales; esa transformación de la realidad no pasa por cambios o adaptaciones superficiales sino por su conceptualización desde la conciencia social y la resignificación histórica de sus procesos para sustituir la hegemonía de discursos excluyentes. La concientización social constituye un recurso imprescindible para legitimar procesos de análisis y de crítica al lograr integrar la primera experiencia de moralidad y en este punto, interactúa con la humanización del aprendizaje ya que el impulso moral se nutre de la relación afectiva con los demás y a su vez esta relación se convierte en motivación para incentivar los lazos sociales: las relaciones interpersonales se convierten en una experiencia necesaria para la democracia y la cooperación escolar (Ramírez, 2008; Freire, 1989).

El valor semántico para la pedagogía crítica está centrado en la significatividad de los discursos y las manifestaciones que se abstraen y se forjan en relaciones simbólicas organizadoras de las prácticas académicas y sociales. Las simbologías son abstracciones mentales que representan las formas de concebir proyectos de vida y formas de sumergir los fenómenos en estilos, por tanto uno de los objetivos fundamentales de la pedagogía crítica es discernir sobre los imaginarios simbólicos que constriñen a un grupo social, desentrañar sus sentidos y evidenciarlos en la teoría y en la práctica; con ello, es posible reconstruir nuevas formas de interpretar la vida, la sociedad y la forma de interactuar y comportarse (Bravo, 2008; Giroux, 1997).

Las interacciones de los ciudadanos, se ven condicionadas por dificultades para recibir instrucciones jerárquicas además de conformar identidades o compromisos particulares ya que prefieren organizarse de manera autónoma y realizar sus propias acciones políticas centradas en diversas actividades antes que, en la participación en un orden democrático dado, lo que vuelve imperioso conocer los significados que han consolidado estas nuevas identidades fluctuantes y participaciones alternativas. Como señala Arnot (2009), la forma de participación cívica implica el derecho de hacerse cargo de las emociones, algo que se había mantenido en el ámbito de lo privado y que ahora se entiende como una dinámica centrífuga de *la vida propia*; esto se concibe como una autoformación que se encuentra más allá de la economía monetaria y la participación electoral.

Entonces, la autoformación tiene implicaciones en los cambios sociales, por ejemplo, las nuevas formas de los movimientos sociales que actúan como modos de resistencia dentro de la sociedad civil, las numerosas formas de experimentación moral

y estética por parte de las personas en lo relacionado con la manera de vivir sus vidas, con sus emociones, sus relaciones personales, sus roles y el experimento de su corporeidad y salud, las nuevas formas de empatía activa por los derechos humanos, entre muchos otros (Beck y Beck-Gernsheim, 2002). Se trata de una conciencia de la libertad, la autonomía y la ciudadanía que es capaz de amenazar las estructuras de la autoridad tradicional y a las formas de privilegio social; una individualización reflexiva capaz de posibilitar la existencia de una democracia interiorizada o la democratización de la democracia (Beck, 2001).

El proceso interactivo entre valor semántico, pragmático y sintáctico se trasluce en la existencia de nuevos conjuntos de valores y nuevos sentidos de pertenencia donde los códigos morales e identidades nacionales se tornan inadecuados lo mismo que los modelos pedagógicos y formas de saber presentes en los currículos tradicionales; se vuelve entonces necesario el pensamiento crítico para cruzar los desfases generacionales respecto a las formas de conocimiento que valoran en tanto que en el nuevo orden social las instituciones educativas deben proporcionar derechos sociales y políticos básicos que ofrezcan oportunidades de desarrollo integral para adquirir habilidades que preparen a los ciudadanos a comprometerse civilmente para negociar, hacer alianzas y ceder en el orden social. Estas formas de educación deben por tanto enfatizar la maleabilidad del conocimiento, lo relativo de sus perspectivas y la incertidumbre de sus explicaciones, de modo que no se trata de modelos ni instituciones lineales que capitalicen los vínculos entre individuos que son capaces de aprender de un rango de posibilidades de elección y oportunidades para una toma de decisiones inmediata, sino de formar en interacciones donde el individuo es creador

de reglas culturales y funciones propias en la sociedad, lo que se comprende como una desnormalización de las interacciones (Arnot, 2002).

Como precaución respecto a la individualización del ciudadano que aprende, la pedagogía crítica se dispone a analizar los lenguajes de posibilidad de elección, derechos y voz, ya que pueden encubrir desigualdades sociales estructurales forjadas desde modelos educativos orientados a la economía de mercado con discursos políticos que explotan el lenguaje desarrollado por las críticas del igualitarismo a esos mismos mercados; esto sucede como resultado de la coexistencia entre agendas neoliberales que recogen conceptos complejos y contradictorios del individualismo posesivo, con agendas morales relacionadas a la exclusión social, lo que crean nuevas identidades ciudadanas que quieren mantener la unión de la sociedad pero que simultáneamente rompen ese entramado. El proceso de individualización reflexiva responde al contexto en que se sitúa y produce, sean estos regímenes y/o ámbitos institucionales sin crítica de por medio de modo que no generaran narrativas opuestas y mentalidades alternativas que exploren las características favorables de la ciudadanía: lo que muestran son interacciones basadas en el alto rendimiento y la competencia a ultranza para producir nuevas modalidades de exclusión social (McLaren, 1997; Arnot, 2009).

La participación social en la pedagogía crítica implica concienciar a los miembros de la comunidad educativa y del grupo social sobre la responsabilidad para con el presente y el futuro desarrollo de su contexto, lo que necesariamente incluye el fortalecimiento del pensamiento democrático y el estudio de las prácticas concretas de los actores comprometidos con el micro y el macropoder. El análisis de la hegemonía de valores provenientes

de lenguajes específicos, así como del proceso que se lleva a cabo para convertirlo en acciones, es lo que abre el debate sobre su proyecto de ciudadanía y humanidad que se forja (Gramsci, 1976). En este marco, las prácticas cooperativas se convierten en espacios de acción social, en los que cada uno de sus miembros asume responsabilidades específicas de gestión y de consolidación de procesos autónomos: no es un compromiso representativo sino una participación en función del análisis de la pertinencia social de la formación y de investigar y comprender las prácticas educativas establecidas por el poder público (Ramírez, 2008). De hecho, en tanto las interacciones actuales del entorno social democrático atraviesan la educación a través del lenguaje que busca hacer universales la equidad, la excelencia, la flexibilidad, la responsabilidad y la personalización; específicamente para las universidades esto se ha traducido en la encomienda de formar para una especialización flexible de los sujetos, lo que lleva a reconocer a los docentes como actor protagonista en la mejora integral del aprendizaje y a los estudiantes como los tomadores de elecciones de su propio aprendizaje y del todo involucrados en sus experiencias educativas (Milband, 2004).

Al respecto, la pedagogía crítica hace frente a *la personalización por medio de la participación* al poner en evidencia que se encuentra ubicada en los objetivos de innovación neoliberales relativos a la construcción de un mundo tecnológico con altos niveles de información, posibilidades de elección personal y flexibilidad profesional. Como enfoque emancipador, la pedagogía crítica centra sus reflexiones en la figura del ciudadano independiente y autónomo que aprende al reconocer su voz y su participación en su propia vida, lo que implica tener la facultad para intervenir en los principios que rigen sus experiencias de aprendizaje y desligarlas

entonces del totalitarismo de la cultura escolar que apela al éxito, los méritos y el rendimiento sin considerar un enfoque con un *ethos* escolar que se centre en la *escucha para aprender* de las minorías, de las condiciones de desventaja, de las necesidades de formación y de las carencias estructurales de los ciudadanos. Como interacciones abiertamente críticas de la reproducción de narrativas dominantes, la pedagogía crítica propone un nuevo igualitarismo a través de la formación para la ciudadanía en todos los servicios públicos pero con énfasis en la educación así como el impulso de pedagogías hasta ahora invisibles que forman en un nuevo orden social donde el saber especializado genera nuevas ocupaciones basadas en el conocimiento además de identidades flexibles en lo profesional, además de formar en la solidaridad orgánica que son los modos alternativos de comunicación y socialización (Giddens y Diamond, 2005).

Si en el discurso de la reproducción y la crítica al lenguaje de la posibilidad y el compromiso Freire apela a otras tradiciones para consolidar una pedagogía más comprensiva y radical, en las interacciones de las teorías de la liberación concibe un aparato teórico riguroso que trasciende a críticos radicales de izquierda cuyo lenguaje es cínico o desesperanzador. La teoría generada por la pedagogía crítica adquiere con él complejidad y concreción sobre su naturaleza al tomar como punto de partida a los protagonistas colectivos de diferentes marcos históricos y la particularidad de sus problemas y las formas de opresión y exclusión que sufren. Freire concibe al poder desde una perspectiva dialéctica y operativa lo que permite entenderlo complejamente más allá de su carácter represor: el poder trabaja sobre y a través de los sujetos sociales. Por un lado, significa que la dominación no es unilineal y homogénea y por el otro lado, significa que se encuentra en

la base de todas las formas de comportamiento de los sujetos, desde las acciones solidarias y altruistas hasta las resistencias, luchas y omisiones. Esta interacción de la perspectiva freiriana amplía la base sobre la cual opera el poder y evidencia que este no se agota en las esferas públicas y privadas de los gobiernos, las clases regentes y otros actores dominantes, sino que es ubicuo y se expresa en espacios y esferas públicas incluso opuestas que se han venido caracterizando por la ausencia del poder y, en consecuencia, de resistencia.

Desde la pedagogía crítica el aporte para las teorías sociales estriba en desvelar los quiebres, tensiones y contradicciones del poder que existen en todos los ámbitos sociales, además de no concebirlo únicamente como un atributo negativo sino también como fuerza positiva en nombre de la resistencia. En lo tocante a la escuela, la dominación para Freire se expresa en la manera en que el poder, la tecnología y la ideología se unen para producir formas específicas de conocimiento, de relaciones sociales y formas culturales concretas que operan para silenciar activamente a los sujetos. Si bien en el lenguaje de esta teoría la voz resume la agencia y participación, en las interacciones también permite observar las formas culturales de dominación que se han internalizado en los oprimidos y relegados que pueden ser muy sutiles y familiares lo que las vuelve accesibles y naturales para participar de ellas. Si bien en lo teórico se advierte sobre la subjetivación de la dominación que se da a través de la vivencia, en la metodología de la pedagogía crítica se examinan los aspectos educativos represores de la dominación y los posibles obstáculos internos para el autoconocimiento, lo que inhibe a transitar hacia las formas de emancipación social e individual. Hacer tal examen desde el ámbito de la producción del aprendizaje amplía

su propia concepción, pero también los procesos meramente cognitivos, a los que se suma el modo en que el cuerpo traduce en hábitos ciertas formas de aprender y de ejercer represión o dominación. Los hábitos son historia sedimentada que produce también conocimiento y que es capaz de bloquear el desarrollo de ciertas subjetividades y formas de experimentar el mundo (Freire, 1990).

Conocimiento y aprendizaje aquí son formas emancipatorias de ser y estar en la realidad que, sin embargo, pueden ser rechazadas por aquellos que más podrían beneficiarse a partir de ellas por una acomodación o inercia en la lógica de la dominación; se trata de algunos modos de conocimiento activamente resistentes que desafían a la propia concepción del mundo, lo que muestra que no se trata de aceptación pasiva de la dominación sino de una forma de conocimiento de la negación: una resistencia activa a escuchar o a afirmar las propias posibilidades. La cuestión pedagógica interpela a los docentes, sus modelos pedagógicos y modos de evaluar con respecto a la dominación, la represión y la exclusión, así como a la explicación de las condiciones. La pedagogía crítica insta a que los educadores radicales comprendan el significado de la libertad y sean conscientes de las formas que adopta la dominación, el carácter concreto de la situación y contexto en que se expresa y los problemas que plantea a aquellos que la experimentan como una fuerza tanto objetiva como subjetiva.

Diferenciar entre medios y fines adoptados por las diferentes formas de personalización es de gran relevancia para la pedagogía crítica. Fielding (2006) afirma que cuando la personalización tiene lugar en culturas de aprendizaje instrumentalistas de alto rendimiento, se utilizan modos totalitarios y manipuladores que promueve el colapso de la solidaridad y la colectividad social.

En contraste, en comunidades de aprendizaje centradas en la persona, los modos expresivos e intencionales de personalización asumen como propósito central el valor de la promoción de identidades colectivas como un orden humano social y moral. En cualquier caso, las investigaciones de la pedagogía crítica se ocupan ahora de los discursos de individualización para revelar las multiplicidades, fluctuaciones y mezclas de la formación de las identidades y de las identificaciones, así como de las diferencias, discontinuidades y tensiones dentro de ellas.

Las interacciones son también relacionales y no se representan como algo determinado únicamente por la cultura sino también por las diversas posiciones discursivas a través del tiempo, el espacio y la ubicación. Los cambios epistemológicos y políticos asociados con el post estructuralismo y el uso de las teorías sobre el poder, el saber, la identidad y subjetividad, han generado la ruptura en las agendas políticas modernistas, lo que ha creado nuevos espacios teóricos en donde estudiar los dominios sociales y psicológicos de la regulación, disciplina, vigilancia, libertad, la autonomía y la agencia partiendo de posicionamientos discursivos que contienen emociones como la fantasía, el deseo y el compromiso. Es por eso que identidades nuevas de la ciudadanía son más bien construcciones sociales, culturales e históricas que exploran la manifestación física y las ansiedades sociales como expresión de la individualización y la reflexividad de la sociedad.

La tarea del ciudadano neoliberal es “convertirse en alguien”, que se comprende como mercantilizado y hecho mediante las experiencias de un movimiento ascendente en la escala social. Sin embargo, la capacidad de acción es una de las atribuciones heredadas de las estructuras institucionales donde interactúan

narrativas de movilidad social ascendente relacionadas con el sujeto neoliberal individualizado que utilizan motivaciones personales y el deseo de pertenecer a un nuevo lugar al tiempo que no se quiere renunciar al anterior. La ética acorde a la pedagogía crítica antecede este debate y fija su apuesta a la amenaza de la libertad al proponerse educar en la reconstrucción del ciudadano que aprende en una sociedad de riesgo, por eso enfoca la praxis generadoras de desigualdad e injusticia social a pesar del discurso igualitario que pretendidamente parte del humanismo liberal, pero que en las prácticas niega los efectos de la dislocación de docentes, estudiantes y conocimientos y la exclusión y polarización. Esta (dis)locación refiere a que los cuerpos de conocimiento se separan de las prácticas que los crearon mientras que el compromiso pedagógico con el aprendizaje no se centra en la integralidad, sino en un proyecto individualizado que difícilmente interactúa en la creación de nuevas formas de solidaridad, coaliciones y esfuerzos colectivos (Arnot, 2009; Giroux, 1997).

Según Edwards y Usher (2000) el surgimiento de nuevas formas de construcción de significado sucede por el ambiente contradictorio del orden social emergente donde la individualización puede implicar la pérdida de obligaciones y la maximización de las opciones y en consecuencia, la personalización del aprendizaje produce ansiedad relacionada con la mercantilización de la educación y la participación de los estudiantes como consumidores y supuestos coproductores de la educación pero desde un enfoque de mercado que asume esta toma de responsabilidad como una adjudicación directa de los riesgos y decisiones que toma y de su propio progreso.

La trampa de este discurso está en soslayar el carácter relacional y multidimensional de los proceso de aprendizaje lo que puede llevar a ejercicios de pretendida ciudadanía perniciosos e indeseables; esto es también la otra cara de la creciente democratización y secularización del poder. En un contexto así, los ciudadanos están inmersos en la contradicción, la incertidumbre y la inseguridad como resultado de la heteronimia de la libertad y los nuevos modos de vida globalizado que alientan rivalidades, y competencias además de exacerbar la injusticia social, la exclusión indirecta de derechos y la capacidad de ser autosuficiente debido a la pérdida de beneficios sociales. El mérito de la pedagogía crítica aquí es ofrecer metodologías de análisis que dan cuenta de que no existe un desarrollo lineal ascendente de los derechos legales, políticos y sociales; de la misma manera da cuenta de las condiciones que llevan a las reducciones en su calidad o al hecho de que queden incompletos provocando una ciudadanía precaria. El resultado de tal análisis es el reconocimiento de que las identidades e identificaciones de ciudadanía y la agencia cívica se convierten en aquellas que se desmantelan sin dificultad en sociedades acrílicas (Beck, 2003).

Desde las representaciones sociales es posible realizar el análisis de la ciudadanía y la agencia porque se componen a través de los procesos de interacción social, la elaboración, reelaboración e intercambio de significados y los procesos cognitivos, que son los que permiten relacionar, seleccionar y valorar, las vivencias y conocimientos que se convierten en prácticas sociales concertadas al hacer lo extraño familiar y abrir posibilidades para la acción, al ser entidades duraderas que comprenden un marco explicativo congruente para los sujetos y los grupos que las elaboran (Abric, 1994).

En relación con la dimensión social, las representaciones sociales contienen los elementos comunes a una diversidad de respuestas a partir de condiciones estructurales compartidas por actores individuales o colectivos por eso su intervención en los social no se limita al contexto particular en el cual surgen y se reproducen las nociones de sentido común, sino también las comunicaciones entre los individuos y sus marcos de pertenencia social específica con sus implicaciones en códigos, valores e ideología (Jodelet, 1985).

Con la diversidad como base, las representaciones sociales no captan una realidad única constituida en sí misma que se representa pura en la mente de los sujetos, por eso no establece relaciones de congruencia-identidad entre ella y la realidad, sino que se encuentran entre el concepto que abstrae de lo real y la imagen que reproduce; entonces, dan muestra de su presencia a través de su carácter como construcción social e histórica que se basa en conocimientos y creencias colectivas y que sirve como elemento interpretativo de la situación social por cuanto está impregnada del sistema de valores sociales y culturales que además, conforma un modelo o contra-modelo de comportamiento que guía la práctica (Piña y Cuevas, 2004).

5.3 Las apuestas teóricas como creadoras de innovaciones

Una teoría que además de explicar dinamiza procesos en la realidad social y produce transformaciones en los sistemas relacionales del entorno puede considerarse como creadora de innovaciones. Para el caso de la pedagogía crítica y considerando que en el mundo posmoderno el sistema educativo puede alentar identidades ocultas por medio de pedagogías centradas

en aprendizajes individualizados, se erige como una apuesta de carácter reflexivo que privilegia la voz de los docentes y los estudiantes como posibilidades auténticas de elección y pulso de la construcción de ciudadanía y agencia cívica pública que también logra coordinar el esfuerzo por racionalizar y conocer el mundo sumado al esfuerzo por formar seres críticos y solidarios que estén preparados para habitarlo en una suerte de ciudadanía como proyecto de cultura social.

Claramente se apuesta por una ciudadanía definida como forma cualitativa superior donde habita el individuo en la sociedad y forma parte de cierta comunidad además de consolidarse como una de las asociaciones culturales más elaboradas, complejas y comprometedoras que genera una red social reguladora de otras formas de relacionarse con la alteridad. La idea de ciudadano delimita el medio en que el sujeto crea, crece y ejerce su papel de actor social y no solo como individuo agregado a otros, mientras que la cultura da sustento a los vínculos sociales de la comunidad en la que se es ciudadano, particularmente en lo educativo, pero reconociendo que no sólo la educación institucionalizada es la que cumple con la función de educar en ciudadanía sino que se conjuga con todo tipo de instituciones que también despliegan modelos pedagógicos y seleccionan contenidos tanto en el currículum como en sus lenguajes. El desarrollo práctico de la pedagogía crítica considera como uno de sus principales esfuerzos la formación de individuos que pueden ejercer lo más plenamente posible los derechos y las posibilidades que se les reconoce (Gimeno, 2002).

El estado de bienestar a pesar de sus transformaciones mantiene vigente cierto discurso de la democracia liberal en el que se encuentran nociones de universalismos y de ciudadanía

ambos abstractos e indistinguibles lo que es un punto de quiebre con la pedagogía crítica cuya apuesta por el reconocimiento y la redistribución de la justicia social a través del diseño de políticas transformadoras son especialmente valiosas. Su análisis identifica las tensiones asociadas a la subjetivación de las abstracciones de nociones universales y las estructuras culturales, políticas y económicas. El desafío es que los debates sobre las ciudadanías y la formación integral conduzcan a nuevos enfoques pedagógicos con compromiso en los derechos democráticos pedagógicos derivados de las consecuencias políticas de movimientos sociales que transforman las subjetividades, las identidades y las identificaciones políticas de la era posmoderna. Los enfoques pedagógicos críticos han entendido varias suposiciones sobre la separación y la jerarquización de las esferas pública/privada, el contrato social y la exclusión de la subjetividad del ámbito cívico lo que les ha permitido criticar y dismantelarlos por medio del currículum y de por los modelos pedagógicos lo cual es fundamental para la reproducción de identidades y la capacidad de acción (Arnot, 2004; Rose, 1990).

El concepto de diferencia que se encuentra en el centro de la pedagogía crítica, cuestiona las nociones de ciudadanía liberal-democrática y cívico-republicana (Nussbaum, 1999; Benhabib, 1996) al argumentar la existencia de un déficit epistemológico con las expresiones de la diversidad cultural y otras categorías sociales emergentes como la de refugiados, emigrantes, etcétera. Simultáneamente, ese vacío alcanza la institucionalización de la diferencia por medio de discursos esencialistas y pretendidamente neutrales que en realidad han encubierto las diferencias reales en las relaciones de poder que se presentan dentro de las experiencias de vida de los ciudadanos, constriñendo las

oportunidades para experimentar la multitud de identidades, la especificidad y la diversidad dentro de cada categoría de ellas y los diferentes estilos y experiencias de la ciudadanía. Un enfoque pedagógico crítico (Lister, 1997) advierte que ha de considerarse algo más que la eliminación de las distinciones binarias y el reconocimiento de las particularidades de la diversidad cultural sino también la pérdida de elementos universales del concepto de ciudadanía que sucede al exacerbar la particularidad por encima del universalismo, en tanto que hacerlo tiene consecuencias como la fragmentación del orden social, el privilegio de la capacidad de acción individual sobre la conciencia colectiva o la creación de agrupamientos arbitrarios y hasta cierto punto, artificiales productores de nociones esencialistas de la diferencia. La apuesta de los modelos pedagógicos críticos es complejizar las intervenciones de los modelos pluralistas de ciudadanía que pueden dejar sin cuestionar las desigualdades del poder: se trata de hacer la distinción entre injusticia socioeconómica radicada en la estructura política de la sociedad y la injusticia cultural y, por el otro, la injusticia simbólica que se enclava en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación, a razón de plantear analíticamente políticas educativas para hacer frente a estas injusticias de distribución que mantiene la desventaja/desigualdad social y la dominación cultural (Fraser, 1997).

Desde el valor semántico y su dimensión metodológica, la experiencia pedagógica en la pedagogía crítica se convierte en una ocasión para exponer los lenguajes y las prácticas de los docentes y estudiantes que están inextricablemente unidos a los sueños, valores, expectativas y proyectos que constituyen las vidas de los actores sociales que con frecuencia son minimizadas como

anécdotas o historias subjetivas, o en otros casos, activamente silenciadas e invisibilizadas. El poder cultural da un giro y remite a la necesidad de trabajar sobre las experiencias que constituyen la vida de los oprimidos, lo que significa que deben recuperarse críticamente en sus diversas formas culturales. La autocrítica es un atributo fundamental en la pedagogía crítica radical y se usa para caracterizar los espacios y procesos emancipadores del conocimiento y la experiencia, pues estos principios pedagógicos que surgen de las prácticas concretas, constituyen el dominio en el que las personas viven. En términos metodológicos, estas experiencias y vivencias constituyen los recursos para el desarrollo de instrumentos analíticos complejos y pertinentes para interrogar las definiciones dominantes sobre el conocimiento, su utilidad e intencionalidades por las formas en que representan la lógica de la dominación o de la emancipación (Freire, 1990).

La pedagogía crítica fronteriza está atenta a desarrollar una filosofía pública democrática que respeta la noción de diferencia como parte de la calidad de justicia en la vida social, y apuesta por ello al reconocimiento del carácter cambiante de las fronteras que socavan, pero también territorializan diferentes configuraciones de cultura, poder y conocimiento. Este reconocimiento se hace conectando las nociones de escolarización con el de educación como recurso de lucha genuina por sociedades democráticas en donde la categoría de frontera alude a los márgenes epistemológicos, políticos, culturales y sociales que estructuran el lenguaje de la historia, el poder y la diferencia; prefigura, además, la crítica cultural y los procesos pedagógicos como formas de cruzar fronteras. La transgresión de las fronteras existentes es un proceso necesario en la pedagogía crítica por cuanto las considera forjadas desde la hegemonía y a veces, desde la dominación, pero

que así se pueden cuestionar y definir de nuevo. Con relación a la necesidad de crear las condiciones pedagógicas en que los estudiantes se convierten en “cruzadores” de fronteras, se trata de ofrecer aprendizajes que permitan entender la alteridad en sus propios términos y consolidar zonas fronterizas para que los diversos recursos culturales creen nuevas identidades dentro de las configuraciones existentes de poder. La pedagogía crítica fronteriza identifica y ayuda a conocer las bondades y recursos propicios tanto como los límites construidos histórica y socialmente de los lugares y fronteras heredadas que son las que enmarcan tanto los discursos como las relaciones sociales.

Dentro de esta política amplia de la diferencia, la pedagogía crítica fronteriza se convierte en lenguaje político y ético de la ciudadanía desde el escenario educativo y concretamente desde las prácticas y modelos pedagógicos. Se subraya lo político porque se examinan las formas en que las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben variadamente en el poder generando consecuencias y efectos diferentes para quienes aprenden. De igual modo, destaca lo ético al analizar la producción y relaciones siempre dinámicas de los conocimientos, de la actuación y la subjetividad, todos elementos que se gestan en espacios e interacciones sociales. Como parte de la práctica pedagógica radical, la pedagogía crítica indica la necesidad de circunstancias que permitan a los estudiantes escribir, hablar y escuchar en un lenguaje en el que el significado cobre múltiples acentos, se disperse y resista al encerramiento permanente por cuanto el conocimiento y la actuación se basan en juicios que exigen y enmarcan diferentes respuestas a la alteridad: lenguaje, conocimiento y poder se juntan en formas complejas para acoger o excluir diversas narrativas que apoyan o quebrantan los códigos

dominantes y crean nuevos espacios de posibilidades para actuar dentro y fuera de una política democrática de diferencia y ciudadanía genuina (Giroux y McLaren, 1990).

Las relaciones instrumentales, competitivas, materialistas, atomizadas y de explotación son los insumos de estudio concretos para la pedagogía crítica que busca comprenderlas y reemplazarlas por nuevos modos de asociación humana y nuevas formas de autocontrol social, económico y ambiental. Las contradicciones asociadas con la enseñanza de las ciudadanía y de la democracia instan a cuestionar quienes y cómo están a cargo de las identidades y experiencias de vida de las personas y que remiten a ejercicios de poder marcados desde las agendas de desarrollo mundiales que actualmente se ven cuestionados con nuevas voces poscoloniales surgidas de movimientos sociales contestatarios. Por otro lado, las corrientes en torno al igualitarismo, búsqueda de autonomía personal y sentido del yo han alentado intereses, lenguajes, interacciones y apuestas que han ido creando nuevos espacios políticos en el que el ciudadano puede pedir audiencia o hacerse escuchar sin que ello dirima los controles de agendas globales, discursos normativos y exclusiones institucionales. La pedagogía crítica explora la conexión entre los marcos políticos ideológicos y la representación que se hace de la diversidad por medio de imágenes e instrumentos culturales con la intención de articular discursos políticos y culturales que doten de legitimidad a las alternativas de los marcos normativos hegemónicos.

En las nociones tradicionales, existe marginación de la esfera privada —cuando no ausencia— en la relación entre racionalidad y ciudadanía que reviste profundas consecuencias para su abordaje pedagógico porque al excluir el dominio afectivo o

ámbito de las relaciones personales y emocionales del discurso cívico es difícil valorar la subjetividad plena de los cuidados así como los valores que se encuentran en la esfera privada y familiar que bien podrían proporcionar modelos alternativos de ciudadanía. Desde la pedagogía crítica son tales experiencias y razonamiento moral la base efectiva de una formación integral y no únicamente aquellas experiencias que se relacionan con la competencia académica y económica. La reconstrucción de la educación para la ciudadanía desde una perspectiva integral es aquella que escucha la voz de las tareas emocionales de cuidados, amor y solidaridad para validar el papel de las emociones y los sentimientos dentro de la sociedad. La educación para la paz, el aprendizaje en servicio y la pedagogía crítica afirman la necesidad de conectar la dimensión afectiva con las políticas escolares lo que insta a aceptar una expresión como la violencia en tanto que constructo de poder capaz de ser desarticulado desde el reconocimiento de sus formas sutiles y a veces invisibles que están incrustadas profundamente en la cultura; la escuela es una de las instituciones que desde sus modelos pedagógicos enseñan a tolerar o ignorar formas de violencia en sus entornos desde una determinada orientación curricular desplegada en modelos pedagógico (Nussbaum y Glover, 1995).

En su metodología, la pedagogía crítica problematiza la enseñanza como un ámbito de formación de la ética y de las identidades como una forma de emplazamiento para la construcción geopolítica al transformar de las modalidades de enseñanza en actos de disonancia que intervengan en las inscripciones y rituales de los códigos de la cultura dominante a fin de hacer modificaciones estructurales respecto a la naturalización de las relaciones de poder existentes y en definitiva contribuir

a la creación de contrapúblicos subalternos. Del mismo modo, la figura de los docentes es de suma relevancia aquí, ya que su prácticas se entienden como una forma de trabajo intelectual con efectos transformadores que hacen posible desarrollar y alcanzar niveles de abstracción complejos en los estudiantes para cambiar lo empíricamente “dado” por el hecho en algo determinado concretamente.

Una de las apuestas más significativas de la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para la transformación social pone por delante la dimensión ética y epistemológica al dominio de las habilidades técnicas o sociales que son priorizadas por la lógica del mercado. Es crítica de la democracia como proyecto homogéneo y del individualismo que se confunde con la autonomía por lo que no asume que los individuos son ontológicamente independientes o agentes sociales autónomos, racionales y automotivados construidos por el humanismo liberal, antes bien, su perspectiva radical implica una inspección crítica del liberalismo ya que trata de desplazar posiciones logocéntricas y hegemónicas sobre la ciudadanía a través de estrategias teóricas que permiten criticar y transformar el contenido oculto y sumergido de la enseñanza. Los educadores críticos trabajan para revelar las condiciones materiales y sociales de la producción y recepción cultural haciendo notar que no es neutral la visión dominante de la universidad que la presenta como mecanismo en el desarrollo de un orden social democrático e igualitario.

En tal sentido, la pedagogía crítica abona en la complejización de la movilidad social y económica que según el discurso tradicional es promovido por la educación superior y que interpela a la reflexión sobre los modelos de enseñanza y las reformas de sus modelos educativos. Los educadores apegados a

la pedagogía crítica rechazan ser concebidos como “ejecutantes” de modelos educativos e incluso la función capitalista que los ve como intelectuales, profesores o teóricos que reproducen el enfoque dominante de la educación, antes bien, se inclinan por romper la *cultura del silencio* de mantenerse alineados a tal enfoque a través de la reflexión y el análisis de la experiencia de la enseñanza, las ideologías de los docentes y estudiantes en función de las dimensiones políticas de la enseñanza y la construcción de la subjetividad individual de los estudiantes y docentes. Esta subjetividad se trabaja desde las alineaciones discursivas que configuran el poder y el conocimiento mediante el despliegue de modelos pedagógicos en donde docentes y estudiantes negocian y producen significados a la vez que se posicionan en las prácticas y ejercicios de poder/ conocimiento. La pedagogía crítica ahonda en cómo se representan las identidades, la alteridad y las comunidades en la que se viven desde una transformación de la imaginación social o lo que se comprende como la reorientación de las limitaciones ideológicas de los actuales modelos de enseñanza que conciben la democracia como un fin y reduce la participación social a un método (Giroux y McLaren, 1990).

La recuperación de la historia social y los marcos culturales son factores que atraviesan el currículum, la teoría, las modalidades y recursos de enseñanza como apuestas de la pedagogía crítica para poner en intersección la teorización social/curricular y la problematización de las experiencias y necesidades de docentes y estudiantes como base para explorar el enfrentamiento de sus vidas inmediatas con la sociedad en su conjunto; de ahí que esta teoría se conciba como forma de política cultural que procura en los educadores herramientas y oportunidades para examinar, dismantelar, analizar, destruir y reconstruir las prácticas

pedagógicas y el cómo se produce su significado. Sus estrategias deconstructivas responden a las necesidades y limitantes de formación mediante la crítica radical y la identificación de la enseñanza como aspecto integral que mediatizado la ideología y proporciona nuevas orientaciones de prácticas sociales que no se reducen a conocimientos disciplinares, sino que incluyen la comprensión de la diferencia y la desigualdad, así como la posibilidad de acción, resistencia y lucha colectiva.

La ética desde esta teoría es una apuesta social y una práctica que connota el sentido de responsabilidad personal y social de uno respecto del otro, que lucha contra la desigualdad y busca extender los derechos humanos en los contextos que producen relatos, luchas e historias particulares; desde el punto de vista pedagógico se trata de estudiar las relaciones de poder así como las posiciones del sujeto y las prácticas sociales que se activan a partir de las circunstancias históricas concretas. La historicidad posibilita problematizar el modo en que las subjetividades se sitúan en un conjunto de ideologías y prácticas sociales que constituyen redes de dominación, subordinación, jerarquía y explotación, o según Freire, una pedagogía de la diferencia da la oportunidad de leer el mundo de formas diferentes y elaborar un lenguaje de posibilidad que alienta convicciones. Como creadores de ese lenguaje de posibilidad transfigurativo, los docentes son trabajadores culturales dedicados a la producción de ideologías y prácticas sociales renunciando al descentramiento y adoptando una práctica reveladora que reconoce la política de su ubicación personal, por eso la pedagogía crítica es creadora y no transmisora de la voz de las experiencias personales de los sujetos sociales. Esta voz radical llama a una atención crítica para teorizar la experiencia como parte de una política de compromiso solidario

intersubjetivo que apela a descentrar el canon y abre los límites pedagógicos hasta la consecución de una ciudadanía libre y justa (Giroux, 1997).

La figura de los profesores como intelectuales enfatiza su reflexión sobre la enseñanza lo que se distancia de considerarlos como ejecutores de modelos educativos y significa que tienen responsabilidad en la configuración de los objetivos y condiciones de una enseñanza activa y reflexiva. Los profesores como trabajadores culturales han de contemplarse en función de los intereses ideológicos y políticos que estructuran la naturaleza del discurso, las relaciones sociales del aula y los valores que ellos mismos legitiman en su enseñanza, porque para formar ciudadanos activos es preciso contar con intelectuales transformativos que buscan conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico. Lo primero se consigue insertando la enseñanza en la esfera política a través de la reflexión y acción críticas que son parte de un proyecto social que pretende instaurar una ética ciudadana que luche contra la desigualdad y las injusticias sociales. Lo segundo, hacer lo político más pedagógico, es servirse de las formas de pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora, lo que supone asumir a los estudiantes y a los docentes como sujetos autónomos que hacen problemático el conocimiento, que recurren al diálogo y desarrollan un lenguaje que atiende las experiencias de vida en sus contextos culturales e históricos, como punto de partida del abordaje de sus expectativas, sueños y esperanzas.

Esta creación de lenguajes y propuesta de interacciones desde la agencia de los docentes y estudiantes puede hacerse visible a través de las representaciones sociales porque están influidas de lleno por el contexto pero no despliegan de manera lineal y

unívoca su dirección en las formas hegemónicas de interacción social, sino que tienen expresiones sinuosas en tanto que combinan su carácter colectivo con el individual y es precisamente esa dualidad para la creación lo que vuelve a representaciones dinámicas y complejas (González, 2008).

En un horizonte de evaluación sobre la pedagogía crítica, conviene recordar la ausencia de consenso para articular la polifonía de sus lenguajes, lo que ha dificultado una base teórica mucha más amplia que permita plantear mayor variedad de enfoques alternativos a la organización escolar, el curriculum, la pedagogía en el aula y las relaciones sociales y si bien este es un desafío que comparte con muchas otras teorías pedagógicas, en el caso concreto de la pedagogía crítica puede deberse a las rupturas epistemológicas que representa y que los actores sociales encuentran complicado de transformar en prácticas concretas.

De igual manera, otro de sus desafíos radica en las redefiniciones de actor social (docente y estudiante) como constituido por múltiples subjetividades organizadas, que son generadas y asentadas en formas contradictorias por cuanto es cada vez más rápida la transformación de estas identidades. Este hecho, sin duda ha dejado una deuda importante a la teorización de la pedagogía crítica en un escenario de los discursos multidisciplinares y en el mismo sentido apunta la dificultad de transferir el criticismo a una visión sustantiva y operativa que transite del lenguaje crítico a un lenguaje de posibilidad (Freire, 1997) porque si bien ha generado una importante crítica a la cultura y las industrias del conocimiento, las reformas pedagógica y curricular solo han tomado destellos fugaces de la teoría que no logran consolidar e impactar en los vínculos entre procesos cognitivos y los valores o la reflexión ética con los proyectos de

emancipación individual y de justicia social. Así, movilizar los sectores públicos clave para constituir una auténtica ciudadanía democrática ha sido un trayecto largo y sinuoso que se resiste a cambiar el orden social (por más desigual, excluyente e injusto que sea) por temor a retroceder en conquistas ganadas históricamente que más que derechos, son privilegios institucionalizados que refuerzan la desigualdad y he ahí precisamente la gran apuesta de la pedagogía crítica: educar para libertad auténtica en la que todos tengan y hagan uso de su voz en lugares que aún no existen pero que se vislumbran.

Posdata del capítulo

En sintonía con el capítulo, los modelos pedagógicos universitarios ayudan a consolidar la flexibilidad y la innovación en tanto que capacidades para adoptar formas diversas y pertinentes que ayuden a atender necesidades y problemas sociales trascendiendo la verticalidad de los currículos rígidos o unidisciplinarios. El atributo de la innovación concibe a la creatividad como disruptora de esquemas de estímulo-respuesta, receptividad, la repetición y la acomodación en tanto que busca instaurar la participación, la recreación y la imaginación científica. En resumen, los modelos pedagógicos deben ser dialogales, lo que implica horizontalidad, crítica y por lo tanto preparación para suprimir la competitividad y sustituirla por cooperación y apertura.

También, la “pedagogía de la esperanza” pone al ser humano como sujeto de su propia historia y de su propia educación lo que exige una reivindicación epistemológica que integre el procedimiento científico en el aula en donde concurren educadores y educandos, ambos sujetos del conocimiento por

cuanto el aula es un espacio de conocimiento, de investigación, pero, sobre todo, un espacio epistemológico.

Por otro lado, en lo relativo a la investigación, se hace evidente que la educación superior ha hecho inversiones pobres y los autores coinciden en que es una de las razones por las cuales los países latinoamericanos continúan su dependencia cultural y de producción de conocimiento, además que se une la problemática de la poca profesionalización docente ya que si bien es cierto que los docentes universitarios dominan su especialidad, no por ese hecho saben enseñarla y sobre todo, ahondar en la emergencia de la disciplina, relegando la dimensión investigativa. La investigación en la educación superior deben coincidir en el proceso de enseñanza y aprendizaje por sus implicaciones: la reconfiguración de la relación entre teoría y práctica, la relación entre educación y contexto histórico-social para evidenciar a detalle que no hay educación sin sociedad concreta que la exija y la relación entre docencia e investigación que es proveedora de alternativas para la transformación social.

Como representaciones de elementos epistémicos, los modelos pedagógicos son construcciones provisorias no absolutas ni determinadas, ya que pueden variar o desaparecer de acuerdo al avance del conocimiento y son también alternativos por lo que pueden no coincidir entre sí, toda vez que las teorías de las que parten son distintas. Por cierto, los modelos no desplazan en su totalidad anteriores esquemas porque se construyen a partir de principios y concepciones que ya han sido abordados previamente y para el caso de la pedagogía esto es indispensable en tanto que se forman a partir de diversos aportes teóricos que son acordes a las necesidades que tienen los sujetos de aprendizaje, la perspectiva que se tenga de la pedagogía y los fines que se quieren alcanzar.

Vale la pena recordar que para Estébanez (1992) la meta de un modelo pedagógico es hacer del aprendizaje un elemento más que contribuye a la educación de la persona porque es un proceso que va más allá del aprendizaje y tiene una mayor relación con el papel del estudiante en el entorno que habita. De Zubiría (2003) explica la importancia para la comprensión de los modelos pedagógicos para reconocer y reconstruir aspectos de la vida humana y su transformación desde el quehacer pedagógico.

En los planteamientos de una educación o formación para la ciudadanía, ha devenido en una exigencia crítica sobre el papel de los docentes como agentes sociales comprometidos con el cambio, lo que requiere la conceptualización de la enseñanza como la construcción de subjetividades que necesitan ejercicios de aprendizaje de la ciudadanía y lograr que ello se traduzca en facultades críticas que consoliden un sujeto político moral y activo.

Capítulo VI

LA INVESTIGACIÓN EN MARCHA

Introducción. La estrategia metodológica

Para posicionar el paradigma regente de esta investigación, el capítulo recupera la discusión de los elementos propios donde Guba (1990) realiza una aportación esclarecedora al introducir un esquema analítico, basado en los niveles ontológico, epistemológico y metodológico. El primero, se refiere a la naturaleza de lo que conocemos; el segundo, a la naturaleza de la relación entre el investigador y el objeto de estudio (relación sujeto-objeto); y, el último, a la manera en que debe procederse para acceder a determinado conocimiento. De acuerdo con esto, hemos elegido el paradigma constructivista porque concibe multiplicidad de realidades basadas en construcciones sociales y experienciales, de naturaleza local y específica.

En ese sentido, el papel de los individuos y grupos que sostienen tales construcciones resulta de relevancia al aceptar mayor o menor sofisticación, así como alteraciones. Ahora, en su epistemología supone una vinculación interactiva entre el investigador y el objeto de investigación lo que se traduce en una metodología dialéctica y variable. En tanto que las construcciones sociales e individuales son producidas y refinadas mediante la interacción entre el investigador y quienes responden, su interpretación, comparación y contraste llevan a una nueva construcción consensada más informada y sofisticada que cualquiera de las versiones precedentes.

6.1 Los fundamentos de la estrategia metodológica

Se ha elegido el constructivismo porque su propósito es entender y reconstruir las construcciones socioculturales más conscientes en su contenido y significado desde un activismo donde coexisten múltiples conocimientos e intérpretes igualmente competentes y confiables que no obstante disienten, revisan y transforman tales construcciones dentro de un contexto dialéctico (Guba y Lincoln, 1989).

En cuanto al modelo de la investigación, en la literatura previamente revisada sobre representaciones sociales y etnografía educativa, autores como Banch (2000) y Jiménez (2011) mencionan las bondades de orientar estos estudios en la línea cualitativa, lo que se tomó en cuenta para decidir tal enfoque. Se trata de un estudio cualitativo que utilizará entonces la etnografía educativa para hacer el abordaje de los interlocutores en la investigación de los modelos pedagógicos y la ciudadanía, de lo que se desprende que para responder las preguntas de investigación uno y dos y atender a los objetivos específicos uno y dos, se indagaron las RS o significaciones en sus tres dimensiones a través de grupos focales, mientras que para responder la pregunta tres y solventar el objetivo específico tres, se explicitan las intenciones educativas formales a través de la investigación documental y la construcción de matrices de datos que permitan tal análisis; posteriormente, para responder la pregunta cuatro y dar respuesta al objetivo específico cuatro, se analizan los discursos sobre los modelos pedagógicos que son mediatizados por el discurso institucional sobre formación integral y las RS sobre ciudadanía que serán explorados en entrevistas. Finalmente, para responder a la pregunta cinco y atender al objetivo específico 5, se

diseñará una propuesta de política educativa institucional sobre modelos pedagógicos constructores de ciudadanía emanada de los grupos focales desarrollados.

Esta investigación cualitativa de acuerdo con Mayan (2001), se explora las experiencias de los interlocutores en su vida cotidiana se busca conocer sus representaciones sociales sobre la denominada ciudadanía, y este enfoque se usa para comprender con naturalidad los fenómenos que ocurren. Como característica del enfoque, se destaca que el investigador no intenta manipular el escenario de la investigación, sino que trata de hacer sentido de la vida cotidiana tal cual se despliega. Mencionando con puntualidad los aportes de la etnografía educativa, siguiendo a Govea (2011), la descripción detallada de los ámbitos de vida social de la escuela, ofrece un estilo de investigación alternativo para comprender e interpretar los fenómenos educativos que tienen lugar en dicho contexto a partir de diversas perspectivas y se contribuye a descubrir la complejidad que encierran los fenómenos educativos lo que posibilita a las personas responsables de la política educativa y a los profesionales de la educación, un conocimiento real y profundo de los mismos, orientando la introducción de reformas e innovaciones, así como la toma de decisiones.

La perspectiva educativa y el enfoque antropológico son características de esta investigación y es que desde mediados del siglo XX la antropología ha influido decididamente en la educación, sea en su configuración, sea en el planteamiento de las funciones que cumple, dotándola de un marco epistemológico que expone la totalidad y no ya una perspectiva microanalítica, de modo que la crítica de la antropología aquí, derivó en la relativización de los ideales y proyectos universales unitarios, lo

que para la educación y los sistemas escolares significó dejar de ser los defensores de una cierta cultura y de valores civilizatorios válidos para todos. Con esto, se hizo evidente la riqueza de la variabilidad cultural de la condición humana y la multiplicidad de culturas, diversidad que no sólo ha de tenerse en cuenta como respuesta de cada sistema educativo a la tradición cultural de su contexto sino también como un gestor de las variabilidades internas de cada manifestación de la cultura. Finalmente, la educación es un medio para implantar un tipo de ella y hacer realidad valores e ideales deseables para la misma, pero también ofrece perspectivas de un mundo más amplio y complejo, contribuyendo a proyectar y construir otras realidades posibles (Gimeno, 2002, p. 25).

La investigación educativa antropológica subraya los aspectos interpersonales de los fenómenos que estudia desde las relaciones de tipo ético en las construcciones culturales e históricas, lo que implica considerar los matices del significado y la actividad humana desplegada en escenarios y actividades educativas. Así mismo, la investigación educativa antropológica examina las estructuras y organizaciones sociales patentes, los sistemas conceptuales tácitos subyacentes a los procesos culturales y subculturales que sostienen dichas estructuras y organizaciones, las pautas de las interacciones, transacciones, relaciones y participación a través de las que se crean y expresan los procesos culturales en los escenarios educativos (Goetz y Le Compte, 1988).

El diseño de la investigación es flexible, lo que queda de manifiesto en su carácter emergente, ya que obedece a una lógica que implica un continuo y reiterativo ir de los datos a la teoría y de la teoría a los datos con el propósito de obtener en cada fase

del proceso, mayor contraste, abstracción y generalidad en los hallazgos para comprender la realidad que se investiga (Bericat, 1998). Es por eso que en el diseño cualitativo se matiza el esquema formal, planificado y uniforme del proceso de investigación al destacarse la capacidad de adecuación y transformación, que lo convierte en un diseño de investigación con alto nivel de plasticidad en la búsqueda de información representativa, el desarrollo y extensión del trabajo de campo y la adecuación de los instrumentos de recogida de evidencia empírica lo que no actúa en detrimento de la rigurosidad de la investigación antes bien, la consolida (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015).

6.2 El tipo de investigación

Ahora bien, específicamente para este caso, el diseño emergente se aproxima al denominado proyectado-programado porque hay un acercamiento teórico al tema que puede utilizarse en el trabajo empírico. Del mismo modo, contiene el planteamiento y formulación del problema mientras que el diseño articula de manera coherente objetivos y muestra para que, sin trasgredir la flexibilidad, exista una guía sólida para la recolección y el tratamiento de datos (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015). En lo tocante a los alcances de la investigación, se distinguen los siguientes: el descriptivo que detalla la condición de los modelos pedagógicos de la UV relatando sus características para bosquejar los modelos que configuran para conocerlas con la intención de reseñar tal variable en la investigación.

El alcance analítico está sujeto a las representaciones sociales de la formación integral al identificar los niveles que la configuran, compara sus rasgos representativos, diferencia

aquella que las distinguen y las contrasta. Es una investigación explicativa al buscar las causas que establecen los medios de un contexto normativo institucional y expone los efectos en las interacciones que tienen con la ciudadanía y su mediación, lo que permite explicar un escenario complejo e integrador de lo que se investiga. Finalmente, tiene un alcance interpretativo al revelar un sentido de la articulación entre las dos categorías previas y reconocer el significado de tales relaciones en tanto que condiciones para la ocurrencia del fenómeno investigado al tiempo que se comprende esta configuración.

Ahora bien, para atender la variable del tiempo, al ser una investigación no experimental, no se construye ninguna situación, ni se seleccionan al azar los sujetos del grupo, sino que se observa el fenómeno tal y como se dan en su contexto y para este caso es transversal porque se hará en un solo momento o tiempo único (Álvarez y Álvarez, 2014). Tales variables se investigaron por dos medios, el documental y el trabajo de campo donde el primero permitió posicionar las teorías donde se inscribe la ciudadanía en el escenario de educativo y sobre las representaciones sociales de la misma. También, se complejizó la configuración de los modelos pedagógicos en educación superior como mediaciones para promover la formación integral. Con respecto al segundo medio, permitió la recogida de la evidencia empírica y el conocimiento de la realidad desde la perspectiva de los interlocutores.

Uno de los propósitos principales de la etnografía aplicada a la investigación educativa es identificar, documentar y analizar los procesos particulares que intervienen en la constitución de lo escolar o educativo en su especificidad y según varios teóricos (Creswell, 1998; Boyle, 2003; Muecke, 2003; Paz, 2003 y Martínez, 2007), este método de investigación cualitativa

investiga a profundidad para dar un aporte al conocimiento científico, desde la postura interpretativa. Las investigaciones etnográficas presentan tres características: su naturaleza contextual y holística, su carácter reflexivo y el uso de los datos *emic* y *etic*. De acuerdo con la corriente teórica antropológica a la que se adhieran se profundiza en el nivel de abstracción del fenómeno estudiado. Esta es la razón de elegir la etnografía educativa pues resulta de utilidad con su carácter dialógico, en donde las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos son elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana.

La interpretación desde aquí se entiende como la posibilidad de desvelar el significado simbólico de las acciones construidas en un grupo, acciones que tienen una carga cultural y que forman parte de un sentido explícito para quien vive inmerso en ese ambiente, porque se trata de lo familiar, de lo conocido. Por otro lado, eso constituye el desafío para el investigador: logra una observancia y reconocimiento de sus prejuicios y todo su sentido común para aprehender el significado de las acciones de aquellos a quienes investiga.

Por su parte, la interpretación del sentido implica reconocer que todos los actos que se presentan dentro de la vida cotidiana van más allá de la simple representación sensorial y requieren una elaboración mental compleja, una abstracción. Lo que es real para un grupo social no es sólo lo que el observador puede palpar y medir, sino lo que es real en la experiencia de las personas, situación que se refiere a las elaboraciones sociales. La interpretación de primera mano es la que realiza el actor en su vida cotidiana, es la construcción de un mundo cultural, de un mundo de significado y de sentido (Corona y Kaltmeier, 2012).

Esta realidad es intersubjetiva porque se vive en ella como hombres entre otros hombres, con quienes se vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. Es un mundo de cultura porque desde el principio, el mundo de la vida cotidiana es un universo de significación que debe interpretarse para orientarse y conducirse en él. Este sentido se origina en acciones humanas y ha sido instituido por ellas, por las acciones propias y las de semejantes, contemporáneos y predecesores.

6.3 La estrategia documental

El proceso para desarrollar la estrategia documental se compuso de tres fases que mantuvieron constante retroalimentación y que supusieron la transformación del cobijo epistemológico de la investigación por cuanto presenta las relaciones y dimensiones donde ubicar el problema que se presenta. El aporte estriba en los ofrecimientos que hace para complejizar el abordaje de la investigación considerando la transversalización de teorías, enfoques y esfuerzos que han configurado un campo de estudio específico con el acercamiento personal que el investigador tiene de él.

La primera fase supuso la indagación de investigaciones que transitaran por el tema común de la que ocupa este estudio de modo que fuera posible identificar el abordaje del problema, las teorías al servicio de su explicación, las metodologías con que se han explorado y definido las intervenciones realizadas y los posicionamientos epistemológicos recurrentes y disidentes en el ejercicio investigativo.

En el desarrollo de esta tarea, la búsqueda de información documental se sostuvo en criterios que permitieran garantizar la confiabilidad de los datos, así como la pertinencia para la investigación. Los criterios que se determinaron para la búsqueda fueron la actualidad (tres años anteriores a la actualidad), rigurosidad académica comprobada y la relación en primer momento directa con la categoría sustantiva de la investigación; este último criterio se expandió enseguida para incluir las subsecuentes categorías asociadas así como para valorar la pertinencia en considerar algunas otras siderales que no obstante resultaran significativas para explicar y atender el problema que ocupa este esfuerzo investigativo.

Como se hace evidente, se trató de constituir marcos de referencia en los que se emplaza la investigación con las implicaciones que conlleva, a saber, identificar los paradigmas en que están sostenidas las experiencias reportadas y las teorías sistematizadas, el enfoque metodológico elegido y la justificación de su utilización y el tipo de reporte de resultados que se presentan en el entendido de que ello supone en efecto un marco en donde se ajusta tal o cual autor(a) y su producción.

La tarea se concentró en la lectura crítica de los teóricos fundadores y secundarios de las teorías elegidas. Esta labor supuso una reflexión permanente para identificar las dimensiones de la teoría y llevarlas al tema de la investigación de modo que fuera posible identificar si entre ellas existe un vínculo auténtico, no forzado ni indiferente. Para hacerlo se recurrió a la doble reflexividad que permite poner en común la voz de los teóricos, la voz del problema y sus interlocutores y la voz del investigador.

La aproximación a los teóricos y sus propuestas se ha denominado diálogo en tanto que es un esfuerzo de enmarcar las

temporalidades distintas de ambos discursos, pero manteniendo la atención en la vigencia de los postulados y los temas conflictivos que son la razón por la que siguen ofreciendo elementos epistemológicos y horizontes metodológicos que resultan indispensables para el desarrollo riguroso de la investigación.

Los postulados de las teorías seleccionadas permitieron identificar las voces o interlocutores que emanan de ellas y a los que son sus contrapartes, elemento sustantivo para ubicar empíricamente sus expresiones y los medios en que estas suceden. Del mismo modo, la ética que atraviesa el marco teórico posibilita construir una narrativa propia de la investigación que articula el carácter abstracto de la misma con la concreción que representa el problema planteado en la realidad social.

El diálogo con los autores implicó también disentir y cuestionar las teorías lo que en términos del proceso de construcción del marco teórico no le resta validez, sino que instó a profundizar en el reconocimiento de las teorías y su confiabilidad con lo que emergen áreas de oportunidad y propuesta de las mismas que pueden (y han sido) ser desarrolladas por autores secundarios tanto como por el investigador que las elige.

Para este momento, se configuró una narrativa teórica que recuperó elementos significativos epistemológicos, teóricos y conceptuales que orientan la búsqueda, el análisis, la explicación e interpretación del problema de investigación. Esta configuración reúne el lenguaje propio de las teorías y el de la investigadora en un esfuerzo interpretativo de las mismas que se despliegan en el problema abordado.

La sistematización de las teorías implicó además de los dos procesos mencionados, explicitar los modos en que éstas configuran unas coordenadas se tienen como recursos de las

narrativas teóricas elegidas, la existencia de una cosmovisión contemporánea particular y específica que conforma la dimensión llamada de la educación que le es inherente y que es donde se inscribe el problema; dentro de ella, se despliega la ciudadanía, concepto complejo y relacional transformador de convivencias, y concretamente la educación superior como nivel formativo de perfiles profesionales que se anima en modelos educativos cuyo común denominador es la promoción de la formación integral. Para alcanzar este objetivo, se desarrollan modelos pedagógicos que, como contenedores de procesos por los que se aprende y enseña, son capaces de dinamizar la democratización del conocimiento la y agencia de los involucrados. Sin tratarse de procesos lineales y unívocos, la subjetivación de estas narrativas reconstruye plurales y polifónicas cosmovisiones. El capítulo por eso desarrolla un marco analítico interpretativo dentro del cual se puedan explorar las conexiones entre la pedagogía y la ciudadanía desde la pedagogía crítica y la teoría de las representaciones sociales.

6.4 El método de la investigación

La investigación se realizó en la Universidad Veracruzana (UV), institución pública de educación superior con presencia en 5 regiones del estado de Veracruz: Xalapa, Veracruz, Orizaba-Córdoba, Poza Rica-Tuxpan y Coatzacoalcos-Minatitlán, en 27 municipios y con una población de 6,152 docentes en funciones dentro de las mismas. Es una de las universidades con más amplia oferta educativa en todas las áreas del conocimiento, organizada en seis áreas académicas: Artes, Ciencias Biológico-Agropecuarias, Ciencias de la Salud, Económico-Administrativa, Humanidades y Técnica.

Los criterios para la elección de este contexto investigativo parten de la pertinencia para explorar la configuración de un concepto, relacionado con el objetivo principal de su modelo educativo, a saber, la ciudadanía a través de la formación integral. Es por las condiciones de flexibilidad, transversalidad y multidimensionalidad del modelo educativo, así como su apego al enfoque de competencias profesionales integrales para mediar los modelos pedagógicos y prácticas docentes, que es posible hablar de la configuración de un espacio idóneo para la duda investigativa que alienta este esfuerzo.

Por otro lado, el conocimiento por parte de la investigadora de la institución y la relación con la comunidad se asumen como beneficios para realizar los procesos requeridos para la práctica investigativa porque proporcionan un andamiaje teórico y práctico sobre el proyecto educativo de la UV y su funcionamiento.

La fiabilidad externa en la etnografía educativa se logra dando solución a cinco condiciones: el estatus del investigador, la selección de informantes, las situaciones y condiciones sociales, los constructos y premisas analíticos y los métodos de recogida y análisis de datos; en lo referente a la fiabilidad interna de la investigación, la etnografía utiliza como estrategias los descriptores de bajo nivel inferencial, la consulta con otros investigadores, la inclusión de participantes ayudantes y la revisión de datos registrados por otros investigadores.

Para el caso de esta investigación, la fiabilidad se construyó considerando la relación entre el investigador (como persona), la ciencia (como institución) y el grupo estudiado, así como las sociedades que constituyen el marco político social que articula las relaciones entre estos tres elementos.

Ahora bien, la validez interna y externa de los instrumentos de investigación para su construcción, piloteo, corrección y reelaboración, se siguieron criterios de la etnografía como examinar la forma de mediatización que adquieren los datos que se construirán: datos visuales (mediante diferentes métodos de observación) y datos verbales (mediante diferentes métodos de entrevista e interacción); el grado de abstracción de la realidad cotidiana que se requiere alcanzar al construir estos datos: datos numéricos (cuantificados), datos textuales (cualitativos) y/o datos vivenciales (etnográficos) y el grado de implicación de la investigadora al construir los datos: postura pasiva y receptiva (que no pretende desencadenar ni modificar aspectos de la realidad que investiga) o una postura activa o proactiva (pretende desencadenar cambios en la realidad que investiga (Dietz, 2017)).

6.5 Las técnicas y procedimientos de la recogida de información

En lo concerniente a las técnicas de investigación utilizadas se hace la distinción en 2 tipos: las clásicas y las innovadoras con la finalidad de atender pertinente y eficazmente los objetivos que la orientan. Dentro de las técnicas clásicas se puede citar la entrevista en profundidad y semi-estructurada, utilizada para la producción de discursos porque ello privilegia precisamente el dejar correr continuamente la comunicación del interlocutor, lo que ofrece pistas para la comprensión de la acción social a partir de una especie de monólogo del entrevistado y su contexto social.

El grupo focal y de discusión es otra de las técnicas clásicas; se trata de una reunión de personas para dialogar y discutir sobre un tema para producir información. Se trata de un grupo organizado

con intervenciones reguladas que también prueba argumentos, razona sobre un tema y tiene un carácter macrosociológico porque su análisis no se reduce a la interacción social del grupo, sino que logra apuntar hacia fenómenos colectivos más amplios representativos para toda la sociedad al suponer una aproximación a las prácticas sociales más variadas. Es por eso que el grupo tiene capacidad de obtener información sobre determinados aspectos de hecho (usos, prácticas, comportamientos, acontecimientos) sobre la realidad que se está estudiado y que no son conocidos a priori por parte del investigador. Se realizaron cinco grupos focales, uno por cada región compuestos por un número mínimo de 4 participantes y máximo de 10 con paridad entre hombres y mujeres para garantizar la equidad de género.

Por su parte, la observación participante se usó en tanto que permite acercarse lo más posible a los escenarios naturales en que ocurre la acción social donde el observador participa (en mayor o menor grado), de las vivencias experiencias y acciones cotidianas de los sujetos a los que observa, interactuando con ellos, y contrasta lo que dicen con lo que hacen. Este tipo de observación da acceso y puede conectar todos los aspectos o dimensiones que rodean la vida social ya que, en un sentido analítico, el observador puede relacionar variables económicas, psicológicas, sociales, afectivas, por ejemplo. La observación participante tiene por eso un carácter holístico y es una forma muy pertinente de aproximarse a un fenómeno social (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015).

En lo tocante a las técnicas innovadoras, están las de carácter colaborativo que utiliza la teoría de las representaciones sociales (RS) porque permiten analizar y comprender los vínculos entre actores sociales. Esta técnica ayudan a comprender la influencia de la posición en donde un actor se encuentre dentro de un

contexto determinado para tener acceso a los recursos como bienes, capitales e información y del mismo modo, sugiere que las actividades económicas, religiosas, políticas, la participación en redes, la reciprocidad, la confianza, etcétera, están relacionadas con las estructura sociales, y estas, a su vez, con el concepto de capital social (Rodríguez, 2013).

Otras son las denominadas técnicas participativas, son aquellas que se elaboran dentro de los grupos focales y de discusión y que permitieron recuperar información contrastada y producida por los integrantes. Finalmente, las técnicas proyectivas o indirectas se usaron porque desprenden opiniones, reacciones y comentarios específicos al tema lo que permite al investigador identificar pautas de interacción social y actitudes inobservables o tácitas (Goetz y Le Compte, 1988). Se sumó también el diálogo en plenaria, técnica que tiene como base el principio dialógico de la educación popular, donde los participantes intercambian puntos de vista, los debaten, contrastan y reflexionan sobre un tema puesto en común para tal fin (Freire, 1997).

Por su parte el árbol de problemas se caracterizó por ser una herramienta participativa donde los integrantes identifican y organizan problemas que luego pasan a ser problemáticas, generando un modelo de relaciones causales que las explican. La figura del árbol sirve para ejemplificar el modelo: en el tronco se ubica el problema central, en las raíces se encuentran las causas y en la copa, los efectos (Martínez y Fernández, 2010). En tanto, para el árbol de soluciones, se plantea la construcción de objetivos a partir de la definición de las áreas de intervención para atender los problemas previamente identificados. Así cada elemento negativo o carente se transforma en un objetivo positivo realista y deseable. Las causas se convierten en medios y los efectos en fines (Martínez y Fernández, 2010).

6.6 Descripción de los procedimientos de recogida de la información

En lo relativo a los instrumentos, se contó con el diario de campo, técnica narrativa y de registro de acontecimientos que conforman un compendio de datos útiles para el desarrollo del pensamiento, cambios, avances, regresiones y, en fin, sentimientos, percepciones y creencias de cierta acción humana (Goetz y Le Compte, 1988).

En el árbol de problemas, se organizaron los grupos para identificar y organizar las causas y consecuencias de un problema desde la perspectiva de los interlocutores donde el tronco del árbol es el problema central, las raíces son las causas y la copa los efectos. (Martínez y Fernández, 2010). Se usó también la versión propositiva del árbol en el que se construyeron objetivos que definieron las áreas de intervención para la problemática detectada tomando como referencia cada problema detectado en un objetivo plausible y viable. Bajo esta visión, las causas se convirtieron en medios y los efectos en fines (Martínez y Fernández, 2010).

En lo referente a las visualizaciones, los interlocutores, a través de estímulos (juegos, dibujos, lectura en voz alta) construyeron escenarios estudiados con información rica y diversa del tema estudiado, mientras que para la carta asociativa, al tratarse de un documento de asociación perceptivo-conceptual que permite recuperar datos primigenios y estables de los interlocutores con relación a un concepto se desarrollaron sin referentes previos sino atendiendo a la espontaneidad de los grupos como característica primordial.

Como se observa, el registro resultó ser una de las condiciones imprescindibles donde detener la atención para la recogida de información por ello se contó con documentos de sistematización acordes a cada técnica e instrumento seleccionado, a saber, guías de observación, matrices de datos, bitácoras de orden del proceso y de orden cognitivo y diagramas de información relevante.

La recogida de información comprende la localización, identificación, análisis y valoración de los discursos que los interlocutores producen en los grupos focales o la entrevista, lo que ayudó a buscar con mayor especificidad las posibles omisiones de datos cometidos en el proceso, con lo cual, fue posible subsanarlos. Todo este registro supuso la labor de interacción social, por la cual el contacto cercano con los actores sociales protagonistas de la situación, permitió la reelaboración de los instrumentos y la formulación de preguntas, pero también implicó el aprendizaje del lenguaje simbólico que se despliega en cada interacción.

En el análisis se buscó acceder al sentido del fenómeno que investigamos dentro del sistema de significación en que se enmarca. En esta investigación se utilizó la descripción densa, la selección secuencial y la estructuración de los datos, su categorización y la identificación de pautas emergentes. Con estos apoyos se hizo la construcción analítica basada en la percepción, comparación, ordenación y determinación de vínculos y relaciones que, en tal devenir, produjeron tendencias y pautas referentes a las RS de la formación integral y la ciudadanía dentro de los modelos pedagógicos. En la tabla siguiente se presenta la guía metodológica de la investigación:

Objetivo Específico	Objetivo Secundario	Técnica	Procedimiento	Instrumento
1. Describir los modelos pedagógicos desarrollados en la UV.	Detallar la condición de los modelos pedagógicos de la UV.	Grupo Focal	Aplicar: 1 carta asociativa para contrastar el concepto de “modelo pedagógico” con práctica docente y otros conceptos.	Carta asociativa: Hablando de ciudadanía
		Observación participante	Realizar y sistematizar: 1 Guía de observación que además permitirá ubicar a posibles interlocutores principales para ser candidatos a la entrevista a profundidad.	Guía de observación GF
	Relatar las características explícitamente.	Grupo Focal Observación participante	Aplicar: 1 Documento autobiográfico	Mapa Mediación del docente.

	Bosquejar los modelos que configuran	Grupo Focal	Aplicar: 1 Guión de autoentrevista	Autoentrevista
		Observación participante	1 Guía de observación	Guía de observación GF
2. Analizar las RS sobre formación integral presentes en los modelos pedagógicos de los docentes de la UV.	Identificar los 3 niveles de las representaciones sociales de la formación integral.	Grupo focal	Realizar: 1 Relato colectivo	En mis palabras
			1 Guía de observación	Guía de observación GF
	Comparar sus rasgos representativos	Entrevista semiestructurada	Aplicar: 1ª parte de entrevista semiestructurada	Guión de entrevista semiestructurada
	Diferenciar aquellos que las distinguen y contrastarlos.		Aplicar: 2ª parte de entrevista semiestructurada	Guión de entrevista semiestructurada
3. Explicar las cualidades de flexibilidad y transversalidad del modelo educativo en la configuración de modelos pedagógicos para la formación integral en la UV.	Buscar las causas que establecen los medios de un contexto normativo institucional.	Grupo Focal	Construir: 1 carta asociativa proyectiva	Visibilizaciones
	Exponer los efectos en las interacciones que tienen con la ciudadanía y su mediación.	Análisis de Representaciones Sociales (RS)	Construir: 1 matriz de RS	Árbol de problemas y soluciones sobre FI

4. Interpretar la (s) relación (es) que hay entre la formación integral expresada en los modelos pedagógicos de la UV y la configuración de ciudadanía.	Revelar el sentido de la articulación entre las dos categorías previas.	Se agenda y realizan entrevistas con los interlocutores distintivos seleccionados para realizar Entrevistas a profundidad.	Realizar: 1ª parte de Entrevistas a profundidad.	Categorías analíticas para orientar la entrevista.
	Reconocer el significado de tales relaciones en tanto que condiciones para la ocurrencia del fenómeno investigado.	Entrevistas a profundidad	Se realizan 2ª parte de Entrevistas a profundidad.	
	Comprender esta configuración.	Se construirá 1 documento autobiográfico	Se construirá 1 Mapa de modelo pedagógico	Mapa de modelo pedagógico

Tabla 2. Guía metodológica de la investigación.

Fuente: elaboración propia. (2019)

Para el funcionamiento de los grupos focales, la intención se centró en que la indagación consistió en abordar las diferentes maneras cómo se construyen las categorías de la investigación en la vida cotidiana recuperando los conocimientos previos de los participantes y promoviendo la reflexión grupal e individual sobre los presupuestos, relaciones y contradicciones que expresaron que quedaron sistematizados en el registro etnográfico a través del diario de campo.

Como se ha expresado, se utilizó el diario de campo por cuanto permite sistematizar las prácticas investigativas, analizarlas y evaluarlas lo que conlleva su mejoramiento, enriquecimiento y transformación. El seguimiento que hace posible consolida los aportes del proceso de observación permanente, lo que se traduce en categorías, dimensiones, escalas y tendencias que ayudan a organizar, analizar e interpretar la información que está recogiendo (Bonilla y Rodríguez, 1997).

Por otro lado, la imbricación teoría/práctica encuentra un profundo sostén al apoyarse de la observación de fuentes primarias mientras que la teoría como fuente de información secundaria provee de elementos conceptuales al trabajo de campo para que la información no se quede simplemente en la descripción sino trascienda en su análisis. Por su parte, la práctica retroalimenta y hace que los diarios adquieran cada vez mayor profundidad en el discurso porque en la investigación existe una relación recíproca: ella es la raíz del conocimiento y de la teoría mientras que la teoría se orienta y sirve a la práctica, para que esta sea más eficaz.

De acuerdo con lo anterior, el diario de campo se compone de tres aspectos fundamentales: la descripción, argumentación e interpretación, que en seguida se describen:

- Descripción. Dentro del diario de campo, la descripción consiste en detallar el contexto donde se desarrolla y evidencia la situación problema; esta descripción no solo ubica el espacio geográfico y temporal, enumera los atributos y características del contexto y, sobre todo, detalla las relaciones que todo ello tiene con la situación y problema de estudio. La descripción por eso da cuenta a profundidad de las relaciones y situaciones de los sujetos en ese contexto y esa cotidianidad.

- Argumentación. Corresponde a relacionar con finalidad de profundización de las relaciones y situaciones que se han descrito en el proceso anterior. Esta argumentación necesariamente hace uso de la teoría con fines de comprender el cómo funcionan esos elementos dentro del problema de estudio. En este sentido, esos aspectos adquieren relevancia en la indagación o investigación que se desarrolla.

- Interpretación. Es el proceso más complejo de los tres, por cuanto se compone de la comprensión y la interpretación. Con la argumentación que se hace desde la teoría y la experiencia vivida en la práctica, se inicia la fase interpretativa (Bonilla y Rodríguez, 2000).

En la siguiente tabla, se presenta de manera general la guía de la investigación como se concibió para su desarrollo:

Objetivos	Unidades de Análisis	Categorías	Subcategorías
<p>Describir el contexto de los MP</p> <p>Mapa</p> <p>Mapa</p>	<p>Modelos pedagógicos</p> <p>Mapa</p> <p>Mapa</p>	Prácticas	<p>+Hábitos</p> <p>+Procedimientos</p> <p>+Reproducciones</p> <p>+Disposiciones</p> <p>+Preferencia</p> <p>+Compromisos</p>
		Mediación pedagógica	<p>+Rasgos profesionales</p> <p>+Estilos personales</p> <p>+Competencias pedagógicas y profesionales</p>
		Relaciones	<p>+Procesos de representación</p> <p>+Formas de subjetivación</p> <p>+Gramáticas normativas</p> <p>+Elementos discursivos</p>

<p>Analizar las dimensiones que contribuyen a la concepción de ciudadanía en los MP</p>	<p>Ciudadanía</p>	<p>Identidad</p>	<p>+Adscripción +Pertenencia +Membresía</p>
		<p>Ejercicio de Derechos</p>	<p>+Agencia sociocultural +Lenguajes para vincularse con la autoridad +Resistencia y disidencia</p>
		<p>Recurso de acceso a bienes y servicios</p>	<p>+Uso de poder +Dinamismo sociocultural +Inhibidor de desigualdad</p>
<p>Explicar la intencionalidad educativa de la FI</p>	<p>Formación Integral</p>	<p>Dimensión humana</p>	<p>+Rasgos autobiográficos +Conciencia de la corporeidad +Gramáticas de valores, creencias, ideales</p>
		<p>Dimensión Social</p>	<p>+Vínculos intersubjetivos +Marcos de referencia de la diversidad cultural +Tratamiento de la alteridad y sus proyectos</p>

		Dimensión intelectual	+Desarrollo de procesos cognitivos de orden superior +Promoción del autoaprendizaje permanente +Construcción de saberes nuevos
		Dimensión profesional	+Competencias profesionales +Desempeño laboral +Posición ética de la disciplina e impacto social
Interpretar la relación entre formación para la ciudadanía y la ES	Educación Superior	Compromiso con la comunidad	+Reconocimiento del contexto histórico-estructural +Identificación de redes sociales y sus actuaciones +Posicionamiento ético-profesional
		Intervención social a través de desempeños profesionales	+Ejercicio de proyectos comunitarios +Impacto social +Evaluación de transformaciones sociales

		Consolidación de la democracia	+Dinamización de instituciones +Consolidación de participaciones formalizadas +Elaboración de políticas públicas
--	--	--------------------------------	--

Tabla 3. Guía de investigación.

Fuente: elaboración propia. (2019)

6.7 Población de estudio

La investigación utilizó la selección basada en criterios simples, que requiere que el investigador haga un listado de los atributos esenciales que debe tener la población. Para el caso, se trata de selección de casos comparables que trabaja con grupos o escenarios que comparten atributos fundamentales y relevantes. La población de estudio está representada por docentes de la UV que tengan apropiado el conocimiento de sus patrones pedagógicos y que estén formados bajo el discurso institucional sobre la formación integral y en general, sobre el modelo educativo y sus demandas en la operación. Esta elección se hizo con base al objetivo centrado en investigar las representaciones sociales en cuanto a la formación integral, concepto explícitamente educativo, con su percepción y relación a otro de tipo sociocultural: la ciudadanía. Entonces, se supone que es posible investigar tales relaciones (o tensiones) desde los modelos pedagógicos que los docentes desarrollan, así como sobre la emergencia o transformación que han sufrido bajo el del modelo educativo y los recursos que propone como valiosos y pertinentes en sus prácticas.

La opción metodológica que se ha elegido se inscribe en la vertiente cualitativa cuyos métodos se alinean a los presupuestos del paradigma interpretativo, reflexivo e intersubjetivo, que se abocan a la comprensión de la acción social desde la perspectiva de los participantes para comprender cómo es producida y experimentada una realidad y su contexto en particular (Mayan, 2001).

La población de estudio con quienes se realizará la indagación, de acuerdo con Corenstein (2001), se abordó de acuerdo a las consideraciones que la etnografía educativa describe. La etnografía educativa es un proceso heurístico que analiza e interpreta las actividades, creencias compartidas, prácticas y procesos educativos cotidianos, desde las perspectivas de los miembros del grupo o de la cultura, lo que les confiere sus significados sociales. Al ser una investigación inductiva los docentes incluidos son los que mantienen procesos de reflexión y autoevaluación continuos razón que les interpela a participar en espacios formativos y de praxis que es donde se investigarán los modelos pedagógicos y su relación con un perfil profesional y la configuración de ciudadanos desde la formación integral.

Se trata de un escenario y grupo delimitado naturalmente que comparte emplazamiento, por lo que es posible realizar selecciones con confianza. Este aspecto pasa por el filtro del método cualitativo cuyo objetivo es comprender el fenómeno de interés no tanto cuantificar y medir los hallazgos de la población desde la cual la evidencia fue obtenida. Se entiende entonces que se investigó sobre una muestra seleccionada intencionalmente: la aproximación a los interlocutores y sus contextos se realizó buscando la mayor información acerca del tema que se indaga.

En la investigación cualitativa, la selección de los casos y el subconjunto representativo de la totalidad enfatiza la cualidad

ideográfica por privilegiar la descripción detallada, el trabajo intensivo, sobre fenómenos o hechos que en muchas ocasiones son únicos. Entonces, los criterios generales para el muestreo es no probabilístico al priorizar otros criterios relevantes para la investigación como garantizar la diversidad de discursos desde el reconocimiento de variables sociodemográficas que lo favorecen y la incorporación de nuevas premisas que permitan introducir más casos en la población. Al no ser el objetivo la representación estadística sino la descripción y la comprensión del fenómeno, la representación se determinó por las exigencias de un trabajo intensivo en significación más que por un trabajo extensivo en número.

La heterogeneidad de la población de estudio permitió abarcar el espectro de maneras de vivir y percibir lo que se investiga ya que los interlocutores se seleccionan por motivos de riqueza informativa y con probabilidad de incorporar nuevos interlocutores si se requiere reafirmar algunas interpretaciones provisionales, si no se ha conseguido comprender o describir totalmente el tema de estudio o no se ha alcanzado la saturación de la información (Penalva, Alaminos, Francés y Santacreu, 2015).

La configuración de los grupos focales se logró invitando a docentes activos en su participación en la estrategia institucional de profesionalización disciplinar y pedagógica, mismos que pertenecen a las áreas académicas Económico-Administrativa, Artes, Ciencias de la Salud, Humanidades, Técnica, Biológico-Agropecuaria y el Sistema de Enseñanza Abierta, lo que significa la totalidad de las áreas de la UV y una diversificación de la presencia de los programas educativos. En cuanto al número, en la región Veracruz, los interlocutores fueron ocho docentes, mientras que en Poza Rica-Tuxpan, cinco; para el caso de

Coatzacoalcos se reunieron cinco docentes, mientras que en Córdoba-Orizaba fueron seis y finalmente en Xalapa, once.

A lo largo del proceso de la investigación, se realizó el contacto con el director de Innovación Educativa de la UV con el fin de solicitar su ayuda en la gestión de algunos espacios para la realización de los grupos focales e información documental, situación que resultó ser el punto de inflexión para dar comienzo a una interlocución egocéntrica muy útil por tratarse de un funcionario con amplia experiencia en docencia y formación pedagógica.

Ahora bien, a continuación se presentan las categorías de la investigación como fueron concebidas en específico:

Categoría	Definición conceptual	Descripción
Modelos pedagógicos	Representación o propuesta teórica de los conceptos de formación, enseñanza y práctica educativa, así como la fundamentación psicológica y de la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano. Es una construcción teórico-formal que, fundamenta científica e ideológicamente, interpreta, diseña y ajusta la realidad pedagógica que responde a una necesidad histórica concreta.	<ul style="list-style-type: none"> *Desarrollo de prácticas *Mediación de los aprendizajes, saberes y actitudes *Diseño, planeación y ejecución de las prácticas y mediaciones *Evaluación y meta reflexión del ejercicio pedagógico

<p>Ciudadanía</p>	<p>Ejercicio social de la democracia en las relaciones privadas y públicas que imbrican la dimensión individual y específicas con la dimensión pública y colectiva, lo que requiere participación y agencia auténtica en las prácticas, instituciones y procesos sociales que configuran la trama tanto del Estado como de la sociedad civil. Aborda las líneas de diferenciación y sus distintos modos de realización de la democracia y el bienestar humano: estilos de vida, orientaciones de valores, rasgos autobiográficos y modos de actuar que imbricados crean y promueven ambientes sociales favorecedores de prácticas variadas para construir y habitar mundo. Es también un proceso de regulación moral y de producción cultural desde la estructuración de subjetividades.</p>	<p>*Experiencia vital que expresa identificación, participación, agencia social.</p> <p>*Derecho de pertenencia a la adscripción de grupos culturales</p> <p>*Ejercicio y acceso a sistemas de creencias derivado de un orden ético y moral.</p> <p>*Recurso y acceso a bienes y servicios de acuerdo al sistema democrático en que se inscribe.</p>
<p>Formación integral</p>	<p>Configuración intencionada de un estado de bienestar personal y colectivo mediada por un modelo educativo concreto, es imprescindible reconocer el carácter por el que se lleva a cabo tal configuración que para el caso, parte de la formación disciplinar que habilita para desempeños profesionales y que consolida las bases para un aprendizaje a lo largo de la vida enfocado en un pensamiento científico y humanista. Implica la conjunción de procesos de enseñanza que articulan y ponen en</p>	

	diálogo marcos culturales, académicos y disciplinarios, que desde la ES se traducen en elementos teórico-conceptuales y metodológicos que rodean a un objeto disciplinar, así como el desarrollo de habilidades y a la integración de valores expresados en actitudes.	*Formación y desarrollo de la dimensión social
Dimensiones de las RS	Definición conceptual	Descripción
Información	Se refiere al nivel colectivo de circulación e interacción de información entre diversos grupos (información o conocimiento que se tiene del objeto/concepto representado).	*Selección de datos de acuerdo a su pertinencia *Identificación de particularidades en cuanto a cantidad y calidad de la información: estereotipada, trivial u original
Campo de representación	Se refiere al contenido concreto que ordena, estructura y jerarquiza los elementos configuran la representación para hacerla inteligible, un conocimiento práctico y funcional. Esta dimensión se forma mediante los procesos de la objetivación y el anclaje, en una relación dialéctica que permite el funcionamiento de las RS.	*Creación y acceso al conocimiento social (pensamiento concreto) que permita al sujeto desenvolverse en el entramado de relaciones y situaciones que implica la vida cotidiana. *Producción de signos: palabras, significados, imágenes que permiten una existencia tangible.

	Objetivación es el proceso mediante el cual el sujeto convierte algo abstracto en algo concreto. Anclaje es el proceso por el cual ocurre el enraizamiento social de la representación y su objeto	
Actitudes	Corresponde a la toma de una postura respecto al objeto. Se consideran respuestas anticipadas, como una preparación para la acción al ser una orientación estable, duradera y compleja donde hay una disposición afectiva que influye en la toma de posición frente a lo representado, así como en las prácticas que los sujetos llevan a cabo.	*Elaboración de juicios de valor *Explicación sobre presencia o ausencia de determinadas prácticas según la toma de posición. *Elección de atributos favorables o desfavorables para las prácticas.

Tabla 4. Categorías de la investigación. Fuente: elaboración propia. (2018)

6.8 La estrategia y método de análisis

La etnografía educativa es concebida como un método de indagación colectiva donde el grupo de investigación participa de una manera activa al explorar y reflexionar sobre sus prácticas, detectando problemáticas y buscando soluciones, por tanto es una forma de entender a la enseñanza como un proceso orientado al cambio social, a través de la participación

activa de los involucrados y también una práctica cooperativa y grupal donde ha dado resultados en el cambio de actitudes (Kember y Gow,1992; Carr y Kemmis,1988; Elliot,1990; Bausela, 2005). La etnografía educativa genera vínculos entre quienes participan en sus procesos de problematización, concientización y socialización, donde lo que se busca comprender, explicar y valorar son fenómenos de interés colectivo, lo cual crea un proceso de aprendizaje grupal. En íntima relación con la educación liberadora de Paulo Freire, se operacionaliza a través del principio dialógico y supone una pedagogía de la creatividad, busca nuevas formas de conocimiento y expresión, donde la comprensión de los fenómenos no se da a través de la contemplación, sino a partir de la participación transformadora.

En términos generales, notamos aquí la concordancia con una perspectiva educativa de la investigación, que invita a no perder de vista que este tipo de procesos dependen del contexto particular en el que se desarrollan y del nivel de compromiso y de involucramiento, así como los tiempos en los que sucedan que al ser variables, dan lugar a enfoques diferenciados basados en el grado de intervención del grupo o comunidad en el proceso de investigación, por lo que el grupo o comunidad es protagonista del proceso a lo largo de todo el periodo de investigación; es esta la elección de la investigación, porque se inscribe en el paradigma crítico, que está orientado a identificar el potencial de cambio o transformación social a partir del análisis de una realidad y comparte características del paradigma constructivista, a través del cual pueden analizarse y expresarse los fenómenos sociales. La naturaleza dinámica y emergente del fenómeno que investigamos, lo convierte en un escenario que se construye colectivamente, y no en una realidad dada o inamovible que está lista para ser

descrita o aprehendida. Las creencias, saberes, las formas en que el grupo entiende su realidad y quiere transformarla, constituirán unidades de análisis, que nos permitirán acercarnos al proceso formativo particular en sí mismo y describirlo e interpretarlo, con la intención de comprenderlo y mostrar sus componentes, sus limitantes y perspectivas.

La validez y confiabilidad en las investigaciones constructivistas se sostienen en la fidelidad de los criterios de credibilidad y autenticidad tanto de las construcciones personales, como las colectivas. Por su parte, la etnografía educativa, construye la autenticidad a través de la exhaustividad (análisis detallado y profundo) y del consenso intersubjetivo (interpretación y sentidos compartidos). La validez interna de este tipo de investigaciones parte de que las conclusiones de la investigación deben apoyarse en la exactitud con la cual una descripción de eventos particulares representa a los datos: la esencia de la validez interna para la indagación cualitativa es la completa confianza en que sus conclusiones surgen de los datos. En lo referente a la validez externa/generalización, se comprende mediante la pregunta ¿Cómo puede uno determinar el grado en el cual los hallazgos de una investigación particular tienen aplicación en otros contextos o en otros? por lo que en la etnografía educativa, la validez externa puede describirse como ajuste, es decir, el grado en el cual es posible transferirlos a otros escenarios, es decir está referida al alcance en que los efectos pueden ser usados en poblaciones, escenarios, variables y medidas, entre otras cuestiones (Corona y Kaltmeier, 2012).

6.9 Técnicas y procedimientos de análisis

El análisis desarrollado fue contrastivo este atiende a la interpretación en dos niveles: vertical y horizontal. Por una parte, está el análisis vertical o intratextual de cada una de las respuestas/ datos a las preguntas. El objetivo de este análisis fue la reducción o condensación de las respuestas e información de naturaleza diversa (representaciones, códigos en vivo, imágenes, cartas asociativas, etc.) desde una perspectiva emic por lo que se obtiene son las representaciones individuales de cada interlocutor. Por la otra parte, el análisis horizontal o intertextual de los temas comunes desarrollado en las diferentes respuestas individuales donde el objetivo es clasificar las respuestas/datos de los interlocutores y elaborar un relato donde se evidencien los puntos en común, los contrastes y las singularidades que surjan y que representen información significativa de modo que en este nivel, la interpretación del investigador (perspectiva *etic*) es la que orienta el proceso. Al realizar este cruce de los dos niveles de análisis (vertical y horizontal) en la interpretación, es posible apoyarse en citas textuales de los interlocutores tomadas de las entrevistas y grupos focales y de las comunicaciones personales, además de relacionarlas con el cobijo teórico de la investigación (Dietz y Piñar, 2000).

La combinación de procedimientos de análisis implicó una clasificación y tipología de los modelos pedagógicos que dieron surgimiento a unidades de análisis que al ser contrastadas continuamente, determinaron categorías de primer nivel (conceptualizaciones, definiciones y significados) al tiempo que se destacan las unidades no integrables que pueden convertirse en casos negativos para esclarecer la investigación.

Se consideró el uso del procedimiento enumerativo para examinar las subdivisiones de cada categoría, lo que conduce a la identificación de la emergencia de pautas y patrones que se relacionan y generarán causalidades, posibles explicaciones y con ello producción de resultados que conducen a la construcción de la ciudadanía en los modelos pedagógicos de la UV (Goetz y Le Compte, 1988).

Posdata del capítulo

La factibilidad de la investigación se sostiene a la luz de que están puestas ciertas condiciones que facilitan su puesta en marcha; por un lado, existe un bagaje sólido de referencias que apoyan en su abordaje, mientras que por el otro, el escenario donde se ubica si bien es singular en términos de complejidad, representa un ambiente dispuesto y abierto al autoconocimiento. Simultáneamente, a la mención del tiempo o duración de la investigación como limitante, se ubicó como una condición de posibilidad en tanto que se trata de un periodo eficientemente administrado, pudo rendir frutos generosos al ser un lapso equiparable a una trayectoria escolar estándar dentro de algún programa educativo, lo que representa un espectro de seguimiento de los interlocutores profundo y detallado, capaz de producir información confiable. A este punto, se menciona la significación de la investigación etnográfica como uno de sus valores intrínsecos: de estar realizada con fiabilidad y autenticidad, resulta significativa en la producción de conocimiento útil y propositivo de fenómenos socioculturales en extremo complejos e impactantes en la vida cotidiana. Es por esto que el compromiso ético del investigador está aparejado a la significación de esta tradición científica al interpelar a la

praxis más autoreflexiva, comprometida y vigilante que permita entonces realizar sus funciones desde un posicionamiento que dé cuenta de un profesionalismo competente respetuoso de la alteridad y en fin, de la realidad toda que está investigando.

Uno de los desafíos de investigaciones de este tipo estriba en el dominio por parte del investigador de la multiplicidad de métodos, técnicas e instrumentos que demanda ya que resisten cualquier intento de aproximación simplista. La formación y experiencia del investigador es puesta a prueba en investigaciones etnográficas. Otro más es el uso de métodos legítimos para ponderar los resultados y consecuentes hallazgos, conclusiones e interpretaciones. Se trata entonces de una dificultad que se transforma en aporte cuando el investigador trae a la luz el proceso de investigación desarrollando procesos de autoevaluación para contribuir a la comprensión del fenómeno complejo que ha investigado, como al conocimiento de la forma en que ha alcanzado dicha comprensión. La temporalidad fue un factor de importancia a considerar para la realización de la investigación, si bien es cierto que se parte del hecho de contar con una programación factible y eficiente de los tiempos que permita su óptimo desarrollo. La estrategia metodológica ahondó en la fundamentación teórico epistemológica que sostiene la investigación de los modelos pedagógicos en una Educación Superior, concretamente en la Universidad Veracruzana, a fin de posicionarlos como categoría que permite comprender su acción en la formación integral de profesionistas que son simultáneamente, ciudadanos.

Con estos antecedentes se avanzó en la constitución de una estrategia metodológica pertinente que coadyuvó a visibilizar, explicitar, describir y analizar las RS sobre formación integral

a través de sus atributos (transversalidad y flexibilidad) como impulsores en la conformación de ciudadanía. A través de grupos focales se investigaron las tres dimensiones de las RS de formación integral y ciudadanía, además de complementarse y ponerse en diálogo con la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y a profundidad que dotaron los insumos empíricos de esta investigación.

Capítulo VII

HASTA LOS ESCENARIOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE Y LAS EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Introducción al trabajo de campo

Si se busca entender las experiencias de los actores en cualquier campo de la acción social, es preciso conocer las condiciones de su socialización. Esto se refiere a los contextos donde sus identidades se forjaron y desde donde realizan la lectura de su realidad, ubican su posición en el mundo y desde ahí, interiorizan normas, roles y valores culturales. Esta es la razón por la que se realiza el trabajo de campo, como ejercicio de conocimiento del contexto en que los interlocutores de esta investigación y que a continuación se detalla.

7.1 El mismo afán en cinco escenarios

La situación actual de la comunidad académica de la UV permite convivir y realizar encuentros con holgura gracias a la disposición de la mayoría de quienes conducen la institución y de la composición de los colectivos docentes, que es receptora amable (aunque crítica) de las iniciativas internas y externas que reciben. Se percibe también un gusto por compartir y contrastar opiniones en espacios donde se dispone de mayor tiempo de interacción ya que a pesar de ser colectivos que tienen cercanía prolongada, la mayoría de las veces las formas de interacción se ven fragmentadas por la celeridad de la dinámica ordinaria de trabajo y también por el conocimiento muchas veces superficial

de los compañeros, si bien es cierto que se percibe una separación de subgrupos entre todos ellos.

Aquí se puede hablar de una fractura de la propuesta idealizada por la institución sobre un tratamiento equitativo para todo tipo de personal con un proyecto administrativo o funcional que se supone responsable de la estabilidad de la comunidad universitaria; este elemento resulta interesante de problematizar por cuanto proporciona elementos para interpretar la denominada identidad del académico, el compromiso profesional, la competencia laboral y la precarización o marginación que ciertos docentes pueden sufrir al ser los menos beneficiados con la seguridad laboral que proporciona la institución.

Esta gama de actitudes es característica de situaciones que tienen lugar en contextos no sólo de desigualdad laboral, en las que un conjunto de personas padece para allegarse de los recursos necesarios para desarrollar prácticas socialmente valoradas que hagan una contraposición a las desigualdades. De esta forma, buscan la realización y aporte de recursos que se supongan como beneficios o valores útiles y pertinentes a la institución (y su comunidad) a través de participación e involucramiento con proyectos potencialmente innovadores ya que hacerlo así, permite que se les equiparen en valor y reconocimiento con aquellos que tienen experiencias de vida laboral mucho más favorable.

Los grupos focales que se realizaron tuvieron lugar en las cinco regiones que configuran la UV, a saber, cuatro escenarios complejos, autónomos y cuestionadores de la centralidad, representado por el quinto escenario (Xalapa) del proyecto educativo institucional. La estrategia de convocar a las reuniones en sus respectivas sedes resultó por eso bien acogida ya que no se mantiene en la lógica tradicional de allegarlos a Xalapa o como en

otras muchas ocasiones, a Veracruz que son considerados como los centros de poder de la institución y la muestra de jerarquía y control que se ejerce desde ahí en la toma de decisiones, diseño de proyectos, su ejecución y en consecuencia, sus beneficios. Trasladarse entonces a cada sede permitió un acercamiento in situ de las voces y sus mensajes, algo que en la experiencia de trabajo institucional, se ve trastocado si se recupera desde la centralidad, lo que se ve reflejado en comentarios como el de C (Int.1) “es diferente lo que se puede decir en nuestra casa, así no nos madrugan los de Xalapa... podemos de verdad expresar auténticamente lo que queremos o necesitamos ¡Otra cosa es si me lo preguntan en la Rectoría! [Risa] (Int. C, Comunicación personal, 100919)

Del grupo de interlocutores se puede decir que el promedio de edad es de 48 años (siendo el más joven de 28 años y el mayor de 68) y con un tiempo de dedicación a la docencia en promedio de 21.5 años, siendo la experiencia más reciente de tres años de práctica y la más longeva de 40 años en dicha labor. Se trata de un grupo con amplia trayectoria formativa y vasta experiencia en la labor docentes además de que por su edad, han transitado por diversos enfoques y reformas educativas así como pedagógicas y tienen marcos de referencia amplios que les posibilita expresar las condiciones en que se realizan sus prácticas tanto como los requerimientos que las configuran.

En ese sentido, cualquier acción o intervención que se haga en esta comunidad, debe contar con un respaldo de los interlocutores para que tenga existencia plena y sea susceptible de llevarse a cabo. Lo justo es decir que la comunidad, expresada en tales diversidades regionales, es también sumamente crítica, propositiva y dispuesta a autoevaluarse, lo que ha quedado de

manifiesto en múltiples procesos de diagnóstico de necesidades de formación, de estrategias de autovaloración y de propuestas de organización que responden a la vocación expresada por la UV. La realización de esta investigación hubo de considerar tales características e intentar la propuesta de una alternativa que partió entonces de una aproximación cualitativa y centrada en elementos de la subjetividad de los interlocutores. La reacción de los convocados a la invitación ha resaltado este aspecto también en tanto que:

(...) Denota la importancia de nuestra opinión no sólo como el doctor fulano, o el maestro perengano, sino como una persona que ha decidido tener como profesión, el ser docente universitario y eso es diferente a sólo venir a evaluarnos con el reporte que mandan de Productividad¹, porque ahí todo lo que preguntan, es sobre nosotros, no de nosotros ¿sí me explico? Notablemente, lo que los estudiantes digan de nosotros y de cómo hacemos nuestro trabajo, importa, pero no es lo que decimos nosotros y ahí sí pues como que queda el vacío, ¿no? y además, se preguntan cosas que.... que no dan cuenta de lo que en verdad hacemos, por ejemplo, que si damos el programa de la EE, que si usamos tecnología, que si no faltamos, o sea, eso sí dice algo de nuestro trabajo con los muchachos pero de nosotros, no dice mucho... o ¿qué diría? Si no dí el programa o no uso tecnología, ¿dice por qué no hago eso? ¿Dice qué decisión tomé que repercute en que sea igual buen docente aunque no haya hecho lo que dice esa evaluación? (Int. D, Comunicación personal, 100120).

O también,

(...) A mí lo que me parece muy bueno es que alguien recupere lo que sabemos, lo que necesitamos, lo que sentimos nosotros los académicos; muchas veces nos convocan para trabajar y expresarnos en torno a

1. Programa de la UV que evalúa y estimula el desempeño docente.

algún proyecto de la universidad pero es sólo para que de algún modo legitimemos lo que ya alguien más hizo o dijo que debemos hacer y de nuevo, cómo nos sentimos nosotros, eso nadie lo considera, es más ni nos lo preguntan. La otra cuestión es que tenemos dudas sobre si lo que hacemos lo hacemos bien porque la institución como que nos tiene un poco abandonados en ese aspecto, como que no nos da elementos para evaluarnos integralmente. Pienso que como resultado, aquí los colegas de nuestra salud emocional y mental, no sabemos nada...y te puedo decir que es un factor importante para ejercer la docencia más con chicos que están volviéndose adultos, así que sí: me interesa ser pionero en que nos den la voz en todos los sentidos (Int. H, Comunicación personal, 280619).

De otro lado, aún en la región Xalapa, donde se concentra la toma de decisiones y en general el rumbo de los proyectos universitarios, también existe la percepción de que se requiere escuchar y atender la dimensión más profundamente subjetiva de los docentes con relación a las transformaciones que hace la institución, sobre todo considerando que se trata de una colectividad sumamente participativa, informada y en términos generales, “con alta formación y calidad educativa y que, sin embargo, no es tomada en cuenta como debería. Por ejemplo, nos convocan para la evaluación del MEIF, nos hacen participar en una serie de entrevistas y reuniones donde lo analizamos, lo evaluamos y lo más importante, proponemos adecuaciones y ¿para qué? Es la hora que no vemos reflejado eso que trabajamos en ningún lado... si acaso está el documento ese (o reporte) que hicieron las de la comisión de evaluación, pero son generalidades, sólo cuestiones operativas que si bien son necesarias de exponer, no dan cuenta de lo que en verdad nos ocupó que es la parte formal del modelo, su replanteamiento epistemológico y si eso pasa aquí en Xalapa, ya nos podemos imaginar en las regiones” (Int. E, Comunicación personal, 051219).

Los episodios o procesos que retoma esta narración se centran en la disrupción en su vida académica sea porque irrumpieron en la cotidianidad de sus prácticas de enseñanza causando una transformación, por lo que permanece muy viva en su narración. Se trata de reconocimiento de dificultad, de privación, tensiones y logros alrededor de el desempeño de su labor docente que les forzaron a redefinir la organización de sus prácticas, replantear sus roles en el trabajo y, en síntesis, a resignificar su relación con la enseñanza en el corto, mediano o largo plazo. Un sentido profundamente emotivo fue el que se acentuó con el trabajo colaborativo ya que solicitaba siempre recurrir a la experiencia acumulada sobre su labor docente; en palabras de Int. A:

(...) como vimos ayer que nos presentamos, nada más en este grupo hay como un siglo de experiencia ¿te imaginas? Más de una vida en la que hemos aprendido en el camino, nos hemos tropezado, hemos intentado llevar de la mano a los chicos y no sólo con técnicas, con conocimientos pedagógicos sino sobre todo con habilidades humanas, porque es preferible contar (y formar) con una persona que no sepa nada de técnicas, pero que tenga habilidades humanas como escuchar, como comprender, como guiar, como ayudar a reflexionar...eso es lo que de veras sirve en el mundo real. Las técnicas, si tienes a una persona con habilidades humanas, va a aprenderlas, del tipo que quieras, de cualquier disciplina, pero no al revés: una persona que no tiene habilidades humanas, que no se las enseñamos, podrá saber muchas técnicas pero no le servirán de mucho, o de casi nada, diría yo... o para ciertas cosas como acreditarse, como acumular grados, no sé, pero para vivir, para servir, yo te diría que no gran cosa...y mira que sé de lo que hablo porque he tenido estudiantes hace más de 30 años... y ahí, a algunos los habré *echado a perder*- sobre todo al principio- pero luego me puse las pilas, aprendí y ¡Pues así como me ves lo que puedo decir es que lo que vale la pena enseñar son las habilidades humanas y el autoconocimiento! [Entrevista Xalapa, 081219].

En la fase analítica de esta investigación se vuelve a este punto reiterado en los colectivos. No obstante, se hace evidente aquí por cuanto permitió el surgimiento de un elemento en el qué ahondar en la investigación; se trata de la autopercepción y autoevaluación de la identidad (docente) en términos de justificación de la misma: “Aquí como me ves,” “así como somos,” “aunque no lo parezco” son frases que detonaron el cuestionamiento sobre la construcción de una imagen o representación que se asocia a una identidad y es también una manera de construir autopercepción y de identificar lecturas del mundo y actuaciones sobre él, atribuibles a una imagen, cuestión importante en la configuración de modelos pedagógicos porque posibilitan ubicar el contexto en donde se desarrollan las representaciones de los interlocutores y se construyen espacios o iniciativas que buscan recuperar su voz sobre algún tema relevante institucionalmente hablando y en el que se consideran interpelados. Las descripciones anotadas aquí dan cuenta de eventos que supusieron un cambio en el transcurso de la vida cotidiana y resignificaron la experiencia en el campo de la docencia.

El proceso de investigación de los modelos pedagógicos (en plural) en esta institución en concreto, responde a que como tal, no hay una propuesta diseñada y promovida sino un despliegue de complejas formas de organización de un conjunto de acciones alentadas por una intencionalidad educativa, social, cultural y afectivamente construidas, en torno al que los docentes ajustan sus recursos. Estos arreglos, lejos de ser mecánicos o arbitrarios son en realidad síntesis de acciones que involucran conocimientos, materialidad, corporalidad, nociones de tiempo y espacio, del gusto, relaciones de afecto y poder con los otros a quienes se enseña o de quienes aprenden. En tal sentido, la construcción de

datos al respecto de los modelos, implica el conocer la condición (o condiciones) en que se presentan en la UV.

En el inicio se buscó que los interlocutores pudieran hacer un ejercicio reflexivo sobre los recursos y en general, el estado institucional donde se enmarca su labor pedagógica, lo que resultó en variadas opiniones que sin embargo mantienen un común denominador en la flexibilidad que existe para desempeñar la labor docente. A este respecto, la aplicación del instrumento “historias para completar” permitió ubicar la situación institucional en que se enmarcan las intermediaciones para enseñar y aprender; de entrada los interlocutores ubican que la identidad disciplinar como uno de los factores más relevante en que se inscribe su labor:

(...) por cuanto la labor que tenemos como docentes de educación superior es un proceso con dos partes, la primera que es la que es la de los conocimientos de la disciplina lo que todo profesional de cada disciplina debe saber pero que está permeada por las características humanas de cada uno de los que intervenimos en el acto educativo y la otra, la administrativa, donde la institución en la que nos desarrollamos nos va marcando cómo debe ser esa formación, ese trabajo diario que hacemos con los muchachos pero que en realidad es una situación muy ingrata sobre todo en el acontecer de una realidad muy compleja a la que, sinceramente, no responden nuestros planes de estudio [y] es por eso que yo pienso que la institución quiere que desde nuestro trabajo que tratemos de formar individuos que transformen la sociedad y no sólo sigan el sistema socioeconómico imperante. (Entrevista Córdoba– Orizaba, 161019)

En las cinco regiones se repite esta idea del peso de la dimensión disciplinar en la formación universitaria, sea porque se considera el elemento distintivo en este nivel educativo, sea porque define el modo en que se observa la realidad y se

interviene en ella. Los comentarios a este respecto rondan en la idea de que los campos disciplinares se mantienen vigentes o bien, en que en las universidades se forma aún en el núcleo de los mismos, pero simultáneamente se defiende la multidisciplina y la complejidad, de modo que hay un tema aquí que revela informaciones interesantes sobre lo que los docentes asumen como una condición que es relevante en la configuración de sus modelos pedagógicos.

Esta competencia profesional es la dimensión que manifiesta la conciencia de sentido en las prácticas disciplinares dotándola de un carácter integrador que se ve interpelado por un contexto sociocultural e institucional (expuesto por el modelo educativo, por el carácter de pertenecer a una universidad pública) y un horizonte más amplio que forma parte de la experiencia vital que descansa en las aspiraciones personales: la realización de un trabajo digno de ser reconocido en tanto que es una de las alternativas para aportar a las sociedades y los modos de relación [Nota del diario de campo].

El reconocimiento de la existencia de un ambiente propicio para realizar el trabajo académico parte de la convicción de que la UV debe revisar críticamente su propio discurso, afirmaciones y aspiraciones para corregir hasta donde sea posible inconsistencias, ambigüedades y contradicciones. Tal es el sentido que se recupera en este primer nivel de la información lo que está en relación simultánea de lo que los interlocutores advierten como un esfuerzo por prevenir la autocomplacencia y el exceso de certezas en el modelo educativo ya que si bien es cierto que todas las propuestas curriculares son transformadas sistemáticamente en su proceso, las prácticas no marchan al mismo ritmo, como puede verse aquí:

De acuerdo con mi experiencia y mis colegas de academia, los estudiantes de primer ingreso a la universidad tienen debilidades en sus capacidades, conocimiento y necesidades para enfrentar el alcance del proceso de enseñanza-aprendizaje. Los documentos oficiales [de la UV] señalan problemas de aprendizaje y al menos estos señalamientos, justifican la implementación de acciones para remediar, prevenir y mitigar estas situaciones. Es por ello que es necesario abonar significativamente al desarrollo de la formación integral y eso es lo que el AFBG pone como “piso común” para de ahí transitar a una de las maneras más influyentes de hacer que esto realmente funcione a través de los métodos de enseñanza, del trabajo pedagógico (Int. 1H/AEA/GF1/V).

En la generalidad, los interlocutores mencionan la inexistencia (o al menos explícitamente) de algo tal como modelo pedagógico, no obstante, identifican *prácticas, mediaciones, estrategias metodológicas de enseñanza, estrategias de aprendizaje* siempre en plural, lo que denota que en efecto, no se puede encontrar un modelo o una uniformidad en el punto. En todos los grupos focales, se repite la consideración hacia la apertura institucional para proponer y realizar estas formas de promover aprendizajes y los beneficios que aporta tal flexibilidad, como se ve:

Las propuestas que se presentan aquí en la facultad -y me atrevería a decir que en toda la Universidad- sobre cómo enseñar o transmitir conocimiento, están basadas, en consideraciones teóricas contenidas en los trabajos de los autores que han discutido temas epistemológicos aplicados a la realidad social y luego por medio de los cursos que nos dan, todo se enfoca en el proceso enseñanza-aprendizaje y se integra en un marco constructivista para lograr que el estudiante aprenda en verdad (Int. 2M/ACS/GF4/PR).

Similar a lo que se indagó en la dimensión de las informaciones, ahora se concentran las apreciaciones estereotípicas y se

sostiene en evidencias directas (lo que resulta observable) de los interlocutores, lo que se reitera en cuanto a la presencia de algo tal como un modelo pedagógico está muy apegado al discurso institucional o a una idea de lo normativo del mismo como por ejemplo “nosotros manejamos una pedagogía dirigida hacia el aprendizaje significativo, o el aprendizaje basado en problemas y proyectos además del enfoque por competencias” (Int. G, Comunicación personal, 300919), lo que posiciona al concepto en un espacio propicio para evidenciarlo y contrastarlo después en las dimensiones del campo de representación y el de las actitudes de manera detallada ya que aquí aparecen elementos para complejizarlos y hacer explícitas la subjetivación de los mismos.

Estalla apropiación de discursos institucionales y pedagógicos, que pueden encontrarse aproximaciones a definiciones de un modelo pedagógico UV tal como aparece aquí:

Se trata, entonces, de desarrollar propuestas metodológicas que estén alineadas con el aprendizaje significativo y que le permitan al estudiante, mediante el desarrollo del pensamiento lógico y crítico aprender temas relacionados con el conocimiento de su disciplina en formación, aplicados, principalmente, a su propia realidad y a sus necesidades dentro de una formación integral que le permita un desarrollo y bienestar, tanto como individuo y como ente social consciente de su integración a su propia sociedad (Entrevista Xalapa, 240919).

Si bien el MEIF desde su implementación en 1999 adoptó una idea de formación integral caracterizada por aspirar a formar ciudadanos plenos, holísticamente y para la vida ha supuesto una idea que se concentra en expectativas sobre lo humano y lo ético sin delimitar claramente cómo es que eso se

conseguiría desde la formación profesional. Del mismo modo, no es posible concebir esta integralidad sino con distintos niveles de posibilidad, considerando las condiciones que sobrepasan lo que una institución de educación superior puede lograr en el plazo formativo y con los recursos que tiene disponibles para atender a miles de personas de trayectorias disimiles.

Este propósito declarado de promover la formación integral se articuló discursivamente con los atributos de flexibilidad y transversalidad, lo que en teoría indicaba una metaestrategia que pondría las condiciones para su operación o transferencia a su operación. Con el paso del tiempo y el asentamiento del MEIF, la integralidad de la formación fue desplazada del centro de la narrativa institucional, la transversalidad no fue definida con la claridad suficiente y la flexibilidad se empantanó en una gran ambigüedad conceptual, lo que se tradujo en una severa problemática para instrumentar esta intención formativa y tal condición ocupó toda la atención y preocupación institucional en el plano de la narrativa pero sobre todo, en lo que se conoce como el “problema de operación del MEIF” y en consecuencia, de la inexistencia de los modelos pedagógicos en tanto tales, pero que no obstaculizan el aprendizaje y la enseñanza, puesto en estos términos:

Es el contexto el que determina el diseño mi modo de enseñar; el contexto que nos presenta la facultad, la ciudad, la realidad del país, de modo que en que caso, comienza siempre con la escritura de una situación que capte la atención de los estudiantes, que sea acorde a sus edades -lo digo por los estudiantes de nuevo ingreso o los de semestres avanzados- y en la que se pudiera observar una actividad común en su contexto y en el que se involucrara el conocimiento disciplinar a abordar (Int. 7M/AA/GF5/X).

Y también:

Con todo lo que implica formar en el MEIF, yo observo que se pretende percibir la capacidad del estudiante para dar significado a los conceptos y abstracciones hechas desde una disciplina pero para la resolución de situaciones problemáticas que se presentan en su entorno. Esto lo digo de acuerdo a que normalmente trabajo con grupos de estudiantes de semestres avanzados y el nivel de procesamiento cognitivo que desarrollo, es el nivel de utilización del conocimiento. Pero para lograr eso hay que valerse de muchos recursos como el de aprender con la comunidad, como usar todos los beneficios que la institución nos da (Eminus, CAM, Autoacceso, Laboratorios, etcétera) para que los muchachos de verdad aprendan vinculando lo que aquí les ofrecemos con lo que hacen otros actores sociales (Int. 1H/AEA/GF1/V).

De la dimensión de las informaciones y el detallar la condición de los modelos pedagógicos, se observa que estos no sólo están referidos al conocimiento disponible en cada docente sino también a los recursos que permiten ampliarlo, desarrollarlo y profundizarlo para ejercitar la enseñanza, pero son los docentes los que reconocen una falta de reflexión y análisis de sus prácticas, ambos elementos que ven como requisito para identificar la condición en que sus prácticas son entendidas también, como una práctica social. Del mismo modo, los interlocutores reconocen la existencia de una jerarquización en la construcción de sus prácticas, ya que esta se formaliza gradualmente primero atendiendo a su propósito, luego a la asunción de valores y motivos colectivos (expresados por ejemplo en los modelos educativos e idearios definidos en la comunidad académica) hasta la acción dirigida por normas éticas, lo que implica el uso de criterios conscientes para discernir entre alternativas y compromisos personales e institucionales. En estas opiniones se confirma:

Los docentes nos regimos por modelos bien establecidos, sea institucionales o personales -aunque lo mejor es cuando coexisten de los dos tipos- es decir, no hacemos nuestro trabajo al azar, sin alguna determinación que nos guíe; a veces puede no gustarnos lo que nos pide la institución, pero tiene una motivación que debemos esforzarnos en comprender puesto que no somos un club de amigos que se reunió a jugar a la escuelita, sino un grupo de expertos en diferentes ramas del conocimiento que están educando a otros; ese es el compromiso ético que tenemos, al que nos debemos. Al cierre de cada clase, cada sesión, cada semestre, yo les pido a los estudiantes exponer sus resultados de la misma y muchas veces, hasta les solicito proponer un modelo de atención a una problemática o situación, pues lo que el plan de estudios y el modelo educativo pretenden, es que los estudiantes puedan realizar las estimaciones que les permitan observar la factibilidad de las soluciones que ellos construyen desde su formación y también, desde la consideración de la sociedad en la que viven o quieren vivir [pausa reflexiva] y en eso, nosotros los docentes, tenemos mucha responsabilidad (Entrevista, Poza Rica, 300919).

Lo que necesitamos es un curso que se dé de manera permanente y donde el objetivo principal sea el de poder diseñar estrategias de enseñanza en los saberes heurísticos y axiológicos que son los grandes ausentes en la enseñanza que damos. Si se piensa Uno de los objetivos de toda sociedad es lograr crecimiento económico dado que es requisito indispensable para generar el bienestar de la población, por lo que en la formación del economista- que es mi área y por eso pongo este ejemplo específico- debe conocer los diferentes conceptos, fundamentos, teorías y modelos de crecimiento a largo plazo así como de las distintas fases del ciclo económico que le permitan identificar los determinantes del crecimiento económico y proponer algunas acciones que contribuyan al crecimiento económico regional o nacional, pero en general, para conseguir lo anterior se requiere que los estudiantes tengan disposición al aprendizaje, conciencia social. Esto lo comento por la pertinencia de aprender a diseñar medios de enseñanza que logren lo que la formación universitaria persigue en todos sus programas: consolidar la justicia social (Entrevista, Córdoba-Orizaba, 161019).

Como se aprecia en las intervenciones, existe una conciencia sobre las características que presentan los modelos pedagógicos o los modos de enseñar a que refieren los interlocutores; se trata con frecuencia de un conjunto de rasgos discretos que configuran una suerte de entidad ideal (más que idónea) sobre la enseñanza, no obstante, en el discurrir de las indagaciones, se pudo evidenciar la contradicción, tensiones y características solapadas que aparecen en la configuración de las características de los modelos pedagógicos y el preponderante papel del docente en la misma, para aceptar que el docente despliega una serie compleja de acciones que modelan el aprendizaje en los estudiantes, para minusvalorar esta influencia o para negarla del todo, no obstante se contradiga este dicho con el propio discurso con el que se busca la negación, por ejemplo:

Yo digo que el papel de nosotros cuando enseñamos es mínimo, si acaso de un provocador o facilitador de información... por eso yo sostengo que no tengo estudiantes sino aprendientes...mis compañeros no sé si tienen estudiantes pero es seguro que yo no. Si yo les pregunto si les gusta estudiar y hacer todas esas cosas que hacen los estudiantes, invariablemente me responden que no les gusta, que lo que les gusta es aprender, por eso sé que lo que yo tengo son aprendientes por lo que entonces se marca una gran diferencia entre cómo me comportaría yo si tuviera estudiantes a cómo me comporto porque tengo aprendientes (Int. M, Comunicación personal, 130919).

El siguiente testimonio es una buena síntesis de lo que sucede en los procesos de aprendizaje entre pares en la institución: requiere un importante esfuerzo por compartir que no puede ser sustituido por las comunicaciones indirectas en términos de lo que provoca en el ánimo del compañero con quien se trabaja. Esta síntesis deja asomar el perfil ideal de los docentes y los modelos pedagógicos más propicios que requieren ser “aprehendidos”

para luego ser replicados: un tanto el aprender a enseñar de quien se supone sabe hacerlo.

Esto queda de manifiesto aquí: nos gusta mucho participar en cursos que tengan que ver con la parte pedagógica porque más allá de la disciplina a la que pertenecemos y nos dedicamos, en este escenario somos docentes y es necesario aprender a serlo. La mejor manera de lograrlo es con quienes sí tienen formación para ser docente porque manejan técnicas y teorías que nosotros empezamos a conocer en el camino. Casi siempre lo que hacemos es enseñar como nos hubiera gustado que nos enseñaran a nosotros o al menos, no repetir lo que no nos gustó; es decir, enseñamos como aprendimos, replicamos la manera en como fuimos formados y por lo general, eso se centra en lo teórico y disciplinario, así que de eso a tener una formación pedagógica, hay una distancia que se debe reconocer. Nuestras expectativas están puestas en eso (Int. 14M/AA/GF5/V).

En adelante, en todos los grupos focales de las regiones se repitió la dificultad para caracterizar los procesos de mediación de aprendizajes, incluso los propios. En la indagación y construcción de evidencia resultó siempre complejo el que los docentes nombraran o enlistaran rasgos distintivos de sus proceder al enseñar; requirieron de un ejemplo que se agregó al principio del ejercicio oralmente y que luego se trasladó a una presentación que inauguraba el instrumento utilizado para el propósito indicado con el afán de diluir en la medida de lo posible, el sesgo en la caracterización. Una vez que se despejaba la duda sobre lo solicitado, me percaté de que no se trataba de una dificultad en la indicación o el lenguaje en que estaba redactada, sino en la disrupción que representaba nombrar como característica algo que se realiza familiarmente sin demasiados reparos para luego ser sistematizado y reiterado. Eventualmente, empezaron a emerger las características:

La propuesta pedagógica que desarrollo para enseñar, consiste en desarrollar el pensamiento lógico de estudiante a través principalmente de la resolución de problemas y esta resolución se va complejizando a medida que se avanza en los distintos niveles de enseñanza; es decir, primero se aborda con las técnicas principalmente explicativas y analíticas, acompañadas de imágenes y explicando los temas. Lo que buscamos es desarrollar la unidad de competencia general donde el estudiante interviene en una situación problemática real y donde es forzoso el uso del pensamiento lógico a partir de la aplicación de estrategias metodológicas y TIC, mediante una actitud creativa, colaborativa y de innovación para atender dicha problemática (Entrevista, Xalapa, 041219).

En la declaración anterior se observa que el docente reconoce que un modelo pedagógico enmarcado en la UV, requiere de promover el aprendizaje en los saberes heurísticos y axiológicos, no sólo en los teóricos, pero a pesar de este reconocimiento, es una de las ausencias más relevantes en la generalidad de los docentes y aún de las estrategias institucionales diseñadas para promover la formación y profesionalización de los mismos.

Otra ausencia de formación está referida a la evaluación: esta dimensión de los modelos pedagógicos aparece inadvertido cuando no reducido a la asignación de una calificación final que da cuenta del cierre de un proceso de aprendizaje. En tal sentido, si bien aparece como una característica de los modelos pedagógicos, es muy evidente que la evaluación es asignatura pendiente en el dominio de los docentes. El siguiente comentario recupera ambas características aquí descritas:

Como ya he mencionado, para enseñar yo me dedico a diseñar secuencias didácticas y estrategias que consideren los tres tipos de saberes que promueve el MEIF no sólo porque así lo señale la institución sino porque a mi entender, permite asegurar que mi

enseñanza es pertinente porque contempla un proceso de aprendizaje que avanza de manera gradual, sin descuidar ninguno de ellos y una vez implementada la estrategia, elijo una herramienta de evaluación alineada con la misma estrategia y con la finalidad formativa que se pretende. Al final, mediante un reporte de la implementación de cada estrategia que realizo y sus resultados tengo una evidencia del aprendizaje obtenido (Int. 7M/AA/GF5/X).

Las interacciones de los docentes a este punto, pusieron de relieve los conocimientos previos de los participantes, donde compartieron aquello que cada uno sabía sobre lo que les sugería pensar en las características de sus formas de enseñar: se habló sobre la historia personal, los momentos diferentes en que han usado tales o cuales expresiones, las actitudes hacia los estudiantes (que no sus procesos de aprendizaje) que varían de un lugar a otro, las influencias que permiten ciertas formas de relación entre estudiantes y docentes y la necesidad de rescatar y compartir también algunas recomendaciones para escuchar las expresiones “inocentes” que se hacen de los estudiantes y de las prácticas que se tienen con ellos. Esto se vió expresado así:

Muchas veces nos podemos valer de nuestras vivencias y experiencias para tratar los diferentes temas que se han de presentar en las EE donde tenemos participación. Gracias a la reflexión que nos presenta nuestro modelo educativo en el apartado sobre la escuela de la vida y la comprensión humana, nos deja en claro que para poder transmitir el conjunto del material preparado para cada EE se debe de conjuntar el lado pedagógico, con nuestra parte filosófica, poética y literaria, con nuestra parte que retomen aspectos históricos, que nos permitan contextualizar todos los posibles escenarios que se puedan presentar. Pero que hay más allá de lo que ya nos hemos enfrentado. Siempre estará presente el hecho de enfrentarse a la incertidumbre; pero para eso tenemos que tener presente todo lo que hemos venido aprendiendo a lo largo de nuestra formación profesional y de nuestra vida (Int. 5H/AT/GF1/V).

El instrumento también hizo emerger apreciaciones sobre la peculiaridad y habilidad que poseen los docentes con varios años de antigüedad para entablar diálogos con los estudiantes y la importancia de conocerlos no sólo para crear un canal de difusión, como un lenguaje sino también como una forma de hacer demandas; a este respecto, se mencionó que detrás de las demandas es posible encontrar que hay una consecuente censura de algunas de ellas por su carácter político o por considerar que no forman parte del ámbito académico; al respecto, estos elementos trascienden la dimensión de la información y se ubican en la del campo de representación de las RS. Aquí una muestra:

Entre mejor conocemos a nuestros estudiantes, resulta más fácil el proceso de educar. Resulta interesante poder identificar aquellos estudiantes inquietos, aquellos que son tímidos y aquellos que son distraídos; el conocerlos como es que son, nos permite poder domesticarlos. Muchas veces se requiere de paciencia, una cualidad que parece no estar presente en aquellos facilitadores que ya cuentan con una edad avanzada, lo que provoca que los lazos entre el facilitador y el estudiante, pueda llegar a colapsar. Para que los lazos sean fuertes entre el facilitador y los estudiantes, mucho tiene que ver un análisis previo que permita identificar qué cualidades y características poseen los estudiantes. La paciencia es otra cualidad más; así como también la paciencia. A final de cuentas el estudiante tiende a concluir sus estudios, y es cuando debe partir. Lo importante ha sido el tiempo que les hemos dedicado a nuestros estudiantes, así como una rosa se debe de cultivar, de cuidar a diario, así mismo se debe de procurar a cada uno de nuestros estudiantes para poder guiarlo bien (Int.2M/ACS/GF4/PR).

En el plano de la sistematización de los procesos de enseñanza que se complejiza en la indagación, se presentó alguna dificultad recuperar de manera explícita una tipología de modelos

pedagógicos sin embargo la creatividad de los interlocutores para extender el ámbito de su labor, indica que identifican el impacto de la misma y sus formas de trabajo en relación a lo que llamaron respuesta a las nuevas necesidades en los procesos de aprendizaje, además de reconocer la importancia del trabajo diversificado extraáulico así como el diálogo con la realidad inmediata que identificaron como la comunidad. Esto se puede leer aquí:

Considero que los modos de enseñar están en relación con los estilos de aprendizaje, yo siempre sobre este aspecto, les pido a mis estudiantes responder el test de estilos de aprendizaje y así obtengo respuestas para saber cómo ser didáctico. Manejo muy bien los criterios de los estilos de aprendizaje que son a) Estilo Activo, referido a una persona animadora, improvisadora, arriesgada y espontánea; b) Estilo Teórico, referido a una persona metódica, lógica, objetiva, crítica y estructurada; c) Estilo Pragmático, a saber, una persona experimentadora, práctica, directa, eficaz y realista; y d) Estilo Reflexivo, que se refiere a una persona ponderada, concienzuda, receptiva, analítica y exhaustiva y luego estos aspectos se midieron en la siguiente escala: Muy Alta, Alta, Moderada, Baja y Muy Baja.

Por ejemplo, en mi sección de este periodo, se concluye que el colectivo tiene una tendencia a ser personas activas, que aprenden haciendo, pero que moderadamente razonan sus acciones y respuestas. Como dije antes, yo hago este ejercicio porque de acuerdo con los estilos de aprendizaje encontrados, puedo hacer grupos de trabajo homogéneos en los cuales se distinga claramente el estilo predominante y por consecuencia las estrategias se apliquen de acuerdo con ese estilo predominante en cada uno de los integrantes del grupo de trabajo y en lo particular a mí me facilita mucho la labor (Int. 1H/AEA/GF1/V).

De esta interlocución se recuperan elementos de relevancia en el bosquejo de los modelos pedagógicos como son el reconocimiento de un sustento epistemológico como elemento

primigenio, la identificación de una intencionalidad de aprendizaje y el conocimiento de las características socioculturales y cognitivas de los estudiantes. Todos estos rasgos vuelven a aparecer aunque en un orden diferente o algunas veces, de manera secuenciada, lo que denota la flexibilidad de los docentes para adecuar y transformar sus prácticas, a saber,

Siempre divido en fases mis estrategias para enseñar, y en la fase de inicio se da la información necesaria que es importante para el estudiante, misma que contempla las actividades y los procedimientos de la tarea a realizar, se definen metas y se da a conocer la forma de trabajo (1ª. Dimensión: Problematización-disposición). Al iniciar la fase de desarrollo de las actividades se presentan a los estudiantes preguntas que sirven de conexión de la información entre lo que saben y lo que requieren saber. Tradicionalmente he elegido una forma de trabajo que permita la comparación de ideas propias con las de otros estudiantes (trabajo en equipo), lo que le permitirá compartir información, que podrá ser usada para la organización del conocimiento de cada individuo, esto porque en música el nivel de estrés por aprender todos los saberes y ejecutar correctamente el instrumento, genera problemas de aprendizaje si se opta por el trabajo únicamente individual (2ª. Dimensión. Adquisición y organización del conocimiento). La enseñanza contempla retos que requieren del estudiante la inducción, con lo que se pretende generalizar y obtener modelos de prácticas a partir de sus casos particulares y es por eso que en mi metodología asumo como que fuera la resolución de problemas y esta parte se corresponde con la generalización y la elaboración de un modelo (3ª. Dimensión. Procesamiento de la información) (Int. 7M/AA/GF5/X).

En un ejercicio descriptivo de la evidencia recogida es posible concentrar algunos hallazgos (Diario de campo) para bosquejar los modelos pedagógicos y que pueden agruparse en dos dimensiones: el *mirar* (o el enfoque) y el *hacer* (o las

prácticas y mediaciones). Esto ayuda para dar una aproximación a lo que se está sistematizando en el corpus que después será complementado con todas las fuentes de interlocución para ser explicado, analizado e interpretado.

Para conocer cómo es que los modelos pedagógicos se materializan, esta investigación se vale de un concepto que se muestra como brújula, pero también como un elemento que es capaz de poner de manifiesto la conjunción de una serie de procesos y actividades que configuran en su imbricación, algo tal como un modelo y para el caso, pedagógico. El concepto referido es el de *formación integral* ya que desde el MEIF se enuncia como la finalidad última para lograr en los estudiantes de la UV y que por tanto, trasciende a la formación de un perfil exclusivamente disciplinar.

Como ha sido posible documentar en al menos un documento institucional titulado *Reporte final: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana* (2016), son estos los componentes del MEIF que se consideran centrales al ser la primera el objeto, fin último y rasgo distintivo del estudiante UV, la transversalidad la estrategia pedagógica para alcanzarlo y la flexibilidad, la curricular. En cualquier caso y si bien es cierto que la comunidad académica universitaria tiene un discurso sobre lo que la formación integral les representa, su transferencia a la vida cotidiana y la subjetivación de la misma no ha contando con la misma voz para hacerse escuchar y sobre todo, visible.

Esta declaración se confirma en la generalidad de los comentarios de los interlocutores que mencionan que la formación integral es lo que permite “incorporar elementos que van más allá de la adquisición de capacidades profesionales porque

se trata de obtener conocimientos que no estén únicamente relacionados a su disciplina de formación” (Int.15M/AA/GF3/PzR) o bien “en la universidad se está formando estudiantes desde una perspectiva global, desarrollando aspectos intelectuales, humanos, profesionales y sociales como persona, ciudadano y ser pensante que a su egreso sean profesionales comprometidos con su entorno social” (Int.10H/AH/GF2/Córdoba-Orizaba) lo que deja de manifiesto que si bien tiene presencia discursiva el concepto, no hay una definición sino elementos configurativos dispersos que se reiteran.

Como tal, las informaciones o estrato primero de la RS de la FI comparten rasgos distintivos en las cinco regiones casi sin variaciones a pesar de la diversidad de los interlocutores. Puede decirse que, al menos en este estrato, existe coincidencia en la aproximación hacia la formación integral lo que resulta también un síntoma de lo “innecesario” que ha resultado el tener claridad semántica a este respecto para poder desarrollar el MEIF. Tras veinte años de su implementación, se puede decir que la apropiación del concepto sigue patrones concretos que lo que hacen es reducirlo a un elemento del discurso que les permite estar armonizados con la narrativa institucional, mantener la congruencia con las políticas internas y externas que mantienen vigencia, justificar el acceso a procesos formativos y en particular, consolidar una identidad docente que permite distribuir privilegios a conveniencia de quienes mejor logren el manejo del discurso (Nota del diario de campo).

Los procesos de cambio institucionales han tocado poco o nada el modelo educativo y su concepto fundacional si bien han generado ajustes y revisiones a los procedimientos por los cuales la formación integral se opera lo que impacta directamente en

su configuración la verdad es que no se ha continuado nutriendo o actualizando esta intencionalidad; sucede que al interior de los colectivos necesariamente se han abierto procesos de modernización de las propias sinergias y sus contactos con otros grupos (internacionales incluso) que con ello han permitido la difusión y expansión de nuevos patrones y estilos de concebir la educación, lo que ha favorecido entornos donde las condiciones para repensar lo que persigue una formación integral, como se recupera en este par de comentarios:

(...) ahora lo que se busca es promover y desarrollar en los estudiantes capacidades, valores y habilidades que enriquezcan y favorezcan su trayectoria académica y sobre todo desarrollen actitudes y valores necesarios para ejercer sus disciplinas profesionales con sentido humano” y “buscamos formar ciudadanos con identidad, con arraigo, compromiso social y con competencias para enfrentar y resolver los problemas de la sociedad. (Int. 12M/ACS/GF2/Cz).

De acuerdo a las guías de observación, en todos los grupos focales hubo una participación intensa en cuanto a las concepciones propias de las finalidades del MEIF lo que derivó en interacciones donde la coincidencia generó ambientes muy abiertos para compartir información que ayuda a reconocer que existe cierta apropiación teórica del concepto aquí en cuestión y sobre todo, que se muestra un acuerdo respecto a su funcionalidad: “obtención conocimiento disciplinar pero también intelectual, humano y social, pues esto les permitirá la adquisición de habilidades sociales y el desarrollo de aspectos personales y culturales que enriquecerán su quehacer profesional” (Int. 12M/AA/GF2/Cz).

A este respecto, la funcionalidad de la formación integral ha sustituido la comprensión de su dimensión epistemológica, lo

que se pudo recuperar en el espacio de los grupos focales. En tal sentido, la naturalidad con que se habla y se cuenta lo que se hace para *formar integralmente*, la forma en que está incorporada esta idea en el discurso contrasta con lo que permanece si no oculto, sí velado en la experiencia cotidiana de educar y enseñar así como a los sujetos que realizan las acciones y el entramado de relaciones personales e institucionales involucradas en la tarea de enseñar.

En las opiniones de algunos de los interlocutores, sobre todo aquellos que han diversificado su perfil en procesos de profesionalización, la concepción de la formación integral incluso en este estrato de las informaciones, acumula una serie de datos si bien estereotípicos, con mayor complejidad. Resultó de interés encontrar que los intereses de profesionalización de algunos de los docentes abordaba saberes considerados como emergentes pero que en verdad enfatizan la condición subjetiva y emocional de los procesos educativos, lo que insta a pensar que su conceptualización de formación integral están involucradas aspiraciones de mayor relevancia que la consolidación/ culminación de una trayectoria educativa, como en este caso:

Formar integralmente a los estudiantes tiene como propósito orientar procesos que busquen lograr, fundamentalmente, la realización plena del hombre y de la mujer, desde lo que a cada uno de ellos les corresponde y es propio de su vocación personal. También, contribuye al mejoramiento de la calidad de vida del entorno social, porque puesto que ningún ser humano se forma para sí mismo y para mejorar él mismo, sino que lo hace en un contexto sociocultural determinado con el objeto igualmente de mejorarlo. (Int. 19M/AEA/GF2/V)

Y para exponer el aspecto emocional y subjetivo:

La Formación Integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena, es un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades (Int. 17H/AH/GF3/Cz).

Otra recurrencia en los interlocutores es trasladar la Formación Integral en la UV a acciones donde es posible desarrollarla o materializarla, lo que da cuenta del desplazamiento epistemológico mencionado con anterioridad; este es un proceso del estrato del campo de la representación, en el cual la asociación y extensión de los sentidos de un concepto se ubican rápidamente en el uso o funcionalidad del mismo si bien en muchas ocasiones puede tratarse de funcionalidades un tanto forzadas aunque prototípicas, como la que se encontró en todos los grupos focales, relativa a la “aplicación” de la FI a partir de la transversalización de los ejes teóricos, heurísticos y axiológicos en cada una de las EE de los distintos PE. A este respecto, resulta por demás ilustrativo que al ahondar en este uso o función de la FI, los interlocutores no aciertan a dar razones de peso para justificar la declaración, por ejemplo:

(...) En el listado de saberes...ahí es donde se puede confirmar la formación integral porque es donde te aseguras de plasmar temas que ayuden a conseguir que los estudiantes sean competentes...es decir, tienes los tres tipos de saberes y eso garantiza la integralidad (Int. 32M/AH/GF3/PR).

Y también,

Se puede hablar de una formación integral desde que todo nuestro diseño curricular está apegado a desarrollar los ejes teórico, heurístico y axiológico; yo sólo digo que hay que flexibilizar esa concepción porque hay saberes que con que los digas, los enuncies una sola vez, ya no es tan necesario estarlos nombrando ... lo digo por ejemplo de los axiológicos; es decir, si consignas que todo lo que vas a enseñar va a ser en un ambiente de colaboración y respeto, ¿Para que luego lo nombras como un saber específico? Aún no contamos con metodologías para enseñar el respeto o la tolerancia (Int. 35H/AH/GF5/V).

En este segundo estrato del campo de la representación, lo más notorio en todos los grupos focales fue que en efecto, el contexto apareció como un marcador de validación de lo representado, de modo que si bien se mantuvo la constante dada por el MEIF, las apropiaciones que cada región ha hecho del mismo ponen condiciones para configurar la funcionalidad de la FI y de hecho, dan mayor o menor profundidad a la misma. Es posible observar que en las regiones de Xalapa y Córdoba-Orizaba, es donde según nuestra muestra, hay un manejo más fluido del MEIF y de la metodología de diseño curricular, lo que consecuentemente influyó en que los interlocutores consideren la articulación de los ejes y los saberes como el ámbito natural donde es posible materializar y desarrollar la formación integral, además de tener en claro que los saberes no se comprenden como temas o índices temáticos a replicar; aquí se muestra:

Cuando hablamos de saberes es porque comprendemos que se debe transitar a modos más complejos de enseñanza; lo más difícil ha sido favorecer la motivación en los estudiantes, encontrar situaciones que les hagan sentido. A lo largo de mi práctica docente de 36 años encuentro que cada vez es más complicado. Tengo la impresión de que la mayoría de los saberes que se abordan en mis cursos no son de su interés y por eso me he esforzado más bien en fortalecer procesos cognitivos a través de los saberes (Int. 16M/ABA/GF5/X).

A este respecto, interesa recuperar la autopercepción y autoevaluación de la interlocutora que le ha permitido cambiar de estrategia de enseñanza y reconocer la condición emotiva de los aprendizajes; ambos procesos metacognitivos, dan cuenta de un ejercicio de largo aliento y que es constante en el perfil de los interlocutores. En el grupo focal de Córdoba-Orizaba hay una representación de la FI también compleja:

La formación integral atiende diversas dimensiones, como son la humana, la social y la disciplinar. Así, el estudiante debe recibir una formación que implique su desarrollo como persona, como ser social (que convive y vive en sociedad) y como profesional de la disciplina en la que se está preparando como universitario. La dimensión humana tiene que ver con valores y actitudes personales que favorecen su desarrollo físico, afectivo, mental y personal, su autoconocimiento, autoconcepto y autoconciencia. La dimensión social tiene que ver con la formación para la vida con los otros, puesto que como persona y en el desempeño de su profesión, se relacionará en diferentes momentos con personas diversas y debe ser capaz de ser sensible a esta diversidad. En cuando a la dimensión disciplinar, el estudiante debe adquirir competencias que le permitan el ejercicio de la disciplina en la que se está formando, muchas de esas competencias se adquieren o se fortalecen con EE que no se imparten en su programa educativo, pero que el estudiante logra visualizar pues se relacionan con sus intereses. (Int. 14M/AEA/GF2/C).

En lo tocante al tercer estrato de las RS, el de las actitudes, se observa una dificultad para que los interlocutores logren referirlas. Si bien es cierto que el trabajo de campo se llevó a cabo en una comunidad que comparte institución, lejos de tener rasgos y condiciones homogéneas, pueden distinguirse claras diferencias entre niveles de identificación y apropiación del MEIF. En las regiones de los extremos del estado -Poza Rica y Coatzacoalcos- se caracterizan por concentrar niveles elevados de descentralización

(no sólo geográfica) que, no obstante, intentan armonizarse de manera directa con la región Xalapa. Se trata, también de regiones con estudiantes en ciertas condiciones de precariedad material y recientemente, con altos índices de inseguridad. Esto, de alguna forma, marca un ritmo diferente a los colectivos docentes y administrativos de la UV en su atención a los estudiantes y se percibe un esfuerzo significativo por promover avances en la calidad de vida de los estudiantes para quienes su paso por la universidad representa eso, la posibilidad de disminuir los niveles de desigualdad mientras que para los docentes el desafío estriba en lograr que no se reproduzcan las inequidades al interior.

La “resistencia” y cuestionamiento al centralismo es una condición importante para observar la configuración que los docentes hacen de los modelos educativo y pedagógico, por cuanto marcan una distancia discursiva y en la expresión de sus prácticas de lo que se elabora en el “centro” o para el caso, en la región Xalapa; la forma en que esto se expresa bien puede sintetizarse en este par de comentarios emanados en ámbitos de interacción diferenciada (el primero en una entrevista, el segundo en un grupo focal) y que sin embargo comparten elementos:

Lo que sucede es que desde aquí [las regiones] debemos mantenernos leales a las vocaciones regionales, a lo que acontece en este contexto. Por eso no se trata de repetir el mismo discurso sino de adaptarlo, de hacerlo pertinente. Lo que sucede aquí, lo que sucede a nuestros estudiantes no es un caso, algo para entenderse como un “estudio de caso”, es una realidad específica y eso es otra cosa. Decir algo desde el sur del estado, con todo el contexto de inseguridad, de violencia y al mismo tiempo de cierto crecimiento económico, lleva consigo una obligación ética de cuestionar todos los proyectos...no sé si me entiendes... no es que no seamos institucionales, porque sin duda lo somos, pero es considerar que esa institucionalidad tiene una forma distinta en su razón de ser aquí en Coatzacoalcos (Int.30/AH/GF/Cz).

De la resistencia, obtenemos que:

No todo lo que la rectora dice y propone tiene qué aplicarse a mansalva; hay muchas cosas que ella ignora sobre la dinámica de las regiones, sobre nuestras necesidades pero el nivel de exigencia es el mismo que para Veracruz o Xalapa...empezando por la interlocución que tenemos con otros actores: aquí las comunidades, los sabios locales, ciertos grupos empresariales son nuestros primeros interlocutores y eso muchas veces no es visto, no es reconocido por las políticas institucionales. Simplemente, no hablamos de lo mismo aunque hablemos el mismo idioma. Es una apreciación autocrítica también, porque no niego que deba haber un liderazgo educativo en nuestra institución, pero la cuestión es ¿Por qué no se proponen otras formas de liderazgo? Uno más inclusivo, horizontal... (Int.25/M/ GF/ PR).

En lo recuperado en el diario de campo, una reiteración de los docentes es adjetivar las prácticas que realizan pero dentro de todos los adjetivos usados se posicionó claramente el que refiere a la forma específica de promover aprendizajes útiles para contribuir a la resolución de problemáticas y necesidades sociales desde los desempeños profesionales; a esto lo denominaron pertinencia social; ante esta identificación se procedió a indagar a profundidad en tanto su presencia fue constante en todas las regiones. La evidencia muestra que existe un reconocimiento del contexto sociocultural de los estudiantes y donde se ubica el plan de estudios, si bien hay dificultades para reposicionar este trabajo en los ámbitos y escalas donde se expresa el desempeño profesional lo que resulta significativo porque indica que es preciso fortalecer los medios y estrategias que correlacionan el diseño curricular con los modelos pedagógicos.

La pertinencia social en voz de los interlocutores se piensa como algo inherente a los planes de estudio de nivel superior

en tanto consolidan perfiles profesionales, no obstante ese puede ser el punto ciego en los diseños curriculares y en consecuencia, dejar desprovista de recursos a la dimensión pedagógica para el desarrollo de aprendizajes y el abordaje de saberes que consoliden competencias en los egresados de cierta opción profesional que atienden demandas sociales que pueden atender. Los grupos focales tuvieron por eso la buena fortuna de realizarse en sus espacios, particularmente, en sus facultades que se prestaron no sólo para la conversación sino para compartir otras actividades relacionadas con la vida académica-doméstica de los interlocutores.

Otra recurrencia consignada en el diario de campo es la que hace referencia a la dificultad de los interlocutores por describir sus prácticas, al menos inicialmente y que contrasta con lo interiorizadas que se encuentran; ya iniciado el ejercicio de compartir, todos hacen explícitas características y formas de relacionarse que configuran sus prácticas si bien aparecen filtradas por la minusvalía y el descrédito social que las impactan no sólo en la percepción pública sino también en la propia en detrimento de su sistematización. Su carácter de ordinaria y efímera hace también complejo encontrar la distancia que requiere la reflexión y la autoevaluación no obstante, con un espacio que se presente para realizarlas, se utiliza para posicionar las prácticas en su contexto y con intencionalidades muy concretas como se observa en este testimonio:

Uno de los modos de decirlo: Uno de los aspectos que considero importante, es la contextualización de la profesión, del plan de estudio y de la experiencia educativa, haciendo énfasis en pertinencia social de las mismas y de la importancia para el desarrollo de la sociedad. De igual manera es necesario motivar al estudiante respecto a la disciplina que

estudia, ayudándole a identificar su aplicación empírica en diferentes ámbitos: familiar, económico, social, político y ambiental; además de fomentar su creatividad en la elaboración de propuestas innovadoras de solución a problemas cotidianos (Int. 18M/ABA/GF1/X).

O este otro:

El contexto es lo que determina mi diseño, mi modo de enseñar y esto comienza siempre con la escritura de una situación que capte la atención de los estudiantes, que sea acorde a sus edades y en la que se pudiera observar una actividad común en su contexto y en el que se involucrara el conocimiento disciplinar a abordar. Con la secuencia didáctica metodológica se pretende percibir la capacidad del estudiante para dar significado a los conceptos y abstracciones hechas dentro del aula, con la resolución de situaciones problemáticas que se presentan en su entorno. Lo que normalmente trabajo con grupos de estudiantes de semestres avanzados, el nivel de procesamiento que pretendí desarrollar, de acuerdo con la taxonomía de Marzano y Kendall, es de nivel 4, utilización del conocimiento. Por ello, en el cierre de la secuencia didáctica se pide a los estudiantes exponer sus resultados de la actividad y muchas veces proponer un modelo de atención a la problemática o situación, pues lo que el plan de estudios y el modelo educativo lo que pretender es que los estudiantes puedan realizar las estimaciones que les permitan observar la factibilidad de las soluciones que ellos construyen desde la consideración de la sociedad en la que viven o quieren vivir (Int. 7M/AA/GF5/X).

En este comentario además es posible ubicar en consonancia con el resto de los interlocutores, que asumen la *enseñanza* como una actividad naturalizada, pero para llegar a este estado, es necesario un nivel de competencia de la misma que implica, por un lado, la repetición cotidiana vitalicia y, por el otro, la conciencia de observar y reflexionar en los hábitos, modos y recurrencias que consolidan la actividad ya que es el espacio que ayuda a comprender y deconstruir lógicas normativas y tradicionalmente instrumentales con que se suele caracterizar. Dicho de otro

modo, es la oportunidad de trascender la concepción automática y mecánica de los modelos pedagógicos y llegar a conocer sus rasgos representativos.

La naturalidad con que se incorpora el hecho de “enseñar” o “dar clase” en la vida educativa en demasiadas ocasiones invisibiliza a los sujetos que la llevan a cabo así como las relaciones que éstos establecen a nivel de sujetos e instituciones; esto ocurre tanto que los interlocutores refieren un cierto abandono o falta de atención a su figura (identidad docente) cuando no a su desempeño (y función) como queda de manifiesto en comentarios del tipo “tenemos una ausencia de un verdadero programa de formación y atención docente que nos ayude a ser eso, docentes de nivel superior... a fortalecer nuestras competencias necesarias para colaborar con una verdadera formación integral en el estudiante” (Int. S, Comunicación personal, 060919); “en realidad la institución no sabe quienes somos sus académicos, desconoce nuestros intereses, demandas, afectos [...] muchas veces ni nosotros mismos en las facultades nos conocemos [...] imagínate si van a saber lo que hacemos para adecuarnos a todo lo que se nos pide, a lo que nos marca la normatividad... un curso de eso, de cómo hacer frente a lo que la institución nos requiere, no estaría mal” (Int. Comunicación personal, 070120); “la verdad es que el esfuerzo de los docentes queda aislado, además de que muchas veces nos desempeñamos con incertidumbre porque no siempre sabemos si lo que se hace es lo correcto para favorecer la formación de los estudiantes, pero el esfuerzo se hace” (Int. P, Comunicación personal, 311019).

Como resulta ser una afirmación reiterada sobre todo entre los interlocutores más jóvenes y matizada por los que cuentan con mayor trayectoria, es posible suponer que el hecho de enseñar es de carácter social por cuanto interpela a sujetos que están social e históricamente situados en posiciones dotadas de

significaciones distintas sobre su práctica, el modelo educativo que intentan operar y el reconocimiento sobre el valor de la educación superior, de manera que estas participaciones se dan en maneras diferenciadas y, sobre todo, con resultados o expresiones desiguales; este es el punto que pone un acento cuando queremos comparar los rasgos representativos de los modelos pedagógicos.

Durante toda la construcción de evidencia empírica estuvo presente la dificultad por parte de los interlocutores de expresarse en términos autorreferenciales: resultó más fácil expresarse y describir lo que hacen los pares,

Los docentes ahora están en un dilema muy complejo, tienen dificultades poderosas para realizar su trabajo, su figura e impacto se ha minado por decirlo de algún modo[...] han cambiado muchas cosas [...] lo que sucede con los estudiantes también es que tienen ahora una exigencia mayor sobre el docente, sobre lo que se les enseña, sobre la utilidad de lo que se ofrece en las universidades; están en desventaja con la tecnología, la aplicaciones y todas esas innovaciones que, básicamente, sustituyen lo que los docentes hacen (Int. D, Comunicación personal, 08112019) o como indican este par de opiniones:

Reconocer que las prácticas de los docentes no son lo más adecuadas es el punto de partida que toda buena evaluación (docente) debería considerar pero no se realiza porque les da miedo aceptar que los modos en que enseñan son anacrónicos. Ya ni hacen falta maestros sino coordinadores, facilitadores o como se está popularizando nombrar, gestores de información; ya no vale de nada eso de aprender si el conocimiento cambia tan aceleradamente. Y los docentes, pues, no aceptan que se quedaron rezagados, que deben capacitarse permanentemente para intentar seguir este flujo de información que surge día a día (Árbol de problemas, Poza Rica).

Lo que son los estudiantes: se puede decir que los estudiantes marcan el ritmo de la enseñanza; hay quienes se esfuerzan (y por eso los docentes echan a andar el aprender a aprehender) y hay quienes no exigen nada porque todo se les da fácil gracias al internet: tutoriales para aprender de todo, muchísima información, comunidades de aprendizaje, etcétera... el estudiante es el que marca la pauta de cómo quiere formarse. Siendo sincera, estamos ante generaciones de chicos muy acomodados, que no les gusta el esfuerzo, con poca tolerancia a la frustración. Es cierto que también son chicos muy listos, más ilustrados pero yo me atrevería a decir que con un cierto desdén por el esfuerzo intelectual (Árbol de problemas, Veracruz).

De nuevo, el reconocimiento de la figura del estudiante como motivador de las prácticas e enseñanza resulta ilustrativo por cuanto indica que ésta funciona en servicio del aprendizaje, como se ve aquí:

Para poder llevar a cabo el aprendizaje, el centro es el estudiante. Ellos confunden muchas veces lo que quieren saber con el para qué lo quieren saber y entonces es que interviene una figura de apoyo, como lo puede llegar a ser el profesor. Generalmente se reciben estudiantes muy pasivos que desde el nivel medio superior estuvieron sujetos a una mala calidad de enseñanza y a este nivel quieren muchachos que sepan leer, escribir bien, que tengan un razonamiento lógico, que puedan resolver problemas, dar soluciones, tener iniciativa... pero en vez de eso lo que tenemos son jóvenes con muchas carencias que tenemos que solventar o hacer lo posible por solventar. ¿Qué opina usted sobre sus características además? ¿Quiénes son estos estudiantes? ¿De qué entorno social vienen y qué quieren conseguir? No es lo mismo ser estudiante universitario de la UV que de otra universidad...todo eso y más cuenta cuando se es profesor universitario... (Árbol de problemas, Córdoba-Orizaba).

Además de identificar lo que a su juicio, requiere atender la institución:

A la universidad le falta disponer de mayores condiciones reales para una buena educación; es cierto que hace lo que puede pero en términos puntuales, no cumple con todo lo requerido para brindar una educación de calidad. Empezando por el número de alumnos que recibe y atiende que para el primer caso son pocos y para el segundo son muchos en proporción al docente frente a grupo. En segundo lugar, está la actualidad de las carreras que ofrecemos, que ya no son las que se requieren pero que por muchas conveniencias no cambiamos y en tercer lugar por la infraestructura con la que se cuenta: no tenemos aulas tecnologizadas, ni laboratorios equipados, ni simuladores, en fin ¡Ahora que soy docente enseñó con los mismos cromatógrafos que usó de estudiante! Con eso digo todo.(Árbol de problemas, Xalapa).

Hay que ser valiente para aceptar que estamos mucho a merced de las demandas de la institución: si ahora nos hablan de innovar en la práctica, todos se alinean aunque no sepamos muy bien a qué se refiere esa innovación y menos en cuestiones pedagógicas; si exigen incursionar en la investigación, todos a tomar diplomados y los cursos sobre investigación para cumplir los indicadores, que si hay que incorporar el pensamiento complejo, nos llenamos de palabrería (perdón que lo diga así pero es que ni siquiera comprendemos o siquiera creemos en esas nuevas teorías) y ¡dale! Ya estamos innovando, ya estamos transversalizando... (Árbol de problemas Córdoba-Orizaba).

En esta comparación de los rasgos de los modelos pedagógicos, se evidenció la función social de la formación universitaria y sus consecuentes impactos en las prácticas que se despliegan al enseñar:

Como una palanca de desarrollo, la universidad siempre ha ofrecido mucho a la sociedad no solo desde que egresa profesionales sino desde que es un referente de construcción de conocimiento. No hay un interés más legítimo que ser un espacio que ofrece soluciones sociales, que es responsable de su comunidad. Por eso yo creo que al hablar de modelos pedagógicos, la UV no sólo los desarrolla al interior sino hacia afuera... se puede decir que es como dice nuestro lema

“lis de Veracruz: arte, ciencia, luz”; considero que ese es la base de la pedagogía institucional (Árbol de soluciones, Xalapa).

Lo que exige la sociedad: cada vez más se exige a la universidad que ayude en la transformación social pero se pierde de vista que es sólo un actor de muchos otros que tienen la capacidad de hacerlo. Se puede decir que sí contribuye al cambio social desde el momento en que da educación a los futuros “licenciados en...” “y ahí caben todas las disciplinas y sus aportes y también estamos hablando de proyectos de vida ¿eh? Proyectos de vida que se traducen en personas que mejoran su calidad de vida, que aportan a sus familias beneficios, que pueden regresar a la comunidad lo que aprenden pero todo eso debe estar unido con políticas de desarrollo, con una economía sólida, en fin... entonces es donde se puede observar esa sinergia que transforma lo social, no es algo que sólo se deba exigir a la universidad (Árbol de problemas, Poza Rica).

Como queda de manifiesto, hay una complicación por situarse en el centro de la conversación ahora que esta se tornó sobre sí mismos en un escenario público como son sus modelos pedagógicos. A este punto, consideramos pertinente hacer notar esta *descolocación* de los interlocutores como un rasgo que puede ser ilustrativo de la sistemática ausencia de recuperación sobre sus experiencias de subjetivación y los resultados que eso tiene en su bienestar profesional, por llamarlo de algún modo.

En tal caso, este ser o parecer sobre los modelos pedagógicos, no parte en la abstracción de ellos sino en la experiencia social que los constituye en entornos que parecen ser los más favorables para el caso y, que, no obstante, pone también limitantes (que se dejan ver en las interlocuciones anteriores) para su desarrollo como el “dejarse de lado” o desplazarse del circuito que supone el modelo pedagógico. El relato común es de la prevalencia de los otros elementos o incluso de las producciones y reproducciones

más que del sujeto que las desarrolla además de una abundancia y simpleza casi homogénea en la calidad de las mismas lo que disminuye el modelo pedagógico a la toma irreflexiva de decisiones (que por eso pueden ser malas o cuestionables) por parte de los docentes. Es entonces donde opera la exigencia o culpabilización hacia ellos por sus desatinos y se obvia la desigualdad de condiciones de acceso y uso sobre los elementos que constituyen al modelo en sí mismo; en consecuencia, este desfase y sus efectos sobre la vida cotidiana y la subjetividad de las personas, es de importancia fundamental en la investigación.

Cuando se empieza a comparar los rasgos distintivos entre los modelos, la reiteración estuvo en la equiparación de *práctica* con *ejecución* y en algunos casos, desempeño y mediación lo que vuelve a mostrar la polisemia del concepto y algo parecido ocurre al caracterizar los elementos que los configuran:

Las dificultades y retos que he experimentado al promover aprendizajes tienen que ver con los conocimientos previos que los estudiantes requieren para el abordaje de ciertos saberes o el desarrollo de determinadas habilidades y actitudes incluso. Cuestiones como el contexto de escolarización previo, así como los estímulos de sus contextos de procedencia e incluso el consumo de imágenes, mensajes en redes sociales, generan una especie de choque con muchas de las propuestas y saberes que se promueven en las EE que imparto y que forman parte de mi práctica. Generar sensibilidad hacia ciertos temas y toma de conciencia que conduzca a la auto observación y el cambio ante temas como equidad, interculturalidad, trabajo comunitario, son los retos más grandes que me he encontrado, porque implican aplicar el holismo, despertar el lado humano y espiritual que los adolescentes ya no trabajan del todo (Carta asociativa 2/GF/M/Xalapa).

De este comentario se derivan rasgos representativos importantes de los modelos pedagógicos: recuperación de

conocimientos previos como base o anclaje de un despliegue posterior de saberes novedosos pero que además comporta el reconocimiento de las condiciones contextuales de los estudiantes y sus hábitos de consumo cultural que son entonces, recursos para hacer una prospección y/o modificación de los mismos. La autoobservación dispuesta al “modo de aprender” es otra de las condiciones de un modelo pedagógico por cuanto lo hace intencionadamente para poder derivar desde ahí una serie de pasos a seguir con los que resulta más fácil seguir aprendiendo.

El nombrar como “ejecución” su práctica y ponerla en relación con el concepto de grupos homogéneos y de aplicación de estrategias, figura un tipo de modelo que apunta hacia una concepción diferenciada a la que concentra la opinión que lo antecede, si bien coincide en el reconocimiento de los estudiantes en modo explícito (aquí con los estilos de aprendizaje) y la adecuación de estrategias de aprendizaje. Por otro lado está la denominación de desempeño:

En mi desempeño tengo un orden muy bien establecido para el desarrollo de ciertos procesos y que inicia contextualizando el tema sea este de la naturaleza o el nivel que sea (porque imparto diferentes EE en casi todos los semestres, algunas veces en iniciación a la disciplina, a veces en área terminal) y luego presentarlo en general. Procedo después en la identificación de sus componentes (sean estos datos, sean fórmulas, sean sistemas, modelos, leyes) y una vez que se han identificado, señalo la interrelación entre los componentes y me cerciero que los muchachos comenten los resultados generales del tema y digo comenten porque es la forma que tengo para observar su comprensión (Carta asociativa 2GF5/H/Córdoba).

El desempeño es uno de los rasgos importantes de los modelos pedagógicos y asociarlo a la interrelación de los elementos que configuran un modo de enseñar, así como a que los estudiantes

hagan comentarios sobre el tema que están aprendiendo, aproxima un tipo de modelo que pone de relieve la práctica o el hacer, lo que resulta interesante cuando tradicionalmente se ha privilegiado el conocer. De otro lado, es posible identificar cuando el punto de referencia de los académicos es su saber disciplinar,

Para el caso de algunos modelos de crecimiento económico que es lo que yo medio en todos los casos, inicio detallando cada parte integrante del modelo, su fundamento teórico, su relación con otros modelos para que se tengan elementos que permitan ir integrando los diferentes elementos del modelo para analizar las relaciones funcionales. En resumen mi modelo de mediación se basa en ir promoviendo la comprensión e ir de lo particular a lo general (Carta asociativa 2 GF/M/Poza Rica).

Lo que en muchos casos representa reiteraciones no sólo en los temas sino también en las estrategias, actividades y con cierta probabilidad, la forma de interactuar y comunicarse con los estudiantes. En este sentido, más que un modelo, —que se compone de diferentes características—, se abre el espacio para cuestionar el alcance de la reiteración de una serie de producciones centradas en un saber disciplinar que deja de lado el tratamiento pedagógico necesario en la promoción de aprendizajes. Con relación al uso de la palabra *mediación*, aparece cuando los docentes buscan evidenciar su presencia activa dentro del sistema de enseñanza que se está realizando:

En la mediación que me ocupa la presentación de variables e indicadores es la fase inicial de ella y me resulta de ayuda porque les da un panorama del tema a tratar en la realidad que es algo que he detectado les hace falta a los jóvenes de ahora. Esto lo que desencadena es la interpretación conjunta de ejemplos y eso ya en sí mismo es un aprendizaje. También en lo particular me gusta ir señalando los

posibles valores de los indicadores y su implicación económica para que se haga evidente que todo dato abstracto tiene una expresión en la realidad. Después, indistintamente del tema, lo que hago es una asignación de tareas relacionadas con el mismo porque considero que realizando ejercicios conjuntamente, paso a paso, revisando cada ejercicio, los estudiantes notan su interrelación con las demás personas a través de un tema en particular (Carta asociativa 2GF/H/Xalapa).

Como se aprecia en esta aproximación, al uso del término *mediación* se le apareja a la *implicación*, sea de estudiantes, de otros actores de la realidad y del tema que se aborda por lo que infiere un sistema, un modelo que sí contiene interrelaciones y por lo tanto, dinamización de aprendizajes.

Destaca el esfuerzo reflexivo que implica identificar los rasgos distintivos en algo tal que se aproxime a un modelo pedagógico como un proceso fuertemente ignorado y que mostró dificultad para expresarse, pero que una vez lo hace, advierte de la responsabilidad de la gestión de un determinado proyecto institucional, obligación que se vive con empeño y muchas ocasiones aparejado a una tensión considerable porque pese a su importancia y reconocimiento, hay una exigencia sobre los atributos de la enseñanza que no reedita sino en su consideración como una actividad ordinaria que se da por sentada, tanto por los estudiantes como por los propios docentes que no reconocen, como lo evidencian los interlocutores, el despliegue de habilidades, conocimientos y actitudes que se han formado desde la socialización de los mismos y que han ido definiendo así su distintividad, poder, posición y también una autopercepción y autovaloración como educadores más que como docentes, como se puede ver aquí:

Todo lo que se hace con los chicos es para alcanzar un beneficio en su vida no solo en su carrera; todo lo que se les pueda ofrecer es para abrirles el horizonte, para sumarles, para inspirarlos [...] después de todo uno viene a ser como una extensión de su familia porque a veces pasan más tiempo aquí con uno que con los papás; uno los ve llegar chiquillos e irse volviendo adultos jóvenes. Por eso uno no sólo es su profesor sino de cierto modo, su guía, un ejemplo de lo bueno pero también de lo malo. Bueno fuera que siempre pudiera ofrecerles certezas y consejos porque aquí se tiene mucha responsabilidad siendo maestro de universidad pero aprende también mucho uno de ellos (Entrevista Veracruz 05072019).

Esa naturalidad con que la enseñanza se incorpora en la vida de las instituciones educativas, es por decir, de algún modo, el corazón de querer comparar los rasgos representativos de esos *modos de enseñar* porque estas acciones se pueden entender como intervenciones sobre la vida social que son motivadas y que en su desarrollo recrean y a la vez actualizan estructuras más amplias, como los modelos educativos, porque se realizan dentro de sus márgenes y utilizan los recursos que ellos mismos ofrecen, obsérvese:

Nuestro modelo educativo claramente nos orienta en la práctica que debemos realizar; si lo que se busca es la integralidad, debemos buscarla en todo momento afinando nuestra mirada pedagógica. Ahí se describe que los tres tipos de saberes que promovemos deben tener equilibrio entre ellos, no sólo privilegiar lo teórico -que sí es muy importante- sino también lo heurístico y lo axiológico. Fijémonos que dice heurístico, no sólo metodológico y axiológico no sólo actitudinal. Entonces por consecuencia, un modelo pedagógico integral considera también que enseñamos a hacer, que promovemos destrezas y que enseñamos valores por medio del ejemplo, del buen lenguaje, de la actitud respetuosa y serena. ¿Qué se entiende por modelo integral? Pues algo que integra todo tipo de conocimiento al máximo nivel que este de la licenciatura (Entrevista Xalapa 13122020).

Como se puede desprender de la evidencia empírica, hay en las rutinas de este tipo de actividad continuada un sentido de organización del tiempo y del espacio que van dotando de conciencia la práctica y esta no sólo incluye lo que se hace, sino lo que se dice e incluso la corporalidad y la presencia ante los grupos de aprendizaje. Estas recurrencias son las que van consolidando el hábito, dando confianza, seguridad y soltura hasta percibirse como un “modelo” por el que se conoce también el cómo incluir a los otros, al mundo social y en fin desarrolla certezas sobre la interacción como queda expresado en este par de comentarios:

Es de suma importancia considerar la hora en que se da una clase y el lugar donde sucede, no como algo accesorio sino como algo que determina el éxito o fracaso de un aprendizaje; eso es lo que nos diferencia de la educación informal: que nosotros preparamos el escenario educativo de la mejor manera para que sea tal como dice nuestro modelo educativo, una experiencia educativa. Eso asegura también que los estudiantes se sientan cómodos y seguros de explorar porque de eso se trata el paso por la universidad: de formar para la vida (Entrevista Coatzacoalcos 100919).

Resulta de gran interés para esta investigación la corporalidad o algo que apele a ella en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que a pesar de que no es una recurrencia total de los interlocutores, sí ha resultado bien fundamentada cuando ha aparecido; denota, en tal caso, una comprensión de la integralidad de los aprendizajes cuando son auténticos. Aquí se aprecia:

Para poder aprender se hace preciso estar pleno en muchos sentidos porque tan importante la salud emocional- que no haya problemas en casa, que se tenga buena autoestima, que no tengan dificultades del corazón-, como también la salud del cuerpo. Casi nadie repara ya en la universidad el estado de salud de los estudiantes cuando es primordial para aprovechar lo que están aprendiendo. Algunos se desvelan

mucho, se alimentan mal, toman ritmos de vida muy relajados que los acercan a conductas riesgosas, se exponen por su misma avidez de ser de algún modo independientes...como digo la plenitud se observa en la salud corporal de los estudiantes. Su cuerpo dice mucho, dice si están tristes, cansados o por el contrario dispuestos a aprender...uno lo observa en su autocuidado, en la imagen que dan y eso nosotros lo podemos usar para su beneficio (Entrevista, Córdoba Orizaba, 161019).

Esta perspectiva de los modelos pedagógicos devela y destaca que las estructuras sociales no son sólo un medio de la acción, sino también el resultado de esfuerzos permanentes que los docentes invierten en su quehacer cotidiano y que, posteriormente, se traducen en una narrativa; parece sustantivo atender esto con detalle porque es este contexto estructurante los que habilitan o inhabilitan para la acción, misma que se ve producida por los actores sociales (en este caso, los docentes) que la producen y reflexionan para seguirla co-produciendo.

Las narrativas sobre los modelos pedagógicos ejemplifican la densidad de las reflexiones sobre un cierto hacer en la realidad y la manera en la que desean intervenir en ella, además conciliarla con la que pueden: por eso se intercambian opiniones sobre cómo se “da clase”, “se enseña”, sus técnicas, sus preferencias, impresiones y en fin, sobre la posición sobre el acto de enseñar y la competencia de que se dispone, lo que inevitablemente implica observar las relaciones sociales que tejen y atraviesan estas acciones; en tal sentido, la narrativa permite evaluar las referencias propias, compararlas con las de los otros, cuestionarlas, defenderlas, corregirlas y comprender el trabajo de interpretación sobre lo que realizan desde los marcos de sentido que les resulten significativos así como identificar los elementos que producen modelos distintos en un mismo contexto, como se señala aquí:

Siempre hay que socializar con los colegas lo que hacemos porque eso permite contrastarlo y mejorarlo de ser el caso; por ejemplo, en lo que nos ocupa a nosotros que es formar integralmente y que aún no se logra del todo desde mi perspectiva. Eso sería posible siempre que los saberes que se enseñan no fueran sólo teóricos, sino también del tipo de construcciones que tienen que ver con la formación de valores y la consolidación de actitudes materializadas en acciones de intervención hacia los entornos inmediatos, si la enseñanza no prioriza la formación de una sólida ética profesional la expectativa no se cumple (Árbol de soluciones, Veracruz).

Y en el caso de la distinción,

Es muy particular el estilo de enseñanza de cada uno y todo es respetable pero es verdad que habemos quienes hacemos un esfuerzo notable por desempeñar bien nuestro trabajo. Yo me preparo muy a conciencia para estar frente al grupo, por destacar para ayudar a destacar a mis alumnos; en eso sí somos diferentes los profesores: hay quienes sólo ven esto como un trabajo y quienes lo vemos como una misión y eso se nota en todo lo que hacemos y dejamos de hacer (Árbol de soluciones, Veracruz).

La variación en los hábitos al momento de desplegar sus prácticas es un atributo de la creatividad que dota a la acción de un potencial transformador que es tal vez el elemento que mejor distingue los modelos presentes:

A mí me ha llevado mucho tiempo encontrar el modo de identificar cabalmente las necesidades de mis estudiantes porque no lo hago mecánicamente; he buscado de todo: elaboración de test, entrevistas, grupos de discusión, todo con la intención de generar espacios extra clase que den atención de necesidades o para acompañamiento y canalización de ser el caso. Yo llamaría a esto una interacción efectiva (de ser posible afectiva) (Árbol de soluciones, Córdoba Orizaba).

O como aquí:

No soy pedagogo ni psicólogo, pero me he dado a la tarea de encontrar y crear mis propias formas de atender a mis estudiantes que reconozco como seres humanos completos que requieren las proporciones elementos que les ayuden a alcanzar el objetivo de ser licenciados en publicidad. Por eso diría que mi práctica esta centrada en el estudiante, reconociendo sus potencialidades y resaltando los componentes cognitivos, destrezas y actitudinales que tienen. Para hacerlo llevo algunos periodos haciendo un tipo entrevista que les aplico cuando los conozco y también ocupando una serie de cortometrajes y estímulos literarios que me dan información sobre sus gustos y sus actitudes. Yo uso mucho los debates porque eso me permite saber sus posiciones ante temas de la vida que me parecen importantes y el cómo se relaciona entre ellos (Árbol de soluciones, Veracruz)

Se insiste en recuperar la creatividad como recurso que marca distinciones y contrastes en lo que aproximamos como modelos a sabiendas de que es compleja su aprehensión analítica y, que, sin embargo, es parte de la modificación y adecuación de ciertos procedimientos e instrumentos que los docentes utilizan para allegarse de conocimiento sobre sus estudiantes y sobre el saber pedagógico que requieren. A esta intencionalidad de reutilizar recreando la actividad pasada se le puede mirar como condiciones para la acción futura en tanto que va introduciendo gradualmente modificaciones que pueden llegar a transformar las propiedades de los modelos pedagógicos para este caso pero de las estructuras sociales en general.

No únicamente se puede hablar de distinciones entre los modelos pedagógicos y sus narrativas, sino que en esta distinción hay presencia de la desigualdad con que el ejercicio se realiza y coloca a ciertos modelos como mejor ponderadas que otras en el escenario de lo educativo institucional, cuestión que no pasa desapercibida para los interlocutores, como dejan saber:

Hay modos y modos de enseñar y ser maestro; no es lo mismo hacerlo a través de una práctica que está centrada en el equilibrio, pensado en lo profesional, que teniendo otros intereses por decirlo de algún modo, sin ética. No es que me guste señalar a quienes hacen ese tipo de cosas pero hay colegas que sólo infunden en los alumnos un código de valores superfluos mientras que en una enseñanza holista lo que buscamos es vincular aspectos sociales, encontrar la armonía de los elementos, reflexionar en los que hacemos, tener integridad [...] hay quienes para nada... todo se reduce a enseñar a lucrar, a mentir, a engañar a la gente; hay colegas que se extralimitan y establecen relaciones no sanas con los alumnos. Yo he insistido siempre en que parte de nuestro trabajo debería considerar por eso darnos formación permanente en ética y valores. Afortunadamente, no todos somos iguales (Árbol de soluciones, Poza Rica).

Para quienes este es un modo de vida, la enseñanza universitaria es un gran privilegio porque coadyuva a la transformación social. Se puede hacer un cambio desde las mentalidades de nuestros estudiantes, que a su vez harán un cambio en su familia y en su entorno. En países como el nuestro donde todavía sigue siendo un privilegio acceder a la universidad, no podemos los maestros darnos el lujo de desaprovechar nuestra influencia; hacerlo es contribuir a la desigualdad de las condiciones de vida de nuestros estudiantes. Un día de una mala clase es un día perdido para el impacto social (lo digo sin exagerar) y es por eso que la Universidad es tan importante y más importante es lo que hacemos en ella (Int. F, Comunicación personal, 270919).

Como se observa, aunque los modelos pueden parecer una experiencia común para los docentes aún en las diferentes regiones, las diferencias existen en la distribución de los recursos reflexivos, creativos y formativos al interior de estos espacios que se traducen en experiencias distintas de la vida en ellos. Por supuesto que también influye la variedad de orígenes socioeconómicos de los interlocutores que se expresa en posiciones diversas al interior de las facultades y

regiones, así como en el acceso a recursos de diferente valor que entonces derivan en la producción de narrativas desiguales de la vida en la institución, que aparece en palabras de los interlocutores como sigue:

Para un docente por horas, que tiene muy pobres expectativas de obtener un tiempo completo en la facultad y que viene de fuera, no es opción claudicar en la búsqueda de mejores condiciones. Por eso “perreamos” las convocatorias, por eso aceptamos las comisiones, por eso damos tutoría, pero también porque somos muy conscientes de que queremos enseñar distinto a como nos enseñaron a nosotras... digo, yo quiero mucho a los maestros, varios me dieron clase a mí y ahora soy su compañera de academia, pero su pensamiento y forma de enseñar, son como del siglo pasado ¡Ah, literal lo son! (risas) (Entrevista, Córdoba Orizaba, 161019).

Tenemos doctores de 30 o 35 años ¡doctores! Que nunca han dado clase, que nunca han trabajado, que no tienen experiencia y claro, hay diferencias ahí porque algunos son muy buenos, propositivos, respetuosos del trabajo académico, pero los hay que son despreocupados, que llegaron aquí por ser “hijos de”, porque les hicieron el perfil para ganar la convocatoria. Algunos seguimos siendo maestros, pero esa diferencia nos hace vulnerables ante los estudiantes que prefieren ahora a puro doctor que les dé clase aunque luego anden quejándose de que “el doctor sabe mucho pero no sabe cómo transmitir el conocimiento” (Entrevista, Xalapa, 240120).

Destacan en estas opiniones contrastantes la valoración que se hace de las credenciales académicas como posibilidad de haber creado un patrimonio, a pesar de las incertidumbres que rodean a quienes no tienen seguridad laboral en la institución o como un mecanismo que produce distanciamiento entre pares porque acusa el rezago de los semejantes. La precaución que se mira aquí es la representación de “extraños” o competidores a

la luz de estas desigualdades de carácter estructural como lo es el acceso a la formación continua, la precarización laboral y la distribución del poder dentro de la institución.

Esta contrastación de los modelos pedagógicos se pone de relieve a través de la exposición diferenciada de las condiciones estructurales combinada con la historia personal y es tal articulación la que va definiendo la cotidianidad que marca el ritmo y enmarca las prácticas de los docentes dotándola de eficiencia o no, de mayor o menos satisfacción, de facilidad o conflictividad en su vivencia:

A pesar de que la universidad es un espacio que posibilita la realización de un trabajo académico con calidad, existen otras condiciones que lo obstaculizan, por ejemplo, la inflexibilidad de la parte administrativa que coarta el acceso a los programas de estímulos [...] si no es uno PTC [personal de tiempo completo] no puedes acceder a muchos de esos beneficios que apoyan tu práctica para que la realices con calidad. También los PTC sufrimos de esos contrastes en comparación de los beneficios que disfrutaban los investigadores [...] porque sí, hay menos reconocimiento menor de los que sólo somos docentes y no investigadores. Esa misma inflexibilidad deja de lado que los docentes por asignatura puedan basificar carga o tener los beneficios de servicio médico que sí tenemos nosotros, a sabiendas de que todo eso no son estímulos sino deberían ser derechos. Todo eso va mermando el ánimo de los compañeros que a pesar de su capacidad y buen desempeño, se ven obligados a repartirse en varias escuelas particulares para cubrir las necesidades económicas que tienen y sin duda, afecta la calidad de su práctica y debo reconocer que muchas veces son ellos los que arrastran más el lápiz.... (Entrevista, Xalapa, 240120).

La expresión vuelve a encontrarse aquí:

Un factor que no podemos obviar en el desempeño que tenemos como docentes es el capital cultural que venimos cargando; podría decir que es lo que determina la forma en que concebimos a nuestros estudiantes, lo que queremos ofrecerles el para qué los preparamos —para ser líderes o subordinados— y está en relación de nuestras propias aspiraciones. A veces puede ser muy decepcionante que hay estudiantes que no tienen un plan de vida y van viviendo irreflexivamente. Yo por ejemplo, les pido siempre que me digan cuál es su plan de vida cuando egresen porque me interesa que sean emprendedores, que tengan liderazgo... así me formaron a mí y por eso he llegado hasta este momento pero sí es difícil que hay tanto estudiantes como compañeros maestros que no tienen una expectativa de vida alta y que ni por enterados se dan que el éxito se trabaja día a día en lo que haces y también en lo que dejas de hacer (Entrevista, Córdoba Orizaba, 161019).

La investigación expone y quiere comunicar lo que no se sabe ver o no se puede ver por su condición de diario, de mínimo, de pasajero pero que alcanza ese grado de naturalización por ser tan personal y tan compartido, por hacerse experiencia de vida de un colectivo; la distinción particular de los modelos pedagógicos y de quienes los despliegan lo que ayuda a pensar es cómo éstos últimos se piensan dentro de todo el acto de educar, busca mirar como se construye una experiencia diferenciada de la enseñanza y a qué se debe por lo que resulta interesante cuando empieza a desvelarse:

El papel que tengo —tenemos— en la formación de jóvenes es relevante; tengo entendido que en mi caso y el de varios de mis compañeros de academia, realizamos esfuerzos por transformar la enseñanza y que sea adecuada a los nuevos tiempos y sobre todo, que tomar en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes como punto de partida para el trabajo didáctico. En resumen, soy un conducto, un medio para el intercambio de experiencias con otros compañeros y que logre así dos cosas muy importantes y necesarias: la articulación de temas emergentes y su disciplina y la vinculación con prácticas reales en su

contexto inmediato... si logramos esto, la parte teórica y heurística se consolida; ahora, para mí, es de suma relevancia el desarrollo de saberes axiológicos porque nada se logra sin ellos: son los que te dictan cómo actuar apegado a códigos éticos y morales y eso a mí me interesa. Lo malo es la dificultad para siempre hacer evidente que uno está formado en valores y más difícil es evaluarlos... a mí me funciona usar dilemas morales para muchos temas y eso que estoy en un área que muchos pensarían que no se presta para eso (arquitectura) (Entrevista, Xalapa, 240120).

Y de nuevo en la idea de cómo se piensan dentro del acto de enseñar /educar:

Aunque tengo la impresión que a mis alumnos no les interesan las clases que yo imparto, no dejo pasar la oportunidad de ofrecerles algo: una reflexión y mucho rigor en el trabajo. La educación es eso principalmente, tener disciplina para conocer, cultivar la reflexión, organizar los pensamientos, preparar la acción. A eso me dedico yo: a que organicen su pensamiento, que escalen en la complejidad de sus pensamientos, que puedan expresarlos comunicarlos, que hagan un plan estratégico de cómo aprender lo que desconocen y que no les de frustración o pena no saber todo porque nadie sabe todo pero si organizamos lo que sabemos y lo que queremos saber, van surgiendo las propuestas de cómo hacerlo de manera estratégica. Y reflexionar, siempre reflexionar sobre lo que nos es más útil y más acertado. Conmigo por eso, aprenden a ser ordenados y yo soy muy rigurosa en ello...yo no quiero ser su maestra con la que van por los drinks, yo quiero ser la que les enseñó a no desperdiciar esfuerzos (Entrevista, Córdoba-Orizaba, 161019)

Perfilar el contexto espacial y social-cultural en el que las docentes construyen su cotidianidad proporciona elementos para observar las relaciones complejas que afectan de maneras diversas su capacidad para resolver la tensión entre las normas y valores de una cultura institucional particular, sus recursos

estratégicos con sus preferencias y deseos. Como tal, se asume aquí una dificultad para comparar el modelo pedagógico institucional con los propios en tanto el primero no ha sido explícitamente definido y las interpretaciones y derivaciones hechas del MEIF son particulares, locales y fragmentarias en términos comunicativos. Como tal el contexto institucional en este aspecto se ha caracterizado por la ausencia de un modelo pedagógico institucional, el posicionamiento de la colectividad por atenderlo mediante estrategias para reforzar las capacidades de los docentes y sus respuestas a las transformaciones que han sucedido sean por acción u omisión, como queda visto:

Si ya la implementación del MEIF provocó incertidumbre y reacciones de resistencia, justificadas o no, sobre la repercusión de los cambios en lo laboral, a lo largo de su vida la situación se ha ido modificando porque naturalmente hay que dar respuestas a las necesidades, hay que atender a los estudiantes, a la comunidad y frente a las falta de definiciones por parte de la institución para decirle cuál es el camino para transitar, cuál iba a ser la forma de educar, cuál la pedagogía que nos orienta, de qué manera iba a impactar en el profesor todo ello y el plan de estudios que está previsto para el estudiante, los colegiados hemos hecho nuestro mejor esfuerzo y algunas ocasiones, hemos dejado de hacer... y eso también cuenta como intervención (Árbol de problemas, Poza Rica).

En efecto, el modelo educativo de la UV supuso un cambio que le permitió a la institución transitar a un estado de cosas que apela e interpela a los académicos a través de un discurso más que de prácticas bien configuradas: una idiomática que *hace formar parte de* aún sin saber cómo es que se logra ello: flexibilidad, competencias profesionales integrales, transversalidad, innovación y otros conceptos forman parte desde hace dos décadas del modelo educativo de la universidad sin que hasta la fecha su

complejidad expuesta en la dinámica se refleje con claridad en la configuración de sus modelos pedagógicos, entendiendo también por ellos al conjunto de servicios y bienes organizados en diferentes niveles de formalidad y sofisticación para lograr el cometido de formar perfiles disciplinares concretos.

Sé muy bien que de lo que se trata es de hacer un trabajo de educador más que de un maestro y de hecho lo hacemos todo el tiempo porque los estudiantes aunque son adultos en formación, son jóvenes (muy jóvenes) y por lo tanto lo que debemos hacer es lograr la motivación suficiente en los estudiantes. Creo que su desinterés en gran parte se debe a que la carrera no es lo que esperan, la percepción que se tiene de ella es equivocada. Otra causa es que muchos estudiantes usan la carrera como trampolín para llegar a otras carreras de la UV, pero si apelamos a la flexibilidad, entonces vamos por buen camino. La otra cosa es lograr que trabajen en equipo. El hecho de que no forman núcleos estables porque a pesar de las bondades de un modelo que no es rígido, el no tener un grupo fijo, el no tener una identidad bien definida, interfiere en que trabajen juntos, además de los efectos de una sociedad cada vez más individualista. Pero ahí es nuestra área de oportunidad: si promovemos que sean competentes en lo axiológico, la equidad e igualdad van a imponerse aunque veamos que siguen prevaleciendo actitudes de competencia y falta de respeto, algunos alumnos cambian después de un cierto tiempo con nuestro ejemplo (Entrevista, Veracruz, 131119).

La distinción a este respecto se aprecia en este comentario:

El dicho de que las palabras vuelan pero las acciones dan raíces es muy cierto en lo educativo; en mi práctica y podría asegurar que en la de toda mi academia, lo que nos ocupa es lo que hacemos. En nuestra disciplina que es una ciencia dura no estamos muy formados en la palabrería pedagógica y la verdad, no nos interesa —entre otras cosas, porque no hemos recibido claridad en nada que se le parezca a un modelos pedagógico— así que nos concentramos en hacer

buenas matemáticas, en evaluar con objetividad, en asegurarnos que los estudiantes pueden resolver teoremas. Las demás condiciones pertenecen al ámbito de la vida privada de los estudiantes: qué relaciones establece -aunque nuestra ciencia es mucho de trabajar en solitario-, qué intereses persigue, cómo se imagina en un futuro. La influencia del maestro no llega a tanto (Entrevista, Xalapa, 061219).

Más que una contraposición en los comentarios, interesa exponer el *empobrecimiento* de los conceptos que más que la repetición, significativamente sólo le dan expresión a un lado de su existencia, aunque parezca que dan cuenta de su diversidad. El empobrecimiento del discurso limita el lenguaje a la sola función de invocar sin explicar o analizar, lo que resulta clave para comprender la dificultad en comparar y diferenciar modelos pedagógicos, cuestión a la que volveremos en el análisis.

Las experiencias de los docentes se contrastan y pueden conocerse si identificamos las condiciones en las que se socializan, porque nos da información de los contextos en los que forjaron sus identidades no únicamente profesional sino como sujeto. Como se avanza, ofrece elementos para conocer la autopercepción de su posición social, aspecto desde donde se interiorizan normas, roles y valores de la cultura y la cultura institucional y en tal sentido, contribuyen a la reproducción o a la transformación de esos órdenes de las cosas, que según los interlocutores:

Qué tan necesario es crear espacios para socializar lo que hacemos en la academia, que sin eso estamos desconectados y un poco desarmados para afrontar lo que se nos va presentando día a día, pero desafortunadamente siempre que nos reúnen es para solventar urgencias, para recibir instrucciones o para escuchar monólogos. Nuestra voz sobre lo que hacemos, sobre nuestra práctica sólo la “recuperan” en investigaciones, cuando se precisa un diagnóstico...yo creo que nos deben ver más que como proveedores de información,

como quienes podemos transformar la institución (que de hecho lo hacemos) (Árbol de soluciones, Xalapa).

Algunas veces las autoridades universitarias piensan que sólo trayendo gente de fuera es como pueden impulsar procesos de transformación y no reconocen nuestro aporte. Somos nosotros los que conocemos el contexto, los que resolvemos e innovamos para atender lo que se va presentando. Los cursos del ProFA por eso son muy enriquecedores más que por el contenido en sí, por lo que podemos compartir entre nosotros y nos damos cuenta que tenemos más en común de lo que pensamos pero que las formas en las que hemos atendido las cosas, es diferente en parte por los recursos que tenemos a la mano, en parte por nuestras inclinaciones. Pero de cualquier modo, somos un poco infantilizados por las autoridades, no reconocen nuestras credenciales solo cuando hay que responder a las acreditaciones o los indicadores (Árbol de soluciones, Córdoba Orizaba).

La socialización de la práctica va dando forma también a las distinciones entre el papel de mujeres y hombres en lo que corresponde a la asunción de un cierto rol, de lo que se hace uso para cumplir con el trabajo de enseñar y que sí se diferencia de acuerdo al género porque normativa y tradicionalmente, hay un tratamiento esperado de lo que debe hacer un docente y una docente:

Hay temas que son difíciles para tratar por una mujer como por ejemplo, las idas a comunidad ahora que la inseguridad está muy presente...ya no se puede ir a brigadas como antes y también los hombres tenemos que lidiar con, por ejemplo, el tema de cuidarnos de que nos señalen por acoso. Por ejemplo, si yo le pido a unas estudiantes que trabajen conmigo en un proyecto el fin de semana, tengo que hacer notar por todos los medios que es algo puramente académico o mejor ya no pido nada de eso. Va en perjuicio de su aprendizaje, de nuestra enseñanza (Entrevista, Córdoba Orizaba, 2610 19).

Las maestras siempre son las que están más dispuestas a acompañar a los estudiantes en sus necesidades y eso se nota; es natural por ser mujeres que tengan la predisposición a ayudar, a cuidar. Los maestros son más desapegados, más centrados en su tema. Nosotras hasta en el lenguaje hacemos esas inclusiones de cuidado, yo por ejemplo, les digo “mis niños”, “mis hijos” y eso genera una sensación de confianza en el grupo para que se predispongan al estudio, es más fácil que pueda enseñar mis experiencias educativas que por lo general son muy áridas (Entrevista, Poza Rica, 061219).

El desmantelamiento de estereotipos en la manera de desarrollar prácticas aún en la institucionalidad e intencionalidad educativa, es un ejercicio que se antoja complicado si no se posiciona en el conjunto de interacciones, demandas y expectativas que las predisponen y que son posibles de identificar en la narrativa autobiográfica aplicada a su desempeño, donde la enseñanza de cierto carácter ocupa un lugar muy destacado haciéndola parecer más o menos correcta, deseable, disciplinada y útil de acuerdo a las funciones que cumple o incumple, algo que se percibe en las interlocuciones seleccionadas para ejemplificar:

El asunto con la libertad de cátedra es que te permite hacer uso de tus propios recursos para la enseñanza y en esa medida puedes crear espacios educativos muy diversos y con materiales didácticos que puedan ser empleados por cada estudiante por igual. Algunos estudiantes requieren más apoyo que otros pero en definitiva estamos para hacer que todos en su ritmo, aprendan y construyan. Esto lo podemos hacer si en verdad contamos con materiales accesibles y adecuados a todos los estudiantes (aprendientes) para las diferentes formas de aprendizaje. Sólo así se puede decir que nuestra enseñanza es adecuada y pertinente (Árbol se soluciones, Córdoba-Orizaba).

Se espera de nosotros que nuestra práctica sea impecable y es muy comprensible que así sea pues somos los responsables de enseñar a salvar vidas, a atender gente en sufrimiento, a procurar el bienestar. Pero para lograr eso requerimos de las buenas bases de la familia, de

los amigos y de la sociedad. Somos algo así como una red hecha por muchas responsabilidades; lo digo porque no somos ya como esos maestros de pueblo, abnegados... somos críticos, somos científicos y por eso analizamos la realidad en que les tocó vivir a los estudiantes porque a eso los enfrentamos (Árbol de soluciones, Córdoba-Orizaba).

En esta distinción y contraste de los modelos pedagógicos, se pueden posicionar elementos que de ser descritos con puntualidad identifican sus bagajes o sustratos y cuestionan su supuesta base común para observar que, no se trata de un proceso comprendido unívocamente ni que admite una sola definición y análisis; por consecuencia, la evidencia comprueba que al no haber un modelo totalizante, tampoco hay expresiones de un discurso del mismo tipo sino variaciones y semejanzas todas útiles para dar cuenta de la diversidad ante la que estamos.

La relación de permanencia, adaptación o transformación entre los patrones que configuran los modelos pedagógicos, nos habla también del conjunto de normas y valores sobre la educación que cambian de acuerdo a cómo se comparten y socializan y a los recursos que el contexto va ofreciéndoles que luego se tornan atributos muchas veces inamovibles o muy estables, tales como necesario, básico, fundamental y desechan o estigmatizan los que se apegan a atributos que consideran riesgosos, inestables, accesorios. Estos cambios suceden porque los docentes cambian también de posición y de repertorio de posibilidades para elegir, y dejan de ser “consumidores” o “ejecutantes” de modelos para ser “productores” o “proveedores” de los mismos lo que invariablemente se relaciona con el ejercicio de poder en la adquisición y distribución de conocimientos y prácticas.

La aproximación a las actitudes que se reflejan en los modelos pedagógicos, exhiben tensiones entre los valores y capacidades que se espera observar en los primeros, lo que da cuenta de la vitalidad de su apropiación en un nivel tal, que le dota de

capacidad para improvisar, innovar y asentarse en la inteligencia o memoria de los docentes. La tensión está entre la necesidad de recurrir a sistemas expertos, a tecnologías del saber para formarse en pedagogía y en docencia con el esfuerzo por mantener la iniciativa propia y la autonomía en el desarrollo de una labor que se supone “naturalmente fluida” según los interlocutores:

Para nuestro modelo educativo, la formación integral es esencial en una persona, la cual le ayuda a desarrollar sus capacidades personales y conocimientos para la vida diaria. Como maestros, debemos aportar a los alumnos nuestro conocimiento en un área específica para su desarrollo laboral, así como también, ofrecerles elementos necesarios para que puedan desenvolverse en su vida, desarrollar su potencial, valores a seguir, para que sigan un buen camino. Este es nuestro deber y que no debería ser complicado porque los docentes tenemos la capacidad de fluir naturalmente con todo ello. A continuación nuestro las dimensiones que debemos atender para promover una formación integral. Int. 5H/AT/GF1/Veracruz

Entonces, una constante en la dimensión de las actitudes que los interlocutores expresaron, es la valoración positiva y proactiva hacia la formación integral y el modo en que esta se promueve (modelo pedagógico), al considerarla como una auténtica expresión del aporte que la formación universitaria hace a la sociedad, que queda expresada:

(...) no podemos perder de vista que la universidad forma no sólo en una disciplina o para tener presencia en el campo profesional sino también para transformar la sociedad porque de no hacerlo solo atenderíamos la demanda del mercado laboral cayendo en diseñar programas adecuacionistas con enfoque en competencias laborales (técnico), diferente a los egresados que propone nuestro modelo bajo el modelo por competencias profesionales integrales y esa es una labor muy noble que nos empeñamos en cumplir (Entrevista, Veracruz, 060919).

Del mismo modo, la proactividad se aprecia en declaraciones en las que se identifican elementos propiamente pedagógicos enmarcados en el MEIF, es decir, configurados desde los atributos y normativas que están predispuestas por el mismo, lo que en muchos sentidos orienta tales elementos pedagógicos no sólo en su selección sino también en su uso como los recursos promotores de una cierta condición o cualidad, para el caso, la formación integral:

Según los documentos fundacionales de la UV, se busca crear un alumno con un estado interior y profundo, una especie de polaridad del alma que le oriente en un sentido definido no sólo durante la infancia, sino para la vida entera y eso es en sí la formación integral por eso es que no se escatima en la búsqueda de estrategias innovadoras, modelos homogéneos de enseñanza y tecnologías que nos permitan fomentar la relación que tiene la socialización y afectividad en una persona para su desarrollo integral. Las dimensiones de un ser humano, consta del conjunto de cualidades (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política) que se desarrollan al crecer, las cuales como maestros, debemos considerar para abordar un aprendizaje que contribuya el aprendizaje en conjunto (Entrevista, Xalapa, 240120).

La complejidad del desafío que implica producir prácticas autónomas en un contexto institucional específico, se apoya en la socialización de la información sobre los perjuicios de determinados hábitos, así como en el reconocer que el aparato normativo favorece ciertas dinámicas que han terminado por convertirlas no sólo en un elemento de estatus sino también en un componente importante del repertorio cultural de toda una comunidad académica. Entre tanto, las opciones disruptivas o transgresoras que llegan a expresarse al respecto de prácticas autónomas aparecen en la conversación tímidamente, pretextando

ser esporádicas y en ocasiones extraordinarias que han requerido “intervenciones” diferenciadas lo que echa luz sobre el cómo se reconoce su ejercicio docente y se sanciona institucional o socialmente. Sin embargo, a pesar de que es posible que se presente una condena normativa sobre los prácticas disruptivas, existe la impresión de que en la medida en que forman parte de los repertorios que a veces es válido usar, es prácticamente inevitable incorporarlos a la cotidianidad, sobre todo donde se justifica la necesidad de hacerlo.

Declaraciones como la anterior, es representativa de otras que se consignaron en los árboles de problemas y soluciones que exhiben la coincidencia en privilegiar el uso de tecnologías (intención institucional significativa), estrategias apegadas a criterios considerados como innovadores y que garanticen el abordaje de saberes/temas desde un punto de partida común que también logre mantener “unificados” los aprendizajes y por supuesto, las evaluaciones de los mismos, lo que a la luz del análisis muestra que hay una presión tácita por allegarse de profesionalización que permita un desempeño siempre actual y competente, pero con desigualdad de acceso a recursos para lograrlo; entre los hallazgos de los árboles de problemas y soluciones, se desprenden afirmaciones como “en las regiones no existen condiciones para diversificar la oferta educativa, sin embargo se ha buscado vincularse con diferentes actores educativos que permitan ofrecer una aplicación del modelo que sea equitativa”, “para favorecer la integralidad en los estudiantes, los académicos hacemos esfuerzos por seguirnos formando en tecnologías, temas emergentes y pedagogía para así ser académicos integrales también” o,

(...) es obligación de la UV y quienes conformamos sus colegios de profesores promover la formación de individuos planetarios, integrales

y con habitus científico, lo que necesariamente se traduce en definir el sentido humano de los académicos y habilitarnos en atención de las necesidades sociales, es decir que seamos docentes apropiados del sentido institucional y de su comunidad” (Árbol de soluciones, Córdoba-Orizaba, Poza Rica, Coatzacoalcos).

Existe un constrate bien definido entre la narrativa institucional sobre la fomación integral, que se expresa sobre todo en su ideario y su puesta en operación; en principio, los docentes ubican claramete y han interiorizado la narrativa, pero tienen dificultades para trasladarla a los procedimientos, practicas y funcionamiento de las acciones cotiianas y normativas de la universidad lo que además de generar dudas, también suma a la contradicción de las elecciones pedagógicas y administrativas que los docentes realizan como metodologías de enseñanza tradicionalistas que ponen mayor peso en los saberes teóricos y la formación disciplinar como se observa aquí:

Aunque queremos innovar, seguimos usando los modelos pedagógicos del pasado que privilegian las dimensiones intelectual y profesional con poca exploración en la humana y social (Árbol de problemas, Córdoba-Orizaba).

Los ejes integradores de la formación heurística y socioaxiológica, han sido desplazados por el eje teórico porque además es el prioritario además que es el que más fácilmente podemos enseñar. (Árbol de problemas, Poza Rica y Coatzacoalcos).

Resulta entonces una tensión propicia a explorar donde coexisten elementos que sin ser excluyentes, si mantienen distancias importantes y que sin embargo, articuladas constituyen prácticas, hábitos y recurrencias que no siempre están motivadas por el modelo educativo institucional ni aún por la normativa y

los lineamientos que operativamente lo despliegan. Al respecto, la capacidad de sortear esta tensión queda de manifiesto en la memoria de la que hacen uso los docentes como recurso de enseñanza eficaz y que no necesariamente dialoga con la normativa UV en términos de mecanismo de alineación, pero que atiende su intencionalidad. Aquí se observa:

En mi academia todos coincidimos en que nos valemos de nuestras vivencias y experiencias para tratar los diferentes temas que se han de presentar en las EE donde tenemos participación. Gracias a la reflexión que nos dedicamos a hacer, sabemos que educamos en la escuela de la vida y la comprensión humana y eso nos deja en claro que para poder transmitir el conjunto del material preparado para cada EE, se debe de conjuntar el lado pedagógico, con nuestra parte filosófica, poética y literaria, con nuestra parte que retomen aspectos históricos, que nos permitan contextualizar todos los posibles escenarios que se puedan presentar (Mapa de modelo pedagógico, Xalapa).

La experiencia nos ha dicho que hay más allá de lo que ya nos hemos enfrentado, que no todo es política institucional y cursos de capacitación. La realidad es que hay que reconocer que siempre estará presente el hecho de enfrentarse a la incertidumbre pero para eso tenemos que tener presente todo lo que hemos venido aprendiendo a lo largo de nuestra formación profesional y de nuestra vida, ese es el mejor recurso del que podemos valernos (Mapa de modelo, Poza Rica).

También la creatividad juega un papel importante en la armonización entre expectativas individuales y las demandas institucionales y se expresa en experimentos, arreglos e innovaciones en los modos de enseñar. Esta solvencia está dada por la experiencia acumulada pero también por el uso de recursos y conocimientos que se definen por el bagaje de los docentes y por el gusto de perfeccionar una práctica que asumen como la expresión de su autonomía y de su capacidad creadora de ambientes de aprendizaje:

De lo que se trata es de ser un desencadenador del cambio permanente y eso sólo se logra si se reconstruye el papel y la visión de tu propia práctica [...] porque en la medida que lo miras así, te conviertes en un guía y creador de ambientes de aprendizaje (Árbol de soluciones, Poza Rica).

Se debe ser un facilitador, motivador, evaluador y transformador de la vida de los estudiantes a través de la educación, de la enseñanza. En ese sentido, aunque la institución diga una cosa, siempre hay que poner en perspectiva la propia creencia de para qué educamos. El conocimiento se crea en conjunto maestro- alumno, más allá de experiencia educativa- modelo educativo: es tarea del maestro crear condiciones para que ello suceda y ahí entra en juego nuestra creatividad, nuestro afán por enseñar, nuestro compromiso combinado con la expertise disciplinar (Árbol de soluciones, Xalapa)

Poniendo el foco en los capitales que tienen los docentes, resulta imprescindible reconocer la desigualdad que suponen también en la percepción de los pares, las autoridades y los mismos estudiantes porque no sólo se expresan en los méritos académicos evidenciados en grados, especializaciones, certificaciones, etcétera sino también en la solvencia en las interacciones, las posiciones en las facultades y en los reconcimientos a los estilos de enseñanza que se encuentran conviviendo y coexistiendo simultáneamente pero que dejan ver que para alcanzar el mismo fin (la formación integral de los estudiantes) hay caminos diversos que marcan diferencias en las identidades docentes y sus modelos pedagógicos:

Saber educar es algo que está en un nivel superior a saber enseñar y esa labor es propia de condiciones sociales y económicas distintas a las que la mayoría de los maestros nuevos pueden comprender. Antes se hacia uno maestro iy maestro de universidad! Por vocación, no por necesidad. Por eso uno venía con mucho conocimiento de lo que eso significa y además, uno se formó para eso. Yo me volví doctor en

matemáticas para poder ofrecer una educación de primer orden a mis estudiantes (Mapa de modelo pedagógico, Xalapa).

Por la dificultad que me representa no tener estabilidad laboral, también me ha costado mucho tener un posgrado, seguirme formando. Cuando salí de la licenciatura tuve que regresar un rato a mi casa y ¿Qué podía estudiar ahí? Si no era una maestría en una escuela privada y tal vez sin la calidad suficiente...luego me metí a la maestría con beca CONACyT pero me dí cuenta que sí estaba yo bien verde para esos niveles... la logré terminar y eso es lo que más o menos me ayuda a concursar cada semestre las EE y no me va tan mal porque es la evaluación de los estudiantes la que me ayuda mucho: casi siempre me califican bien ¡No debo ser tan malo donde me aprueban con 8 o hasta 9! Por eso ahora me metí al doctorado pero esta vez sí en educación, porque lo que hago es dedicarme con mucho gusto a la docencia y quiero hacerlo cada vez mejor (Mapa modelo pedagógico, Coatzacoalcos).

Según la evidencia, para socializar los hábitos comunes y reiterados de enseñanza que luego vendrán a ser modelos pedagógicos, la normatividad circundante a ellos es la puerta de entrada para su integración, para asegurar que no sean elementos dispersos sino parte de un sistema sociocultural y educativo muy bien definido. Una vez conocido e interiorizado el contexto normativo, es posible reproducir prácticas acordes a él para transitar luego a la innovación o experimentación, que en consecuencia pondrán en juego nuevas valoraciones y formas de hacer que recursivamente impactan en el contexto y sus condiciones públicas y sociales tanto como en los docentes, en sus apegos, expectativas, gustos y proyectos.

En este esfuerzo de articulación entre lo institucional y lo individual, los docentes buscan dejar de manifiesto su competencia profesional porque es precisamente lo que les permite sentirse parte de un proyecto educativo, de sus

requerimientos discursivos y normativos así como de sus prácticas; la competencia profesional aquí supone la capacidad para concretar las normas y ejercer la autonomía que la labor docente conlleva, no obstante esta competencia no se adquiere en el vacío sino con el acceso a recursos materiales y simbólicos que no siempre están disponibles. De ahí que los docentes realicen ajustes significativos y casi permanentes entre las propias prácticas y las normas con la intención de mantener el sentido de su labor.

Para observar estos ajustes en la competencia profesional, se utilizó como medio el concepto de formación integral que según el MEIF tiene dos atributos principales: flexibilidad y transversalidad. Al respecto de la primera, goza de mayor reconocimiento en los interlocutores que la transversalidad. Si bien ambas adolecen de que se reduzca su presencia casi del todo a una condición operativa del MEIF: flexibilidad en horarios y espacios físicos, así como en la transversalidad en la oferta de ciertas Experiencias Educativas, lo que denota que en los modelos pedagógicos no existen demasiadas referencias a estos atributos sino como una cuestión accesoria de distribución de tiempo y ubicación de lugares para enseñar:

La flexibilidad nos ha permitido -y a los estudiantes también- elegir los horarios y maestros que mejor se adapten a las necesidades de cada uno y además, algunas veces trasladarse de una facultad a otra para tomar allá una EE; los beneficios de esa práctica son varios: desde conocer e interactuar con otros compañeros y maestros, hasta abrir el panorama de lo que hacen en otras carreras (Árbol de soluciones, Veracruz).

Los estudiantes tienen libertad para elegir si desean concluir la carrera en un tiempo mínimo, estándar o máximo y eso es muy recomendable para aquellos que no consideran importante el tiempo que se lleven en cursarla sino el aprendizaje (Árbol de soluciones, Coatzacoalcos).

En voz de los interlocutores, la flexibilidad del MEIF se centra casi exclusivamente en tiempos, espacios y elección de un perfil docente, pero no en saberes y modelos pedagógicos, por ejemplo, lo que hace que no la refieran cuando realizan elecciones sobre cómo desplegar el abordaje de un saber, que sí mencionan:

Algunos docentes no tienen el perfil para impartir una determinada EE, lo que retrasa el avance de los estudiantes porque tienen que esperarse para cursarla con el adecuado o lo que es lo mismo: a costa de tener docentes razonablemente competentes en su manera de enseñar, los estudiantes a veces sacrifican tiempo (hasta un semestre) [Int.D, Comunicación personal, 230819 y notas de diario de campo].

En todos los programas educativos, los tiempos están distribuidos en teoría y práctica y esa elección la hacen los docentes que diseñan el programa de EE y las actividades que responden a esa distribución para garantizar que sean momentos suficientemente dinámicos y variados, hechos pensados en las posibilidades de elección de los estudiantes para lograr un buen aprendizaje (Int.TA, Comunicación personal, 240120).

La seriación de las EE a veces no resulta tan conveniente como se piensa siempre; lo que llaman algunos, falta de secuencia en los contenidos de algunas EE es la flexibilidad de enseñar, y esto se apoya en la vigencia de los contenidos en relación con la práctica. Hay que enseñar, asegurarse que las EE que ofrecemos se dediquen a construir el perfil de la carrera y no incluir contenidos que no les sirvan afuera a los chicos (Árbol de problemas, Poza Rica).

Sin embargo, la flexibilidad aparece como un atributo que emerge fácilmente por lo que se esperaría que fuera ricamente descrito pero sólo se le ubica como la capacidad de elegir algunos horarios y espacios para dar clase; con el paso del tiempo, los docentes reconocieron que la flexibilidad está presente o puede estarlo en las prácticas que realizan lo que conlleva

a reflexionar en cómo es que se deciden, se experimentan y se sistematizan de manera que vayan consolidándose como un sustrato, un modelo que está intencionado y que puede preverse, calcularse y ejecutarse concientemente y sobre el cuál puede haber innovaciones.

Al surgir la conciencia de la sistematización, es posible también entender las restricciones institucionales y personales sobre lo que se hace con lo cual se es capaz de establecer comparaciones, evaluaciones e identificaciones con pares como también distinciones que van marcando adhesiones, gustos, preferencias o distancias. Es por eso que la flexibilidad es un atributo de la agencia y la autonomía de los docentes que tiene presencia en la vida cotidiana propia y de los estudiantes y colegas al ser un catálogo de acciones de las que se ofrecen a los otros y que en ese ofrecimiento, permiten apertura disciplinar, pedagógica, emocional, normativa, cultural.

Por eso para planear, la sistematización y socialización son necesarias en tanto ayudan a decidir, a organizar, a valorar lo que se busca promover y allegarse de los recursos idóneos necesarios para lograrlo con pertinencia. Si bien entonces se puede hablar del surgimiento de un modelo, las variantes en el sentido y los resultados estarán siempre presentes precisamente porque la flexibilidad influye en la experiencia personal de cada docente.

Es esta experiencia personal la que recorre las trayectorias laborales de los docentes asignándoles beneficios mayores o menores según sea su posición y estatus en la institución, lo que también es una de las expresiones de la flexibilidad que influyen en la identidad y la competencia profesional.

En lo que respecta a la transversalidad, tanto el discurso institucional como el de los interlocutores deja ver un vacío

importante para conceptualizarla y trasladarla a prácticas, como queda de manifiesto aquí:

La forma de enseñar no es del todo transversal, porque lo que no hemos conseguido es asociar valores éticos y profesionales en contenidos y formas de evaluación de las EE, razón por la que ese eje [el axiológico] es más bien una intención (GF/Xal).

Considero que lo que sucede es que hay EE que son formativas y otras informativas por lo que no se trata solo de conocimientos de tipo teóricos, sino de valores, actitudes que los convierta en personas íntegras, éticas, morales. Esto es la transversalidad y en última instancia lograrán la integralidad en los sujetos (GF/Ver).

Respecto a la transversalidad, la forma en que pudiera hacerse efectiva es a partir de la elaboración de trabajos en equipo o en las EE Experiencia Recepcional y Servicio Social porque ahí es donde uno puede aproximarse a conocer el desarrollo de los ejes axiológicos y heurísticos; de hecho tal vez deben existir pruebas de desarrollo integral y no solo de saberes, pues esto permite conocer el grado de desarrollo intelectual, heurístico y humano” (GF / Córdoba Orizaba).

Lo valioso de poner en perspectiva a la transversalidad es que los interlocutores hicieron un ejercicio de autoevaluación que llevó a caracterizarla en términos de lo que no se hace sin ella, es decir, requiere claridad para identificar en qué elementos de las prácticas que realizan los docentes está presente y diseñar los medios por los cuáles se puede expresar con claridad para que no sea un agregado a un saber, a una metodología de enseñanza o una obligación que no acaba de formar parte del gusto y del sentido personal de los docentes. En todo caso, los interlocutores reconocen que la transversalidad es una condición necesaria de la enseñanza y puede ser una estrategia para dotar de cierta permanencia y durabilidad al acto de enseñar porque permite

precisar un camino, una ruta de trabajo, de planeación para decidir y para compartir con otros las decisiones y las formas de planear. De este modo, la autoevaluación derivó en un posicionamiento sobre el esfuerzo emocional que implica enseñar y planear la enseñanza para garantizar que cumpla con su cometido.

Esta característica de durabilidad, los interlocutores la asocian a una deseada estabilidad en su vida académica y laboral en tanto que generalmente hay demasiadas demandas diferentes hacia ellos sobre como enseñar, evaluar, investigar y realizar tutorías, de ahí que capitalizar la transversalidad se puede convertir en un valor agregado que al darle cierta estabilidad a su función, proporciona tranquilidad y certeza ante el cambio constante.

Por la experiencia acumulada es que los docentes son capaces de autoevaluar sus prácticas en relación al modelo educativo lo que implica un trabajo no sólo intelectual sino también subjetivo por las negociaciones que conlleva como expresan en estos testimonios:

La transversalidad es lo que ayuda a formar al estudiante en áreas distintas al perfil de su programa educativo, pero hay que reconocer que son pocos los docentes que realizamos esta labor y más bien el enriquecimiento del perfil se da por las EE impartidas por el AFBG y el AFE (Entrevista, Poza Rica, 300919).

El desarrollo de la investigación-vinculada es el elemento que nos permite realizar un trabajo de transversalización de las EE en todos los semestres; considero que es la estrategia innovadora que se puede aplicar siempre y cuando se tenga claridad (Entrevista, Coatzacoalcos, 240919).

Derivado de los testimonios, es posible entender que el espacio donde se integran y expresan los arreglos subjetivos con las demandas objetivas de la institución, es la experiencia y el análisis de ella:

La necesidad de capacitación y la carencia de un enfoque para lograr desarrollar la transversalidad tal y como se propone en el modelo, se ha ido solventando con lo que hemos construido a lo largo del tiempo; implica por eso reconocer nuestras fortalezas y nuestras áreas de oportunidad lo que inevitablemente conlleva cambios en la concepción del aprendizaje, esquemas de evaluación, procesos metodológicos y sus formas de diálogo e interacción con los estudiantes (Mapa modelo pedagógico, Xalapa).

La transversalidad la entiendo como un recurso del propio docente que toma forma de la reflexión personal e incorporada a la práctica docente pues sin transversalidad no es posible alcanzar la formación integral y en este mismo sentido considero importante que sea la misma universidad la que provea de cursos de formación y actualización constante en materia interdisciplinaria (Árbol de soluciones, Veracruz).

Si como han venido expresando los interlocutores un modelo pedagógico tiene como condiciones la representación y sistematización de intenciones, hábitos, lenguajes, rituales y prácticas que por eso se reiteran, tienen también un diálogo con un determinado contexto normativo institucional que formaliza las vivencias ordinarias y las erige como modelos; es lo que permite observar el entrecruce de las opiniones y juicios de los compañeros en el día a día sobre las situaciones que se presentan en lo inmediato y que van dotando de sentido a lo que se hace y se dice porque es la vivencia compartida que tienen en común todos: da identidad, ofrece confianza y promueve la apertura para dialogar sobre algo que todos observan pero que al mismo tiempo, es un ejercicio personal.

La presencia de un observador externo es siempre una situación que pone condiciones en el discurrir ordinario de un grupo concreto pero por la acción de compartir reflexiones sobre

las prácticas y el contexto que nos convoca es que se confirma la existencia de códigos comunes que se expresan en la experiencia que también reveló la claridad con que se identifican los vacíos, faltantes o acciones consideradas malas en los modelos que se despliegan, responsabilizando a la falta de recursos (materiales, simbólicos, formativos) a cuestiones externas como la desigualdad económica e institucional, pero sin embargo se hace notar los esfuerzos que se realizan para suplirlas o bien, se resignifican no como faltantes sino como ejercicios de la autonomía individual, como se puede ver aquí:

A veces se trata de hacer lo que es mejor para el estudiante y para la clase aunque eso signifique que no sea lo que está establecido en el programa de la EE o lo que aprobó la academia e incluso, lo que diga el estatuto de alumnos: hay que hacer lo preciso para apoyar al desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes más que otra cosa. Ahí tu criterio es lo que cuenta, lo que te ayuda a saber cómo hacer eso... ahí no se trata de seguir órdenes que muchas veces están mal planteadas pero es verdad también que se requiere de apoyo para tener más elementos que contrubuyan a tomar mejores decisiones. (Entrevista, Coatzacoalcos, 240919).

Invertir en la capacitación de los docentes siempre será la mejor opción porque son ellos el insumo fundamental de toda universidad por eso los cursos en las innovaciones pedagógicas y de la disciplina, en las instalaciones que usan, en los estímulos que se les dan, es donde debe haber inversión económica y personal...porque si no se hace eso, se termina haciendo lo mismo de siempre, lo que ya se volvió costumbre y que a lo mejor ya no funciona o también, se hace lo que los docentes por sus propios medios se procuran que es al final de cuentas, un gasto extra que tienen que solventar (y no es sólo gastos económicos sino también emocional porque situaciones así desaniman). (Entrevista Veracruz 05072019).

También se apela a nombrar valores o estándares predispuestos sobre las prácticas que deben realizar los docentes que son considerados lo normal, lo auténtico y lo deseable así que el hecho de incumplirlos es responsabilidad de transformaciones muy rápidas en las condiciones donde se realizan o en contraparte, se hace notar que hay un incumplimiento a la norma y expectativa porque el contexto donde funcionaban se ha corrompido y ya no resultan pertinentes. A este punto, es de destacar el trabajo subjetivo y emocional que subyace a los modelos expresados por los interlocutores y permite observar que es una dimensión muy presente en la motivación, el juicio y la valoración que hacen de sus prácticas, creencias y expectativas así como las de los compañeros. Esta emocionalidad también está en relación de los recursos que tienen los interlocutores para cambiar sus modelos o para mantenerlos por así serles conveniente:

Siempre he sido muy comprometido de mi trabajo, de mi responsabilidad con mis estudiantes y con mi gremio. No podría seguir en este medio si creyera que la realidad no ha cambiado y que nos exige mejores maneras de enseñar. Quien no se lo toma en serio, ya no está aquí sino haciendo otras cosas pero no enseñando. (Entrevista Córdoba– Orizaba, 161019).

Ciertamente es preferible ser parte de la familia UV aunque eso signifique estar saturado de funciones, pero es hacia donde avanza la tendencia de la educación. Por eso yo este año he tomado cursos de género y de sustentabilidad, por decir algo, para estar en esa tendencia. Pero también tengo compañeros que no tienen ningún interés en esos temas y aunque es válido, no creo que sea una buena idea si es que quieres mantenerte vigente en la institución hasta que tengas ya un tiempo completo. (Entrevista Xalapa, 240919).

La emocionalidad también se expresa en la ansiedad que expresaron los interlocutores al cuestionamiento directo del impacto de su labor en la atención a la sociedad donde refirieron que es algo inherente al acto educativo y también, un resultado multifactorial que no es sólo atribuible a una persona (o el rol de una figura, para el caso, el docente):

No hay salvadores en la educación sino maestros...nuestra labor no es cambiar nada: ni la disciplina, ni el mundo, ni a los estudiantes. No tiene sentido pensar que lo que hacemos es indiferente a la sociedad porque... en el entendido de que somos quienes educamos a los futuros profesionistas... no, no tiene sentido. Ya nuestro trabajo habla por el impacto que tenemos. (Entrevista Córdoba– Orizaba, 161019).

Fiscalizar a los maestros es algo muy común y es un error; no somos los únicos que educamos, lo hacen los padres, los amigos, los enemigos, los medios, las redes sociales, las elecciones de los muchachos...yo digo que no hay que caer en ese defecto de juzgar el impacto que tiene la universidad en la sociedad porque es un hecho que hay un impacto pero no sólo se logra por el trabajo de nosotros ¡Por favor! (Entrevista Poza Rica, 300919).

Para reafirmar este desplazamiento de la responsabilidad de la enseñanza universitaria con la sociedad, al indagar en acciones concretas cómo su práctica hace esta vinculación, refieren información imprecisa y genérica que no deja ver el cómo se atiende y considera el contexto:

La docencia se ejerce de forma diferente, aunque siempre considerando la aportación que hacemos a la sociedad [...] lo que sí es de reconocer es que nos desempeñamos como expertos en nuestra disciplina, que nos falta apertura para transitar a enseñar en interculturalidad, en género, en temas novedosos [creo] que simplemente los vemos de reojo, pero no sabemos cómo enseñarlos (Entrevista, Xalapa, 240120).

En sí misma la universidad es una respuesta a la sociedad, no puede ser de otra forma y más siendo pública, no hay razón para justificar lo que desde ahí se logra; somos el actor si no más influyente en la opinión pública, si el más reconocido (Entrevista, Veracruz, 050719).

La vinculación de los interlocutores con lo que llaman la realidad, no sólo tiene que ver con su rol como docentes sino que es una forma de inserción a un escenario mucho más amplio que en principio, apunta al campo laboral pero que rápidamente se extiende a la contribución en la pertinencia social y la intervención en los contextos sociales, de modo que lo que se busca es hacer compatibles -no sin esfuerzo y muchas veces sin éxito- su trabajo como administradoras de la reproducción cultural o su transformación. No obstante, la evidencia muestra que el menosprecio del impacto que tiene trabajo docente en la vida social, es un mecanismo que desplaza la enseñanza hacia escenarios sumamente condicionados a los que se deben adaptar tanto los docentes como los estudiantes en aras de cumplir con una función preestablecida, lo que en no pocas ocasiones se ha señalado más como una incongruencia educativa que insta a transitar a paradigmas alternativos o críticos.

¿Has escuchado ese dicho que si no tienes trabajo en lo que estudiaste te vuelvas aunque sea maestro? (risas) Pues así el reconocimiento que le hacen al trabajo docente. No hay, no existe, se cree que es algo muy fácil y por eso está devaluado, mal pagado; la cuerda se rompe por la parte más delgada, que somos precisamente los docentes cuando hay que buscar responsables de las ineficiencias educativas: que no estamos actualizados, que no somos empáticos, que ya no somos necesarios... días aciagos para ser docente pero ¡Qué se hace! avanzar en lo que creemos, nada más. (Mapa modelo pedagógico, Poza Rica).

A estos comentarios sobre el impacto se une el reconocimiento que la UV tiene como actor de influencia en la sociedad si bien

tampoco se ha explorado a profundidad en qué radica este prestigio en la conciencia colectiva, no obstante, dota de credenciales a los docentes que por extensión, gozan de ese reconocimiento y logra identificar un tipo de impacto en la comunidad, según se ve:

Nuestra alma mater es un referente en el estado y el país en muchos sentidos; yo he podido hacer intercambios académicos y con sólo presentarte como docente de la UV, tienes ya garantizado el que te escuchen y tengan en cuenta. Claro que por eso es preciso estar a la altura y ser cauteloso e institucional en lo que se dice y hace porque es el reflejo de nuestra universidad. Somos su cara, su representación y ello nos obliga a ser propositivos y dar siempre nuestro mejor desempeño, que es así como hacemos una diferencia en los estudiantes. (Mapa de modelo pedagógico, Córdoba Orizaba).

Al ahondar en la relación entre universidad y sociedad, lo que es más llevándola al terreno de la ciudadanía, se aprecia que está obviada y no hay precisión en identificar cómo se construye el vínculo:

Contundentemente afirmo que no hay ciudadanos sin la universidad; es este espacio de formación el que cultiva y permite que los jóvenes se involucren en la cadena productiva de la sociedad y el cambio de paradigma social. No basta con egresarlos con un título que asegure que son “licenciados en”, el éxito de nuestra labores es que dispongamos de ciudadanos críticos (Carta asociativa, Xalapa).

Un joven universitario en sí mismo es un logro que le otorgamos a la sociedad; es una manera de corresponder con un recurso humano que potencialmente puede transformarla; al otorgarle el grado, damos el aval de que hemos contribuido (Carta asociativa, Córdoba-Orizaba). Terminar una carrera sigue siendo el logro más significativo en un contexto como el nuestro... es la garantía de que la vida de ese chico o chica va a tener un rumbo mejor y que en consecuencia, va a ayudar a su familia y comunidad. Es sólo cuestión de mirar cómo la universidad

les da armas para salir adelante, para buscar otras oportunidades... yo tengo alumnos que están en Europa o Estados Unidos haciendo estancias, posgrados o contratados ya... da gusto saber que eso se debe a que hicieron una carrera, a que les permitió cambiar de vida y de la de sus familias. Dicen que eso está cambiando pero yo creo que ese sigue siendo uno de los impactos más visibles que tenemos para observar la influencia de la Universidad (Entrevista, Poza Rica, 061219).

A modo de confirmación del desplazamiento del impacto de la universidad en la sociedad, en las cinco regiones hay presencia de pocos elementos que la expresen como no sean informaciones estereotipadas como proveedora de conocimientos especializados, receptora de proyectos que buscan formalizarse, promotora de bienestar social sin que se abunde en cómo es que esto ocurre. Para poder ahondar en este punto, se estableció el par mínimo analítico bienestar/precariedad con la intención de que los interlocutores expresaran la asociación entre contar con una carrera universitaria con la procuración de bienestar:

Tener una profesión es siempre sinónimo de calidad de vida; aunque no acabes desempeñándote en el terreno de lo que estudiaste, la universidad ofrece otras cosas que te ayudan a crecer como persona. Y en lo mejores casos, ya desde que eres estudiante la vida te cambia para bien, adquieres madurez, tienes un proyecto de vida, algunas veces te emplean y comienzas a ser independiente económicamente... sin duda es una de las mejores opciones que puede uno hacer (Mapa de modelo pedagógico, Córdoba Orizaba).

Lo que se observa aquí, es la velada apreciación de que la universidad es proveedora de movilidad social y que coadyuva a la independencia económica, factor muy relevante en las aspiraciones de los estudiantes universitarios que aún hoy día observan en la formación universitaria una especie de

legitimación y habilitación para el mercado laboral, sea este institucionalizado o por cuenta propia. Por otro lado, la aparición del atributo *calidad* en el estado de vida, invita a imaginar con qué elementos, además de la independencia económica y el difuso “crecimiento como persona” se relaciona. A este punto, vale el esfuerzo detenerse a considerar el conocimiento del campo profesional que los diseñadores curriculares y pedagógicos retoman en el diseño o rediseño de una opción profesional y su uso como insumo para el mismo fin ya que resulta cada vez más sentido el desfase y la dificultad que representa para los egresados de algunos programas educativos el colocarse en los ámbitos de desempeño propios de la disciplina o aún transitar a otros, capacidad que tendría que estar allanada por los saberes que respaldan el grado en que se han formado.

La precariedad se pudo deducir de comentarios como el de abajo, que sin embargo no lograron ser explícitos a plenitud:

Darle más peso a otras cosas que al estudio es lo que hace que muchos (estudiantes) deserten o peor aún, no lleguen a la universidad. En gran parte eso se debe a que las generaciones cada vez tienen menos interés en involucrarse en proyectos que conlleven responsabilidades y mucho tiempo: ahora todo es rápido, todo debe reportarte un beneficio en el corto plazo y también influye el hecho de que como universidad, no hemos sabido atraer a los jóvenes y ofrecerles algo novedoso y productivo al tiempo de hoy, pero la consecuencia nefasta es la misma: muchachos que truncan su expectativa de progreso porque no saben aprovechar lo que la universidad les da (Mapa modelo pedagógico, Poza Rica).

De nuevo, reaparece la dimensión económica y práctica de la formación universitaria ahora como un logro no alcanzado o una precarización del estilo de vida de los jóvenes que optan por no ingresar o abandonar la formación profesional, es decir, el énfasis

está en el acceso a mayores recursos económicos y en cierta medida, también a la corresponsabilidad de los estudiantes y docentes para adaptar su formación a las demandas del mercado.

En este punto, es posible observar que el impacto de la universidad en modelos de sociedad está referido principalmente en el desarrollo económico muchas veces focalizado en contextos como menciona el Int. A (Comunicación personal, 081219) al llamar a la Universidad impulsora de vocaciones regionales, lo que se reitera en los grupos focales:

Lo que la UV aporta a la sociedad va más allá de egresar médicos puesto que también es la responsable de conducir políticas públicas que mejoran la calidad de vida; por ejemplo, aquí en la región, no se entendería la salud pública sin la intervención de la facultad. El hospital regional tiene a nuestros egresados trabajando ahí (Grupo focal, Córdoba- Orizaba).

En muchas ocasiones la universidad ha ofrecido innovaciones tecnológicas que ayudan a resolver situaciones complicadas como la vez que crearon una membrana para contener derrames de petróleo o bien, lo que hacemos aquí con el uso de organismos vivos para contrarrestar a los patógenos de los vegetales... todo ese se logra porque estamos en permanente aplicación de la ciencia que producimos (Grupo focal, Xalapa).

Si bien es cierto que estos testimonios exhiben la incidencia de la universidad en la comunidad y algunas formas en las que sucede, hay una despersonalización del discurso que ya no refiere a la acción propia sino las realizadas por otros o incluso de un modo más abstracto, por la institución. De este modo, se observa que incluso en un esfuerzo de mayor profundización por indagar las formas de relación entre la universidad y la comunidad, resultan acotadas a un discurso asentado que privilegia la figura modélica de la universidad que a través de su producción

académica impacta de modos positivos si bien no se recurre a algún ejercicio de corroboración o autoevaluación.

Si bien estos comentarios podrían hablar de un conocimiento y participación plena de los interlocutores en sus sociedades como ciudadanos, cuando se indaga con mayor detalle al respecto, expresan no estar involucrados en activismos, movimientos sociales por no considerarse como actividades principales en sus trayectorias de vida porque tampoco tienen el impacto requerido para contribuir a la transformación social. A este punto, mencionan como las vías de cambio más significativo la educación formal y la incorporación a estrategias de movilidad social más tradicionales, algo que llama la atención en contraste con comentarios previos sobre la necesidad de formar en ciudadanía, lo que conlleva a tener un pensamiento crítico, agencia, posicionamiento social y un involucramiento con la realidad.

En este sentido, el concepto de ciudadanía se expresa imprecisa y contradictoriamente lo que hace que su presencia en los modelos pedagógicos tenga dificultades para afianzarse y traducirse en prácticas y aún, experiencias educativas en tanto que se limita a una cuestión electoral o bien, se asocia a expresiones de protesta y rebeldía propias de la edad de los estudiantes que si han de vivirse, será en espacios ajenos a la universidad. Aquí se puede ver:

No se trata de influir a los jóvenes en una posición política, eso corresponde a su criterio y albedrío; lo más que hacemos aquí es sugerir que piensen bien antes de votar y también que no se metan en problemas por cuestiones de política o religión. Un estudiante universitario tiene que ser proactivo y dedicarse a estudiar, que para eso están...ya lo demás son cosas que no deben desviarles de su objetivo de sacar su carrera y conseguir una seguridad laboral para la vida. Eso no se consigue en marchas o protestas (Autoentrevista, Veracruz).

Si queremos una verdadera formación integral, eso pasa por la formación cívica y ética, con darles herramientas para identificar las situaciones problemáticas que vivimos en la sociedad y buscar alternativas para resolverlas. Otra cosa son los modos en los que se hace eso, pero los maestros universitarios somos en muchos casos el ejemplo para que los jóvenes tomen conciencia y actúen (Autoentrevista, Córdoba-Orizaba)

Cuando empiezan a darse cuenta de que ya no son unos críos [los estudiantes], es cuando se empiezan a involucrar en ese tipo de tema, o sea, desde la prepa o algunos desde secundaria se meten a movimientos: unos a cuidar el medio ambiente, otros al feminismo, otros a la defensa de los animales, no sé cuánta cosa más! Ya en la universidad tienes a los líderes que mueven a sus compañeros y que exigen cosas pero cierto es también que no todas las causas son justas o son deseables. Yo me mantengo al margen porque hay jóvenes muy acelerados que son difíciles de convencer o de alinear, tienen así un problema con la autoridad... yo les digo “tienes un defecto que se pasa con el tiempo: la juventud”. (Autoentrevista, Coatzacoalcos)

Se promueva o no, los chicos son ciudadanos desde que votan y se vuelven sujetos de derechos; lo que queda a nosotros es formarles un criterio que les permita tomar buenas elecciones en su vida social porque de eso depende mucho su éxito o fracaso el día de mañana; en lo personal yo aprendo mucho de los estudiantes que tienen participación en movimientos sociales... están muy preparados en sus causas y me admira lo apasionados que son para defenderlas y promoverlas. Desde hace un año yo les pido que expongan los proyectos en los que están involucrados y en algunos me he colado de invitado. Eso es lo que creo podemos y debemos hacer como universitarios (Autoentrevista, Xalapa).

La suposición de que la formación para la ciudadanía es necesaria para conseguir construir sociedades democráticas se reconoce en los interlocutores como una tarea principalmente de la educación básica de modo que aunque se reconozca su

pertinencia, no se procura en la ES, además porque también se le delega esta formación a la vida pública como si en sí misma hubiera condiciones orientadas para promover aprendizajes de este tipo.

Coincidente con estas asunciones, la edad de los estudiantes de licenciatura es donde se presenta la adhesión y participación en proyectos colectivos que no siempre son considerados “positivos” sino más bien problemáticos y disruptivos del orden, de modo que no existen tampoco canales de seguimiento de esas participaciones sino en la generalidad, la expresión de narrativas de crítica y descalificación que las rodean y que van zanjando la proveduría de experiencias educativas relativas a la agencia y la ciudadanía de los estudiantes.

Ante estas decisiones, se supone la presencia de más elementos (culturales, biográficos, políticos) que intervienen en la formación de patrones participativos o pasivos en la agencia social de los interlocutores que se despliegan luego en sus mediaciones pedagógicas con mayor o menor énfasis, pero que en la actualidad resurge en tanto que el contexto sociocultural ha puesto de relieve la urgencia de atender expresiones de la condición humana que necesariamente se relacionan con los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural y el combate a la desigualdad, todos, temas inherentes a las funciones y visiones de la educación. En los testimonios, los interlocutores refieren esta condición de este modo:

Sin duda es legítimo cuestionar el orden social pero en ese cuestionamiento debe haber propuesta; destruir por destruir no tiene ningún beneficio y al contrario, lo que logra es trivializar lo que se cuestiona. En la universidad no hay tiempo suficiente para entrar en esos debates sino más bien para ofrecerles recursos que ayuden a los jóvenes a ser proactivos, propositivos desde lo que están aprendiendo. Ya cuando salgan a la realidad podrán hacer uso de esos recursos. (Mapa de modelo pedagógico región Códoba Orizaba)

Son tiempos que exigen de nosotros una participación más decidida en la sociedad pero no hay que perder de vista que debe hacerse todo dentro de la institucionalidad y del orden no en la violencia y la crítica destructiva porque lo que está al margen de eso, no sirve para construir. (Mapa de modelo pedagógico región Veracruz)

Se destaca en los comentarios las formas correctas y esperadas de expresar agencia y participación, lo que es coincidente de las visiones más tradicionales de la ciudadanía, donde ésta es un estatus que se logra por el hecho de pertenecer a la sociedad.

Hay desasosiego en los interlocutores cuando se profundiza en la indagación sobre la posición que ocupan en la formación de ciudadanía si ésta definición considera temas considerados problemáticos y generadores de conflicto; la emoción se identifica en la casi renuencia a colocarse en el centro del tema y en la minimización de su presencia en sus grupos de aprendizaje, si bien resultó sólo cuestión de tiempo para que volvieran a aparecer. Como en la competencia profesional y la transversalidad, también para el caso de la ciudadanía los interlocutores excusaron su distanciamiento con el tema y su promoción por la falta de recursos que les permita hacer frente a la encomienda o bien, a sus elecciones individuales para no involucrarse en este tipo de formación si bien se reconoce que es una característica cada vez más presente en los discursos educativos y así lo expresaron:

En la facultad, la mayoría de nuestra población pertenece a la comunidad LGBTI y no por eso estamos exentos de conflictos, es decir, no porque ellos sean mayoría sabemos cómo comportarnos o hacer frente a sus demandas; por ejemplo, en el caso de dos estudiantes que no sabemos cómo llamar porque son hombres pero se están transformando en mujer y a nosotros la lista (de asistencia) nos

llega con su nombre de hombre, pero lo ves y tiene su pelo largo, su maquillaje, y está el conflicto de ofenderlo y pasa lo que sabemos, que nos dan una cátedra de género y se monta la protesta en la facultad y no... la verdad es complicado (Árbol de problemas, Xalapa AEA).

Aquí los problemas son por la adscripción política (o no sabría cómo llamarlo) de muchos estudiantes que vienen con sus proyectos a la facultad y que tienen arraigo en algunos compañeros e incluso docentes... y pues uno esperaría que eso no fuera un factor para modificar o influenciar a los chicos sino que debemos centrarnos en enseñar lo que nos corresponde, porque además, todo este asunto de los derechos humanos y las exigencias de atención a los migrantes, las mujeres, etcétera, ya es de antes, siempre ha existido pero ahora está muy polarizado todo (Autoentrevista, Xalapa).

No se puede ignorar el escenario actual en que vivimos y sobre todo, en que lo jóvenes se están formando, sería un sinsentido. Debemos impulsar y canalizar su rebeldía, propia de su edad, pero para bien... que no todo sea enojo o reclamo sino también propuesta y crítica; en lo personal yo me siento conectado con las transformaciones sociales pero reconozco también que me falta información teórica de muchas cosas y que además, todo cambia muy rápido (Autoentrevista, Coatzacoalcos).

En los comentarios, por ejemplo, se observa que la identificación de la ciudadanía se traslada al escenario de lo político y la exigencia de derechos y no se hace explícita la construcción de un estado de bienestar o la reconfiguración de identidades. Además, la agencia se entiende como una fase en el periodo de vida de los estudiantes que no perdura o que no representa un estrato base en la configuración de su ideología; en tal sentido, estos temas de ciudadanía parecen irrumpir o estar fuera de su sitio natural, que es “afuera” sin determinar tampoco a qué escenario se refiere ya que la calle es más bien expresión del activismo y la protesta, expresiones de algún modo estigmatizadas.

La universidad entonces es el espacio donde se canalizan y “norman” la agencia y las maneras en que se construye o accede a la ciudadanía, como si se tratará de un estatus que se alcanza a fuerza de una preparación que, no obstante, no da muestras de ofrecerse explícitamente en esta trayecto que es en muchos casos, el último momento en que se ofrece acompañamiento cercano y permanente de una figura de autoridad (el docente); en adelante, los procesos formativos que se tengan, serán de corte más tutorial y menos colectivo, diferido en espacios de convivencia menos intensos y combinados con la actividad profesional lo que resulta en menores probabilidades de interacción con grupos de afines o al menos congregados en un estadio de formación particular.

Es de llamar la atención que el ejercicio de la ciudadanía no se presenta precisamente como eso, sino como una integración de temas que proporcionan una “formación “ o mejor dicho, información sobre lo que se espera de un ciudadano, acotado a la participación completamente alineada a la gramática normativa institucionalizada: votar, pagar impuestos, participar en los actos convocados para cohesionar la identidad comunitaria, que son los procesos que se mantienen relativamente fijos, mientras que las emergentes exigencias de derechos, reconocimiento y estado de bienestar, son aceptados como irrupciones o disrupciones temporales que en algún momento se adecuan e integran al orden imperante; de nuevo, en el sustrato de esta apreciación está el carácter fijo de las identidades y de la ciudadanía:

Que exista una buena relación con la sociedad, depende en gran parte de lo que sucede en la universidad porque somos como laboratorios o ejercicios a escalas de la misma: si aquí organizamos y educamos bien a los jóvenes, damos estabilidad social. Por eso nuestra mayor tarea no es impulsar el desacato a las instituciones, sino concentrarnos en lo académico que es lo que sabemos hacer (Entrevista, Poza Rica, 300919).

No se niega que hace falta promover el trabajo social, pero eso de da en otros espacios y momentos; por eso lo que se promueve es una enseñanza que se enfoca en la disciplina y claro, eso sí, formar en el liderazgo para que cuando egresen, puedan desempeñarse con alta ética y profesionalismo (Entrevista, Veracruz, 050719).

En resumen, la mediación que se realiza no intercambia el énfasis en el enseñanza centrada en la teoría y los saberes disciplinares por la incorporación de experiencias de aprendizaje diversificadas en temas y formas de promoverlas lo que da cuenta de que tales prácticas de mediación concentran su atención en “transmitir” saberes de los que los estudiantes no disponen o en remediar los rezagos de formación; se infiere que lo que guía estas elecciones es la concepción de la enseñanza para remediar, corregir o atenuar errores, desconocimientos o deficiencias más que una práctica integradora y dinamizadora de procesos cognitivos capaces de deslocalizarse y adaptarse a nuevos contextos y demandas de aprendizaje, sean o no de la disciplina en que se está formando:

La educación actual en México avanza a pasos lentos comparados con el desarrollo tecnológico, y de igual manera se percibe cuando se habla del mundo de la información. A pesar de que didactas, catedráticos, psicólogos, pedagogos, entre otros, hacen múltiples esfuerzos por apoyar en las tareas de la enseñanza-aprendizaje, no se han tenido los resultados que le permitan a México sobresalir en materia educativa, dejando a sus habitantes sin los conocimientos, habilidades, actitudes y valores que le impulsen a vivir dignamente en la sociedad del siglo XXI. Una de las múltiples razones del fracaso educativo en México tiene que ver con la descontextualización de lo que se enseña en los planteles escolares, con problemas fuera de la realidad, con situaciones que no forman parte del contexto de los aprendices o en su caso con métodos tradicionalista que ponen en el centro de la enseñanza al docente, considerando al alumno un ser pasivo dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje (Int. 2M/ACS/GF4/Poza Rica).

Aunque en los testimonios el contexto es un de las características más importantes en los modelos pedagógicos, en la práctica éstos se concentran en garantizar que los saberes se “adquieran” así esto signifique su acumulación inconexa del entorno, pero queda la evidencia del cumplimiento de la demanda institucional, lo que se considera un éxito del modelo pedagógico precisamente.

El problema que presenta este tipo de modelo es que se vuelve rígido en los modos como abarca el saber que busca mediar y con el paso del tiempo, adquieren un carácter prescriptivo que en aprendizajes como la ciudadanía resultan impertinentes y anquilosados. La rigidez está también en las interacciones con los actores del acto educativo y en el propio reconocimiento de éstos: se tratarán siempre de los mismos con roles predeterminados y desempeños previsibles, cuando en la realidad se sabe que esto no ocurre de este modo.

A este punto, otros actores ocupan estos vacíos promoviendo sus propios modelos pedagógicos y los consecuentes cambios que introducen en la configuración del escenario educativo, algunas veces, incluso posicionan modelos contrarios a los que la universidad busca promover, lo que se traduce también en una tensión que atraviesa a los docentes, los estudiantes y la sociedad.

Si bien el marco de referencia en este caso lo da el modelo educativo institucional y su normatividad, la tensión existe en tanto que se identifica que tal marco no es construido desde la base de la comunidad universitaria, como lo dejan ver expresiones como “la institución nos requiere”, “las autoridades han determinado que”, “quienes toman decisiones no consideraron que” y también “a nosotros nadie nos tomó parecer de”, “una cosa es imaginar lo que debe suceder y otra hacer que las cosas sucedan” o “cuando

nos pregunten, los docentes podemos sugerir cosas”. Así, la agencia de los docentes se ve comprometida y hasta cierto punto, su identidad como tomador de decisiones que trascienden el espacio del aula, lo que vulnera la solidez con que enjuician su propia práctica o sus concepciones de docencia, si bien insisten en la cantidad de funciones que realizan y que en buena medida merman su calidad y su desempeño. (Guías de observación y Diario de campo) tal y como expresaron:

La institución tiene una dinámica de mucha demanda para sus académicos que más que tiempos completos, son tiempos repletos y no da para más. Con 15 semanas -muchas veces se vuelven 12- activas para desarrollar todo el programa de la EE, acaban forzando los ritmos de enseñanza y creando estrategias que organicen mejor el tiempo. No se puede profundizar en los temas, se tiene que confiar en la capacidad que el alumno tiene y el desenvolvimiento en la clase (Autoentrevista, Veracruz).

Con la implementación de la diversificación de la carga ha resultado que menos especialista es uno y más se requiere de saber de todo un poco. En mi parecer, es un camino equivocado porque el interés principal debería ser favorecer el área de formación disciplinar y es a lo que personalmente, le dedico mayor tiempo e interés (Entrevista, Poza Rica, 300919).

Para equilibrar las demandas de las tendencias internacionales en educación, la institución hace eco de los llamados temas emergentes pero resulta complejo incorporarlos en la práctica diaria porque no siempre se tiene claridad de cómo es que están involucrados en nuestras disciplinas y a ello se le suma la urgencia por implementar estos cambios, de modo que acaban siendo “parches” de los temas más que un saber en sí. Sin embargo, si quedas fuera de esa demanda, no puedes reportar después estos indicadores en tu evaluación del desempeño y te pones en una situación muy difícil (Mapa modelo pedagógico, Xalapa).

Como se expresa, los interlocutores ven seriamente limitados sus márgenes de independencia y autonomía mientras simultáneamente reconocen que, si bien no es un estado natural de las cosas, sí una forma de organización que es producto de arreglos sociales funcionales para unos y provocadores de desigualdad para todos, aunque en mayor medida para los docentes por asignatura que no gozan de la misma seguridad laboral que los de tiempo completo. Esto sigue mostrando una escisión entre la narrativa institucional que es homogénea en sus demandas y el planteamiento de obligaciones, pero en su funcionamiento es heterogénea en sus prestaciones y acceso a derechos con su comunidad. Como se sospecha, es posible que estos arreglos se mantengan vigentes precisamente por la naturalidad con la que operan y el consentimiento de los actores sociales involucrados que así sostienen un equilibrio laboral aunque inestable.

En efecto, la labor docente tiene una concepción primigenia que, aboga por la abnegación en su ejercicio y un carácter de servicio comunitario, lo que por asociación semántica conduce a pensar que es el alto ideal de bienestar de la humanidad donde radica la remuneración y recompensa del docente. Bajo esta premisa, la obligatoriedad del ofrecimiento de conocimiento encubre el numeroso repertorio de habilidades, destrezas, actitudes y saberes que los docentes deben reunir, lo que por cierto incluye responsabilidades afectivas. Esta construcción social creada por personas vinculadas a través de complejas relaciones de poder, reparte inequitativamente la labor e influencia de los docentes en el espacio público, así como asigna también valores y recompensas distintas a cada uno.

Lo interesante del trabajo docente expresado en los modelos pedagógicos es que aunque se realiza en un espacio público, se concibe en este punto de la mediación como ubicado en lo doméstico y por lo tanto transferir el producto del esfuerzo de esa labor a un escenario público institucionalizado, redundando en la concentración de recursos y poder en la parte receptora que es la que la final, valida el esfuerzo:

La libertad de cátedra es nuestro mayor privilegio como docentes; el que podamos hacer uso de los recursos tiempo-conocimiento de la manera que consideremos más propicia produce una gran satisfacción porque demuestra que somos nosotros los que decidimos cómo realizar nuestra labor, cómo adaptamos (o incluso ignoramos) lo que la institución pide (Autoentrevista, Xalapa).

Vigilar los proyectos o los espacios formativos es siempre una tentación de las instituciones, entonces lo que queda es negociar entre lo que se solicita como objetivos institucionales y lo que se sabe es útil en el proceso de enseñar. No se puede tampoco vivir fuera del sistema institucional y no hay necesidad, sobre todo. No se trata de luchar con la Universidad sino de aprovechar las fortalezas que nos ofrece y acrecentarlas por un bien personal, pero ante todo, por el bien de los aprendientes: ellos esperan nuestro mejor esfuerzo. Es cuestión de equilibrar (Modelo pedagógico, Xalapa).

Cuando se es maestro por asignatura no resulta tan sencillo hacer compatibles las demandas de la universidad con los beneficios que otorga: es una carrera cuesta arriba reunir todos los requisitos para concursar una Experiencia Educativa y eso no garantiza que tengas continuidad en la institución porque al siguiente semestre puede cambiar la normativa y las posibilidades cambian. Lo que siempre es valioso es el apoyo de los estudiantes, su reconocimiento, el que te den su confianza y te pidan ayuda extra, que te quieran incluso...esa parte es invaluable y para mí, irrenunciable, lo que no significa que sienta que soy Sísifo! (risas) (Entrevista, Xalapa, 240120).

Particularmente lúcida en este último comentario es la reflexión sobre la pérdida de control y autonomía de quien realiza la labor docente y que, sin llegar a expresar una opresión, si hay un desgaste y desesperanza emocional que abarca un conjunto de tareas incluso afectivas de cuya distribución se beneficia desproporcionadamente la institución y también un grupo de colegas en mejor condición laboral que mantienen con esa labor fina de los desfavorecidos, sus privilegios.

Para hacer evidentes entonces el sentido que adquiere la articulación entre modelos pedagógicos y ciudadanía, se propone desanclar el trabajo de mediación que hacen los primeros, de esa emocionalidad dominante y purista que ha revestido históricamente a la enseñanza de modo que los cuidados y esfuerzos que ella conlleva sean vistos también en su sentido de auténtica producción participativa, de agencia y económica para transitar al merecimiento del esfuerzo intelectual y emocional que demanda: puesto en otra palabras, dotar de ciudadanía (en el sentido más tradicional) al docente y avanzar a la configuración de una educación para la ciudadanía en tales condiciones.

El desprendimiento entonces queda en evidencia en tanto que la institucionalidad pasa por alto que estos trabajos -los que configuran por cierto la operatividad de su modelo educativo-, requieren recursos estructurales y materiales como lo son procesos de profesionalización y actualización, programas de estímulos diversificados a la comunidad docente también diversa y evaluación de las políticas institucionales por poner casos. Así, la consecuencia indeseable es que la distribución de los recursos y beneficios es desigual, afectando la capacidad de realizar de manera adecuada y pertinente la docencia y en concreto, la mediación. Es esta grieta del sistema que se replica en la institución lo que puede estar influyendo en la configuración de la ciudadanía y su consecuente promoción.

El argumento que la universidad promueve un tipo de educación que contribuye a la transformación social, sólo se entiende cuando se hace visible que promueve y dinamiza procesos sociales complejos como la movilidad social, la redistribución de bienes, el acceso a servicios, la reconfiguración de narrativas socioculturales, es decir, cuando promueve ciudadanía a través de la generación y expansión de conocimiento que se traduce en desempeños profesionales solidarios que se adhieran y sumen a construir la red de protección sostenida por el Estado, garante de los derechos de la población: esto es lo que los interlocutores nombraron pertinencia social de la universidad y lo interesante es que lejos de ser una fórmula apegada a la corrección temática en tendencia expresada en la responsabilidad social universitaria, es la aproximación que presentan estos párrafos:

La importancia de la participación social es una forma de concientizar a la comunidad universitaria y en particular a los estudiantes sobre la responsabilidad que tienen consigo mismos y su comunidad ahora en el presente pero imaginando el futuro de su contexto. Para apoyar en la formación de ciudadanos es necesario incluir el pensamiento democrático para asumir los problemas y las alternativas de solución del mismo (Árbol de problemas y soluciones Xalapa).

Históricamente se ha dicho que la universidad es uno de los pilares del desarrollo porque es un espacio donde se van construyendo comportamientos y procedimientos que se extienden luego al grupo social donde se ubica este proyecto educativo. Con esto quiero decir que la docencia universitaria es mucho más que la capacitación de recurso humanos, como esta oleada neoliberal que impregnó la educación quiere hacer creer. El pensamiento universitario cuestiona toda situación o fenómeno, no asume nada por dado, es un pensamiento que facilita la comprensión inteligente de la realidad (Árbol de soluciones, Veracruz).

No hay en la universidad una forma de dejar por fuera la dimensión social de la educación profesional desde que su pertinencia estriba en comprender las propias experiencias y las circunstancias en las que se desarrollan así como las de la comunidad a la que se sirve. Este servicio incluye también comprender e interpretar condiciones materiales en que vivimos. Podría decirse que la pertinencia social se da en que formamos conciencia de la estructura social y avanzamos a querer mejorarla (Autoentrevista, Córdoba-Orizaba).

La identificación del concepto pertinencia social conlleva elementos de la ciudadanía o al menos habla de un posicionamiento aunque sea tímido de su labor docente en tanto da elementos para conocer sus horizontes políticos, sus concepciones sobre el proyecto de sociedad en el que están insertos, la idea de derechos que conciben como deseados, en fin, nos hablan de la posición que asumen los interlocutores en su mundo de vida. Del mismo modo, permiten observar las diferencias que van marcado los arreglos que los docentes hacen para convivir desde estas posiciones y las implicaciones que ello tiene en sus prácticas.

Esta aceptación de la diversidad dentro de la UV es un recurso para ejercitar precisamente la ciudadanía que no es una construcción homogénea y sin conflicto, antes bien presenta oportunidades de disenso, de legitimación de la diferencia y de construir proyectos comunes desde ahí, lo que se ve reflejado en la imagen y el ambiente de aprendizaje y convivencia que es bien percibido por los estudiantes como se desprende de los comentarios de los interlocutores cuando afirman que:

Los jóvenes son poco atraídos por las instituciones educativas como lugares en los que pueden adquirir los conocimientos que les permitan acceder a una mejor vida, pues en muchas ocasiones ven inservible lo que ahí se enseña. Personas mayores que tuvieron la oportunidad de cursar una carrera universitaria y ejercer una profesión señalan

que un porcentaje muy bajo de los conocimientos adquiridos durante su formación son usados de manera efectiva en su trabajo, y que es innecesaria la tortura que se vive en las escuelas para aprender algo inservible en el campo laboral, algo que nunca usan (Entrevista, Poza Rica, 300919).

Es preciso que la universidad retome el rumbo como actor social clave. Lo que queremos hacer con nuestro trabajo es dar a conocer y ejemplificar unas estrategias didácticas que den resolución de problemas vinculados con la realidad contextual, que retomen la ética y la formación ciudadana como medios para lograr el desarrollo del estudiante, entendido como la capacidad que tiene el ser humano para apreciar aquello que lo rodea y las relaciones o diferencias que existen entre las acciones, los objetos o los hechos observables a través del análisis, la comparación, la abstracción y la imaginación (Mapa modelo pedagógico, Veracruz).

Un desacierto de la universidad es tratar de silenciar o hacer que todas las opiniones sean coincidentes, lo que minimiza o desanima la participación de los colectivos que pensamos diferente... la última experiencia que vivimos, fue con la aprobación del rediseño del plan de estudios: nuestra región no la aprobó y fuimos llamados a Xalapa a una reunión con las autoridades que trataron de convencernos para cambiar de parecer; no fue un diálogo para exponer los argumentos académicos por los que no aprobamos la propuesta sino para convencernos. Yo me pregunto ¿qué no es el escenario académico uno de los que por excelencia deben valorar el disenso? Si no es ahí, ¿dónde puede ser? Para nosotros eso dice mucho de las formas de atender a la diferencia en la universidad. (Mapa modelo pedagógico, Coatzacoalcos).

En los comentarios se aprecia que, en efecto, si bien hay un sentido que orienta los modelos pedagógicos de los docentes, este se configura de maneras diferenciadas asentadas en un orden impreciso y desigual, entonces, describir un orden o un modelo orientador desigual sin adjetivarlo y comprenderlo da lugar a prescribirlo: se norma y se acata sin más.

La agencia de los interlocutores se cruza en estas situaciones con la responsabilidad moral que es la cualidad que permite crear, innovar o ajustar lo que se prescribe a fin de hacerlo pertinente y al mismo tiempo eficiente.

Esta responsabilidad moral es lo que dota a la ciudadanía de cualidades que se materializan en acciones, no únicamente permanecen en el plano de lo discursivo y deseable, con lo cual los docentes se sienten interpelados para construir y modificar lo que se desajusta de esa responsabilidad, cuestión que ayuda a reflexionar sobre las sanciones que se hacen a lo que queda al margen de la expectativa declarada pero también a su cuestionamiento que se expresa como sigue:

Hay mucha intención por atender los requerimientos temáticos de la institución aunque cambien con rapidez o tengan una vigencia corta: en este momento en particular, la responsabilidad universitaria y la perspectiva de género sobresalen en su atención aún sin tener certeza sobre su tratamiento o incluso definición institucional. Pareciera que, al menos en el caso de este grupo, es un signo de actualización o de compromiso, incluso más que la atención a la labor docente. Buscar cumplir con la normativa que apoye la colección de puntos que den acceso a recursos y estímulos institucionales es la constante y se acompaña de argumentos que justifican esta atención “no es cosa de ser oportunistas pero si de capitalizar lo que está ahí dispuesto para sumar en nuestro beneficio”... “el bien de atender estas temáticas es para todos: para la institución porque cubre sus indicadores, para uno porque es un estímulo merecido y para los estudiantes porque se benefician de las novedades” No me resulta del todo explícito en el caso de los estudiantes en qué se expresa el beneficio (Notas del diario de campo).

Si no aplicas las tecnologías a tu clase, eres mal visto... de igual modo, si no estás a favor de ciertas causas, te tachan de retrógrada. Insisto en temas de política, sexo y religión, no hay que meterse porque no

es necesario. Nosotros a lo que nos corresponde, que es enseñar los contenidos de mi materia... si acaso sale al tema algo referente a esto, no meterse en conflictos, ser políticamente correcto ¡Y listo! (Mapa modelo pedagógico, Coatzacoalcos, 2019).

Se trata entonces de generar espacios donde sea posible expresar los disensos y aún las contradicciones en las opiniones y prácticas de los docentes, no de silenciarlas a favor de la corrección política; si ha de promoverse la formación para la ciudadanía, esto implica debatir, problematizar e incluso tomar distancias pero también, crear redes, puntos de convergencia y relaciones de auténtico respeto. Como se observa, la configuración de modelos pedagógicos requiere de la continuidad e intensidad en las relaciones que es lo que va consolidando la confianza y la apertura entre todos los miembros de las redes y a la larga, legitima lo que se construye desde ahí. El aporte de la experiencia subjetiva de los interlocutores en relación a la universidad, entendida como un acontecimiento político, circunscribe a la docencia como una labor inagotable y dinámica que recoge la realidad social para analizarla e intervenir sobre ella.

La realidad así llamada, no es la misma para todos a pesar de que se comparta espacio y temporalidad, pero que sí tiene ejes que la sostienen y la hacen tener sentido para todos aún desde los diferentes horizontes; estos ejes vienen a ser conceptos tales como ciudadanía y bienestar, por ejemplo:

Es justo que se ponga en perspectiva la propuesta del MEIF sobre las habilidades para la investigación que pueden ser desarrolladas en diversos espacios: dentro de las experiencias educativas por ser un eje primordial en el desarrollo del pensamiento lógico-formal, analítico y crítico que tendrá como finalidad principal la creación o generación de conocimiento y en el servicio social que es un espacio de formación significativa donde se considera el desarrollo de la habilidad de cuestiona todo el orden social. Y mencioné la perspectiva

porque con todo eso, no se garantiza que el impacto es de gran escala, si acaso, algo harán los estudiantes que logren aprender lo enseñado (Carta asociativa, Córdoba Orizaba).

Un estudiante que además se forma para la ciudadanía, debe reconocer la emoción y la ira, así como aprender a controlarlas, en beneficio de las relaciones con los otros, sobre todo los que son diferentes y le causan conflictos. Además, en términos de egresados de licenciatura se busca identificar y resolver situaciones problemáticas que es una habilidad básica para poder formular y responder a críticas, acusaciones y quejas y tratar con la presión de la vida laboral que incluso conlleva enfrentarse a las intimidaciones e instigaciones. En el desarrollo de la tutoría de estudiantes de licenciatura y receptora de estudiantes en Servicio Social, me doy cuenta de lo necesario que es brindar orientación y asesoría para que mis alumnos descubran las bondades del trabajo científico y se apasionen por participar en él ya que además de que les brinda satisfacciones, les ayuda a elaboración de proyectos de investigación y desarrollo de los mismos para poder obtener su tesis de licenciatura aportando algo a la sociedad (Árbol de soluciones y problemas, Xalapa).

Se trata de vincular a los saberes de todas las Experiencias Educativas, de modo que bajo sus programas se logren también la presentación de las habilidades sociales, la identificación de sentimientos para adoptar la perspectiva del otro y reducir estereotipos. Este punto es de suma importancia porque permite que los estudiantes comprendan el punto de vista del otro, a escuchar y hablar sin provocar conflictos, a etiquetar y modificar pensamientos distorsionados, así como a comprender y expresar sentimientos (Mapa modelo pedagógico, Veracruz).

Derivado de estos comentarios, es posible valorar lo que el lenguaje hace en los modelos pedagógicos ya que cumplen con una función de suma importancia que es la de contribuir a dar sentido a lo que se enseña; en principio, ayudan en los procesos cognitivos y de comprensión de los estudiantes para identificar claramente lo que se está promoviendo y para ubicar los medios por los que resulta más conveniente enseñarlo.

También en el lenguaje que se elija radica el carácter con que se construyen alternativas de relación, sea porque se abren canales de participación horizontales o verticales, sea porque se sugieren modos de comprometerse con los aprendizajes o porque se proponen nuevas formas de comunicación que mantienen vital la enseñanza.

Comprender un proceso hace que su vivencia se arraigue en la conciencia anímica de quien lo experimenta que entonces considera valioso y útil promover eso que se aprendió y se experimentó, de modo que poco a poco ya no sólo se comunique sino que se socialice y se compartan los beneficios y apoyos que ello provee:

En el ejercicio de la docencia es sumamente importante contar con el apoyo de los colegas, su consejo, su ayuda. En cuanto podemos reunirnos (como en estos espacios) los aprovechamos para compartir lo que hacemos, para intercambiar opiniones y para sentir la compañía, la verdad. Pocas veces podemos detenernos para conversar de nuestra labor y seguir aprendiendo entre nosotros, que esa es una fortaleza grande de nuestra región (Mapa de modelo pedagógico, Córdoba- Orizaba). La imagen de los maestros ante los estudiantes, pero sobre todo ante nosotros mismos se fortalece mientras más nos acercamos y nos ayudamos porque además, sin afán de sonar pretenciosa, somos una comunidad de especialistas de alto nivel que cuando compartimos, lo que compartimos es de lo más útil y fortalece nuestra confianza en lo que hacemos (Mapa de modelo pedagógico, Xalapa).

Las relaciones interpersonales son básicas para nuestra labor porque son los procedimientos conductuales mediante los que orientamos la adquisición y desarrollo de habilidades que permitan mantener interacciones sociales satisfactorias en nuestro ámbito real de actuación (Int. N, Comunicación personal, 130919).

La atención que ponemos a este marco de reciprocidad, es sobre si se presta a la estratificación desigual de los docentes, con las consecuencias hacia sus prácticas, pero también es propicio para mirar que, en comunidades con similares condiciones, el acceso y el intercambio que hacen de sus recursos disponibles, gravitan entre sí con el mejor retorno de la inversión de sus propios recursos. De otro lado, en tanto que la comunidad académica de la UV es muy diversa, se puede tener acceso a una gama amplia de diferentes tipos de recursos, donde uno de los más valiosos es la experiencia que tornada aquí un recurso ayuda a extender la ayuda mutua lo más abarcadoramente posible.

Los docentes debemos ser los primeros convencidos de que la enseñanza es un espacio para la transformación de las realidades sociales, esas que vemos que no ayudan a la construcción de ciudadanías interculturales y respetuosas de lo diverso, que trabajen por el bien común y no por la individualidad. Para ello debemos trabajar en el autoconocimiento, en potenciar nuestro lado espiritual, nuestra conciencia social, como el holismo lo requiere (me refiero al holismo porque es el enfoque que sustenta nuestro plan de estudios de Pedagogía) y no tomarlo a juego, sino con la seriedad que se merece. Si los profesores denigramos este aspecto y al enfoque, entonces no podemos avanzar como conjunto (Mapa de modelo pedagógico, Xalapa).

Para la etnografía, la experiencia de los interlocutores es el recurso que da pauta a las transformaciones y ajustes que luego se sistematizan y se afianzan en modelos. Por eso resultó propicio que los interlocutores pudieran disponer de un espacio para volver la vista atrás y sistematizar lo que hacen cuando enseñan porque emergieron también emociones que forman parte de la experiencia sin minimizarla, antes bien, darle el valor que tiene como recurso de aprendizaje; aquí una muestra de las sistematizaciones que los interlocutores realizan con sólo disponer de un espacio. Como se

ha dicho, la socialización de hábitos y rituales que se despliegan en el acto de enseñar van construyendo una memoria colectiva que se transmite entonces como mecanismo de inducción a la cultura de la facultad y que se extiende para ser parte de una identidad pedagógica que permanece muy estable pero que también admite cambios siempre y cuando apoyen en el fortalecimiento de una identidad docente bien posicionada. Esta buena posición en parte se evidencia en lo que logran transmitir a los estudiantes como parte de su experiencia propia, que anotan así:

Uno de los aspectos que considero importante, es la contextualización de la profesión, del plan de estudio y de la experiencia educativa, haciendo énfasis en pertinencia social de las mismas y de la importancia para el desarrollo de la sociedad. De igual manera, es necesario motivar al estudiante respecto a la disciplina que estudia, ayudándole a identificar su aplicación empírica en diferentes ámbitos: familiar, económico, social, político y ambiental; además de fomentar su creatividad en la elaboración de propuestas innovadoras de solución a problemas cotidiano (Autoentrevista, Xalapa).

Y también:

Formar integralmente a los estudiantes tiene como propósito que las diferentes dimensiones identificadas del ser humano lo acerquen a una educación de excelencia garantizado por la apropiación de una ciencia (intelectual), su ejercicio profesional y adquisición de herramientas técnicas necesarias (profesional), su determinación ética como individuo y en relación a otras expresiones de vida comunitaria (social) y compelerlo a identificarse como ciudadano del mundo que puede llevar a cabo su autorrealización (humana) y ayudar a que otros la alcancen a partir de los conocimientos que ofrece la Universidad porque se considera al ser humano como multidimensional y no como una consecuencia de las tantas parcelas en que divide el mundo para su estudio y entendimiento (Mapa de modelo pedagógico, Xalapa).

Es indudable que la educación integral es la base para la formación de profesionistas, pero también es el punto de partida para concebir una mejor sociedad, una sociedad en desarrollo, que se encuentre acorde a los tiempos en la cual la ciudadanía logre el progreso acorde a los cambios y transformaciones que caracterizan al mundo globalizado, a través del aseguramiento de sus garantías y de la justicia ante la desigualdad en todos los ámbitos. La Universidad como ente responsable de la formación de sus profesionista marca la diferencia con otras instituciones de nivel superior pues esta tiene la oportunidad de formar y desarrollar ciudadanos al servicio de la sociedad, ofreciendo una educación de calidad en la cual se conjunten una serie de variables como el aprendizaje, la diversidad, la equidad, el consenso y disenso, viéndose reflejados en el ejerciendo de su profesión con ética y valores, haciendo frente a los conflictos apeándose al derecho, lo que le permite al egresado formar su propia identidad (Mapa modelo pedagógico, Córdoba-Orizaba).

El modelo mío para educar en la ciudadanía consiste en acordar con los estudiantes que siempre voy a manejar valores para fomentarlos en el aula; eso supone que cada semestre debo hacer una autoevaluación que me permita mejorar mis prácticas de enseñanza a través de un enfoque teórico-práctico y acercándome siempre a la sociedad: esto se logra con un producto final que resuelve una problemática real. Además, para educar ciudadanos hace falta promover la innovación en las propuesta de trabajo, así como en su persona y eso significa que sean capaces de analizar las situaciones acontecidas en el mundo, haciendo un análisis desde el aspecto humano, de cómo somos ahora los seres humanos y hacia donde estamos transitando... no hay que perder de vista que hablamos de muchachos muy jóvenes pero muy conscientes y es obligación nuestra impulsarlos a que demuestre dedicación, constancia y que se esfuerce en sus estudios... ya lo demás, viene en consecuencia de eso (Autoentrevista, Xalapa).

La reflexión que hacen los docentes de su bagaje para ponerlo al servicio de las prácticas da un margen para que identifiquen donde incumplen con la normatividad del contexto, con las expectativas sociales y con el modelo pedagógico consensuado

en la comunidad a la que pertenecen; estas licencias son vistas precisamente como el ejercicio de su agencia personal que no obstante siempre está orientada a la consecución de un bien mayor, para el caso del contexto de la UV, la formación integral atendiendo la construcción de ciudadanía que puede estar latente o suspendida pero que puede emerger en cuanto sea requerida para mantener la vigencia de los modelos pedagógicos.

Posdata del capítulo

La identificación del contexto de los interlocutores ofreció la evidencia que la investigación buscaba y permitió analizar los escenarios en los que reconstruyen su relación con la ciudadanía. El trabajo de campo hizo explícito el cómo se forman las distinciones entre cada uno de los interlocutores en la realización de sus modelos pedagógicos, los recursos de los que se valen para cumplir los papeles que normativamente se les asignan y que de algún modo, asumen les corresponden.

Estas asunciones tienen impacto en la narrativa biográfica y laboral que se transfiere a sus representaciones y sus desempeños en lo que concierne a sus funciones de enseñar, acompañar y cuidar que se procuran desde el entorno educativo y donde el buen desempeño ocupa un lugar destacado. En el capítulo aparece la narración sobre la distribución de las funciones y lo que se entiende que es correcto, deseable e incluso inapropiado en términos de un marco normativo institucional y una agenda educativa global pero es evidente el cómo se cuelean ideas sobre el deber ser de tales funciones desde el afecto y la convivencia.

La permanencia, adaptación o transformación entre estos patrones que pueden entenderse como modelos pedagógicos es lo

que marca la pauta para comprender la serie de normas y valores que están detrás y que cambian de acuerdo a cómo se realiza la socialización en otros espacios donde se pueden reafirmar, modificar o cuestionar nociones de lo que se considera necesario, básico, adecuado y más dentro de los modelos pedagógicos. El trabajo de campo aportó la evidencia para investigar el repertorio de posibilidades pedagógicas para mediar aprendizajes que suceden y van cambiando conforme el contexto se transforma y la posición de los interlocutores, como se detallará en la siguiente parte.

Posdata de la Segunda Parte

La reformulación de identidades implica la renovación del concepto ciudadanía para comprender los movimientos sociales, el desempeño de las experiencias relacionadas con la adquisición de agencia en un mundo cambiante donde el espacio, el lugar y la ubicación desempeñan una función esencial en los discursos de posibilidad de elección dominantes. Si el proceso de formar un ciudadano implica considerar los cambios constantes y los procesos de subjetivación que realizan, la universidad tiene que analizar con profundidad las diversas formas en que esos mensajes se negocian y se responden.

Una formación integral sólo se consigue si se asume una posición radical y crítica desde lo educativo, lo que Said (1985) nombra como *política de ubicación* productora de conocimiento al servicio de fines colectivos o la formación de una práctica cultural contrahegemónica que considera al docente como institución pedagógica articuladora de los aprendizajes superiores promovidas por la universidad con los que ocurren fuera de las instituciones y filosofías educativas heredadas. La

capacidad para cambiar marcos de referencias requiere de un compromiso ético de considerar la contradicción, ambivalencia e incertidumbre en los modos en que se construye el conocimiento y se comunica que no reduce la tarea de la formación a las intervenciones significativas y efectivas de los modos en que se vive la vida colectiva.

El derecho de elección es el que Beck y Beck-Gernsheim (2003) asumen como la única cuestión universal del ciudadano/ser humano, pero que conlleva el riesgo de potenciar el derecho a la individualidad. De ahí que la pedagogía crítica confronte al enfoque del nuevo individualismo que promete, más no otorga la libertad genuina y radical de la autoconstitución y la autodeterminación; lo hace examinando y desvelando las interacciones del poder y la desigualdad para, en respuesta impulsar una sociedad genuinamente democrática con un humanismo redefinido que promueva la total distribución de la libertad individual, las facultades crítica y autocrítica, la convivencia con otras identidades y su respeto así como los derechos de los extranjeros, los pobres y los desposeídos. La ética que atraviesa a este nuevo humanismo habla con muchas voces e interactúa con diversos motivos diferentes. La educación para la ciudadanía surgió para llenar el espacio entre el desfase del estado de bienestar, las estructuras de la democracia y las posibilidades de una transformación democrática global.

La educación para la ciudadanía alienta a los ciudadanos a que aprendan a *indignarse* al tiempo que situarse entre lo local y lo global. A esto se le denominaría su aspecto moral mientras que, en su aspecto político, esta nueva pedagogía crítica emancipadora puede ayudar a que la resistencia se enfoque en

los efectos desiguales destructivos de la globalización. Si bien el hecho de poner al descubierto las desigualdades entre los derechos y recursos de los ciudadanos no es sino el primer paso en la consecución de la ciudadanía. Por eso es necesario pensar en mayor profundidad la naturaleza del conflicto social como temática en el curriculum escolar y vincularla a la educación emocional para comprender que la alteridad, la reconciliación, la libertad y la ciudadanía son experiencias existenciales en las que es posible formarse. De ahí que una de las apuestas de la formación para la ciudadanía sea el impulsar a los sujetos a involucrarse en formas no explotadoras de comunicación que generen un intercambio a escalas significativas con sociedades diversas que también pueden encontrarse experimentando dificultades humanitarias.

Lo que está en cuestión es una concepción del orden social, el posicionamiento de una versión de la realidad que generalmente, se construye al margen de los directamente involucrados al tratarse de un proceso de nominación unidireccional y vertical que entraña, en lo más profundo, la construcción del otro. La ciudadanía no es un estado unidimensional, objetivo y cuantitativo de las condiciones de existencia, ni una descripción neutral de las condiciones de vida de los otros. Es una construcción social que define qué es lo necesario para una vida digna y plena, cómo puede obtenerse legítimamente y quién está en falta y en esa medida, es una experiencia que se vive tanto en el espacio objetivo del mundo material como en el subjetivo, en la valoración cotidiana y emotiva de la vida, y de sus espacios más íntimos. La ciudadanía es una categoría no sólo relativa sino también relacional: se es ciudadano cuando se tienen todos

los recursos y medios que permiten alcanzar un modo de vida socialmente legitimado y, también cuando la sociedad, el Estado, las instituciones, los otros, reconoce a alguien como tal. Pero se deja de serlo cuando se carece de todo lo anterior y se reacciona frente a su necesidad, sea desde el socorro, la indiferencia, la compasión, la desconfianza u otros, y se establecen así vínculos: la ciudadanía es por eso una relación social.

Tercera Parte

Capítulo VIII

LOS HALLAZGOS DEL AFÁN

Introducción. Aprender con los otros

En esta parte se reconstruyen de manera analítica los marcos normativos y valorativos a los que los interlocutores recurren para construir lo que implica una práctica docente adecuada (su modelo pedagógico), así como distinguir entre categorías propias de esa práctica y los espacios de realización. Para ello, se parte de las experiencias de los interlocutores en las que se asentaron los cimientos de lo que después constituyen prácticas que reafirman, cuestionan o transforman su actuar. De aquí se parte al análisis del contenido de las recurrencias en la clasificación de las representaciones y las prácticas, así como las variaciones que adquiere su significado en función de la subjetivación que hacen los interlocutores.

Se destaca la socialización de los modelos ya que requiere la incorporación de criterios y normas que orientan las decisiones sobre lo que se enseña, el cómo se hace, dónde y en qué condiciones. Fue interesante encontrar narrativas sobre las decisiones pedagógicas que se contraponen y que ayudan a que tomen otras que les parezcan relevantes o prioritarias en una situación particular. Este proceso constituye un trabajo intelectual y emocional que los interlocutores han aprendido a realizar de la manera más pragmática y pertinente en particular en el contexto universitario, que es exigente en tiempos, requerimientos e intencionalidades. La vida cotidiana en lo educativo impone normatividades que pueden marcar una

distancia con los intereses de los docentes y los interlocutores en sus testimonios evidenciaron la existencia de una disposición estratégica de recursos para hacer frente en la conciliación.

Al indagar sobre los aspectos que los docentes consideran cuando deciden qué enseñar y cómo hacerlo, las narrativas ponen en alta consideración los aspectos normativos de la enseñanza aún si están cerca o se distancian del conocimiento experto o la declarada por la institución. En lo que aquí se detalla, la evidencia ofrece que los modelos pedagógicos de los interlocutores tienen un esquema de corresponsabilidades entre la normatividad y la agencia personal y colectiva, como da cuenta el capítulo.

Según Touraine (1997), se puede entender que los interlocutores tratan de negociar a través de estas corresponsabilidades la desinstitucionalización que atraviesa el ámbito educativo en tanto que el debilitamiento de las normas codificadas que se aplican a las conductas regidas por instituciones genera creatividad pero también angustia ante lo novedoso. La coexistencia de varios tipos de organización y de conductas culturales ha sido aprovechada para desplazar el análisis del sistema hacia el acto, tarea en la que la etnografía apoyó para identificar que la variedad en las formas de organización requirieron de ser sistematizadas y delcaradas por quienes las realizan, de modo que el sujeto recupere centralidad en el ejercicio de su agencia. Precisamente porque se puede reconocer la agencia y la autonomía profesional como necesidad educativa, es que se acude a la caracterización de la labor que realizan los docentes en tanto que radicalidad de la experiencia moral, que de acuerdo a Contreras (2001) es la posibilidad de juzgar, evaluar y transformar sus dilemas y circunstancias en función de sus propias capacidades, convicciones e interpretaciones.

Distinguir analíticamente a las lógicas de la experiencia social y sus entrecruces requiere más que el registro de la práctica y acceder a la interpretación que las personas hacen de ella porque es justo ahí donde radica la interacción entre lo objetivo y lo simbólico y constituye las experiencias significativas. Para este análisis es necesario escuchar, hacer y de ser posible, ver hacer. Es por ello que la invitación a reflexionar y conversar sobre la concepción, organización y práctica de la enseñanza convoca en principio a elaborar descripciones detalladas de formas de interactuar en un contexto determinado con intencionalidades muy específicas. Al revisar las narraciones de los interlocutores y percatarse de que se elaboran con más detenimiento, estas se traducen en maneras de entender a la sociedad y de participar en ella desde la posición que se considera, corresponde. Ha quedado en evidencia que las charlas sobre los modelos pedagógicos y sus tareas traen a la superficie los supuestos idiosincráticos que están debajo de formas específicas de organización social que cambian conforme también lo hacen las posiciones de los interlocutores, sus recursos acumulados, los marcos de valoración subjetiva de sus experiencias y las historias personales, porque en la narrativa construida, estas lógicas se revelan.

Al respecto de la construcción de narrativas, estas retoman las reflexiones sobre los roles sociales asumidos por la profesión desempeñada lo que implica la mirada de los otros sobre el individuo en el ejercicio de esos roles además de la atención a las formas de autoridad, normas y valores comunes que enmarcan la profesión y que en su imbricación, definen y organizan social y culturalmente los desempeños profesionales. A este punto conviene recordar que estos roles y desempeños están enmarcados en la ciudadanía, en la figura del ciudadano que es

responsable de la procuración y el ejercicio de derechos humanos lo que garantiza la unión entre el mundo vivido y el sistema social, así, actor profesional ciudadano y sistema se implican pues son mecanismos, procedimientos, códigos y normatividades que orientan al primero a través de valores y normas interiorizadas. Esta implicación en gran medida pasa por un tipo de comunicación que trasciende la definición de una identidad particular que tradicionalmente se asocia a una clase social para ubicarse en la de ciudadano, lo que permite dejar de lado la oposición entre universalismo y particularismo al centrarse en la individuación de cada existencia personal o colectiva. Para que esta individuación tenga sentido ha de producirse por el esfuerzo orientado de unir la instrumentalidad y la identidad cultural, ambas dimensiones de la experiencia humana.

Como tal, la experiencia humana se comuncia al reconocer en los otros la combinación e integración de la acción instrumental y las conductas expresivas que cada uno realiza en sí mismo para identificarse como individuo, lo que se llama voluntad de subjetivación y es el trabajo que abre la posibilidad de experimentar y ejercer la solidaridad y fraternidad al combinar diferencias y semejanzas. Esta comunicación representa un trayecto sinuoso entre la idea de sujeto, la relación con los otros y la relación consigo mismo por cuanto se construye en tránsito entre las instituciones y la voluntad personal que impulsa a cuestionar y negociar la participación en el mundo y la gestión de la vida colectiva para construir experiencia de vida (Touraine, 1997).

En este apartado se profundizó en las lecturas analíticas insistiendo en el valor de las conversaciones, expresiones y observaciones para enfatizar la importancia de lo cotidiano

incluso ante sus protagonistas y con ello, evitar discursos actuales muy populares donde los procesos educativos son extraídos del día a día para someterlos a tratamientos exclusivamente políticos que derivan en acciones punitivas ya que sin análisis profundo, exaltan lo que encuentran extraordinario dentro de lo común o lo demeritan como fuente para lo extraordinario. Lo que se recupera aquí, es la condición cotidiana del trabajo de mediar aprendizajes que puede entenderse también como algo doméstico en la investigación educativa que, no obstante, se desestimada desde la riqueza discursiva.

Esta investigación utiliza los marcos de sentido expresados en lo lingüístico a los que es posible recurrir para describir el trabajo de la cotidianidad doméstica y que están configurados en torno a la división del valor entre lo público y lo privado, lo individual y lo colectivo desde la teoría de las Representaciones Sociales, lo que permitió destacar el esfuerzo intelectual y físico puesto en el trabajo docente que entra en tensión con la tendencia a trivializarlo y muchas veces a minimizar su papel en el conjunto de los recursos de la transformación educativa y sociocultural. Durante los contactos iniciales los interlocutores orientaban la conversación hacia temas académicos como demostrando sus conocimientos pero también se excusaban por lo que consideraban como cierta falta de dominio en lo pedagógico, que no apareció nombrado así sino más bien como lo práctico del trabajo académico. Al narrar el flujo de los procesos cotidianos de lo que hacen cuando enseñan y su papel en la formación de estudiantes, les parecieron imprecisos o poco claros, razón por la cual las descripciones producidas eran limitadas y rígidas, tendientes hacia lo normativo, hacia una idea general de la normalidad de las actividades de enseñanza en el contexto

institucional. No obstante, estos relatos ganaban profundidad cuando en la narración se entreveraba la historia personal y las motivaciones lo que creó un puente reflexivo entre las prácticas normadas y las propias.

Las categorías de la investigación con sus atributos ayudaron a reconocer sus RS y transitar hacia la subjetivación que de ellas hacen los interlocutores ya que interesó explicar sus acciones a través de la narración de episodios de su práctica por el potencial que esto tiene para introducir en su mundo simbólico y hacer emerger la reflexividad y la crítica. Para la etnografía, esto contribuye a que los interlocutores elaboren un relato sólido y coherente para entender los mecanismos a los que recurren para presentarse a sí mismos y sus prácticas, sea por identificación con ciertas categorías y valores o distanciándose de ellas.

La subjetivación conduce a dar sentido a la relación de los individuos con la realidad, a comprender la posición que ocupan en ella y las representaciones sociales contribuyen organizando y dando forma a las tensiones y contradicciones de la identidad y las prácticas. La labor docente es intensiva innegablemente y recurre a la capacidad reflexiva y al distanciamiento crítico para realizar una valoración permanente de la adecuación y la pertinencia de las acciones no obstante su rutinización.

En palabras de Touraine, la reconstrucción de la experiencia exige un apartamiento en principio de la cultura con la comunidad social y política con lo que se dota de autonomía al sujeto de las representaciones, formas de poder y organización social lo que permite cuestionar, negociar y transformar la realidad social y no simplemente legitimarla pero también conlleva a un distanciamiento de las identidades demasiado cerradas y rígidas fundadas en deberes más que en derechos, más en pertenencia que

en la libertad (Touraine, 1997). Esta autonomía ha de entenderse como un ejercicio y cualidad de la vida que viven y en el que van construyendo su identidad ética como forma de intervención en contextos concretos donde las decisiones son producto de la consideración de la complejidad, conflictividad y ambigüedades. En ese sentido, es esta conciencia del conflicto y la complejidad de los valores e intereses la que provee de condiciones para el ejercicio crítico de deliberación y disenso por lo que la autonomía se mantiene en permanente configuración en el intercambio que se constituye en la práctica de relaciones (Contreras, 2001).

8.1 La condición de los modelos pedagógicos en la UV

Es preciso detallar la idea de escenarios diferenciados donde se ubica la investigación, si bien todos se articulan en un marco que los contiene y les proporciona elementos compartidos: las cinco regiones poseen características distintivas que hacen notar sus identidades y por lo tanto, influencias en la configuración de conceptos y prácticas. La región Poza Rica-Tuxpan² posiciona su carácter propositivo y tendiente a contribuir en una vocación explícitamente regional donde la atención está puesta en la diversificación del campo profesional que ha sido tradicionalmente limitado y en donde pervive un porcentaje importante de zonas rurales e indígenas por lo que el número de estudiantes en condiciones vulnerables que tiene esta demarcación son otro elemento a considerar para tener un panorama completo de la

2. Consulta documental del PLADE Vice Poza Rica- Tuxpan <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2019/06/PLADE-Vice-Poza-Rica-Tuxpan.pdf>

misma por cuanto demanda de acciones puntuales para atender estas características.

La región Córdoba-Orizaba resultó ser muy proactiva en la configuración de la identidad universitaria puesto que produce iniciativas académicas de manera frecuente que además marcan un cuestionamiento propositivo a lo que consideran la centralidad de la región Xalapa. El personal académico de esta región es uno de lo más formados y más productivos a pesar de que la oferta académica no es extensa. Su cercanía con la región Veracruz y, al mismo tiempo, su herencia de región comercial, le dotan de una apertura e intercambio de relaciones económicas que influyen en lo académico por seguro y que han hecho que su propuesta de atención a la diversidad cultural de sus estudiantes tenga un acento hacia el exterior con retorno, antes que endógena. Una oferta fortalecida en lo técnico y lo científico ha dado pie a que las condiciones de producción académica resulten impactantes para los estudiantes y para la vinculación que la región ha hecho con una diversidad de actores que les ha resultado propicia. Con una reputación combativa y cuestionadora, esta región pone condiciones a cualquier proyecto institucional y lo recrea acorde a sus interpretaciones.³

Por cuanto hace a la región Veracruz⁴, es la segunda en presencia después de Xalapa si bien es el epicentro de las concentraciones institucionales e internacionales de la UV antes que la primera; su oferta educativa amplia, su ubicación en un contexto económico favorecedor y su posición estratégica en la

3. Consulta documental del PLADE Vice Córdoba- Orizaba

4. Consulta documental del PLADE Vice Veracruz <https://www.uv.mx/pla-neacioninstitucional/files/2019/06/PLADE-Vice-Veracruz.pdf>

política pública, convierte a esta región en punto receptor de una nutrida diversidad cultural estudiantil y docente. Es también una región replicadora de las iniciativas institucionales en sintonía y apoyo, lo que le confiere un respaldo de la centralidad también. La diversidad cultural de los estudiantes de esta zona es también amplia por ser receptora de diversas localidades que confluyen en ella, además de ser un destino sugerente para estudiantes extranjeros que se decantan por su oferta educativa y su condición de ciudad y puerto. Los académicos han configurado un bloque sólido de producción académica vinculada exitosamente al mercado productivo lo que le confiere una identidad de región altamente productiva en relación a otras de la universidad. Es en las áreas de ciencias de la salud y económico administrativa donde su prestigio y expertise se ha consolidado, cuestión que influye en su influencia dentro del proyecto universitario.

En lo tocante a la región Coatzacoalcos–Minatitlán⁵, es posible identificar las tensiones que libra entre el proyecto emanado de Xalapa y las propias inercias de su contexto en tanto que es la zona más alejada no sólo geográficamente sino también en la adopción de las estrategias institucionales. Al ser un punto de convergencia con otros estados y con zonas interculturales, la diversidad cultural presente es extensa y contribuye a la complejidad del propio escenario regional en el cual la alta presencia de estudiantes provenientes de comunidades indígenas representa un rasgo distintivo de la población que atender. Es la región con menor visibilidad en producción académica y que

5. Consulta documental del PLADE Vice Coatzacoalcos- Minatitlán <https://www.uv.mx/coatza/wp-content/uploads/2018/11/PLADE2017-2021Coatza-Mina.pdf>

transita con desfase en los proyectos institucionales, en parte, debido a la poca visibilidad que tiene y que se traduce en impacto. El énfasis puesto en una oferta educativa claramente focalizada en disciplinas técnicas ha contribuido a que sea una región que prepara para la salida de ella, más que para su arraigo.

Ahora bien, la región Xalapa⁶ por ser el origen del proyecto educativo que es la universidad, reúne condiciones que le posicionan como el centro ideológico del mismo y el orientador de la política a seguir. Se trata de una región con el mayor despliegue de oferta educativa así como de producción académica, lo que la posiciona también a nivel nacional como un referente en la IES sobre todo en la región sureste. El dinamismo de esta región queda en evidencia también por la cantidad de iniciativas de profesionalización de la comunidad académica y la diversificación de opciones formativas, mientras que en lo tocante a su posicionamiento disciplinar, destaque en varias áreas, como la de artes, humanidades y ciencias de la salud. En cuanto a la comunidad académica (estudiantes y docentes) que recibe Xalapa, la mayoría provienen de otras partes del estado, de la república y el extranjero, por lo que la diversidad cultural es amplia. Se trata de una región que no tiene vocación industrial ni comercial por lo que el impacto de la presencia de la UV resulta vital para su desarrollo. Como se espera de los centros, Xalapa concentra autoridad y poder económico, político, académico y simbólico que le reditúa en beneficios para su comunidad, pero en general, para la universidad. Su dinamismo en términos de

6. Consulta documental del Plan General de Desarrollo Xalapa <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>

adaptación a los tiempos cambiantes políticos le permite también posicionar agenda dentro de las IES públicas y autónomas, todo lo cual influye en las disposiciones que tienen los docentes. Empero las diferencias regionales de la UV, existe unidad en el proyecto institucional y la intención de promover un equilibrio entre las especificidades regionales que la constituyen.

Para Giroux (1997) conocer el contexto es fundamental para analizar y transformar la enseñanza porque tiene la implicación de que los docentes sean intelectuales que se dan cuenta del trabajo de mediación entre diversidades que requieren saber los referentes que se implican en los escenarios específicos donde se despliegan las prácticas de enseñar y se transita a la transformación de las desigualdades al ofrecer recursos para desarrollar proyectos personales que conducen a acciones colectivas capaces de promover la solidaridad antes que el asistencialismo. La solidaridad permite entonces activar la agencia y la capacidad de actuar de los docentes y los estudiantes porque se basa en el reconocimiento del derecho a obrar conforme valores y proyectos que pasan por una comunicación que reconoce la alteridad, la diversidad y la diferencia; así, coexisten el sujeto personal y la sociedad democrática combinando identidad cultural e instrumentalidad en la construcción de una experiencia de vida individuada, irreductible a principios y reglas generales o universales. (Touraine, 1997)

La mirada que los interlocutores tienen sobre sus regiones influye en las maneras en que asumen su identidad académica y, de algún modo, personal, sus prácticas, impacto y agencia ya que, según las narraciones, de acuerdo a la región de la UV a la que pertenezcas, se percibe tener mayor o menor poder para ser escuchado, visto y reconocido dentro del sistema institucional y

también fuera de la comunidad académica. Lo que se encontró en las narraciones es una tensión entre la facticidad y el discurso del reconocimiento sobre la práctica docente, encontrando que se confirma que la construcción de relaciones puede ser más o menos favorables según las condiciones en que se desarrolla la experiencia cotidiana, es decir, lo que se entiende como cultura vivida.

Cuando se habla de un modelo y su contraparte en la práctica, es preciso reconocer que no se trata de una relación social natural sino una invención que se quiere animar y cimentar, en el escenario educativo, partiendo por ejemplo, del reconocimiento jurídico de los derechos del docente pero que estos a la vez se equiparan con los de un ciudadano que está inserto en una institución, que para el caso es educativa y que desarrolla determinadas formas de sociabilidad. Según el discurso institucional, se trata de construir una cultura que promueve los comportamientos éticos, los derechos humanos, la equidad de género y el respeto a la diversidad cultural para formar ciudadanos éticos y competentes; tal construcción debe ser a través de la experiencia cotidiana, misma que se halla mediada por los significados adquiridos en las condiciones reales en que se vive y que la educación resignifica, potencializa o cuestiona. El ejercicio reflexivo recuperado en el mapa de modelo pedagógico, arrojó muchos elementos para problematizar el papel del docente ante la heterogeneidad de sus modos de actuar y sus formas de relación con ellos. Para la investigación resultó un aporte significativo donde la honestidad y el ejercicio metacognitivo de los docentes permitió mostrar un panorama integrador de las RS, que como ya se ha mencionado, son una unidad consolidada por la imbricación de sus tres dimensiones pero cuya construcción

no es unívoca en su influencia en las prácticas, sino que permite visibilizar las formas en que los interlocutores toman decisiones, realizan elecciones y ejercitan prácticas y modos de relación que pueden acercarse o no a ese discurso institucional.

Entre las implicaciones de utilizar las RS en el análisis de las experiencias sobre los modelos pedagógicos y de la ciudadanía que se producen en contextos educativos de ES, está la posibilidad de investigar el cómo los procesos socialización y subjetivación intermedian la cultura para producir, reproducir y transformar los mismos debido a que la experiencia social admite entender a ambos conceptos como espacios en donde los individuos modelan sus experiencias. Interesa analizar estos arreglos porque en ellos intervienen valores, representaciones y, también, esquemas de categorización colectivos, como la agencia, reflexividad y procesos críticos de valoración de las oportunidades y limitaciones que el contexto impone.

Este análisis da cuenta del trabajo reflexivo que realizan los interlocutores para dar cuentas de sus prácticas y experiencias con la enseñanza y el aprendizaje. Los episodios de los procesos que se retomaron han sido disruptivos en la vida académica de los interlocutores en tanto esas irrupciones en la cotidianidad de sus prácticas les causaron un viraje en las mismas. Se trata de recuerdos de tensiones o descubrimientos que les obligaron a redefinir la organización de sus prácticas, replantear sus roles en el trabajo como quienes ofrecen enseñanzas o como consumidores y, en síntesis, a resignificar su relación con la enseñanza en diferentes estadios temporales.

La información se recuperó en lo colectivo e individual, en este último emergió la narración e identificación de eventos que de forma intempestiva o gradual, supusieron un desfase

en el transcurso de la vida cotidiana produciendo un cambio de la experiencia; la operación reflexiva y crítica que interviene en la producción de significado de los modelos pedagógicos y de la ciudadanía es lo que se presentó en situaciones de diálogo colectivo y confidente, permitiendo hacer visible el trabajo subjetivo precisamente por recuperar escenarios comunes antes desconocidos y momentos de exaltación, desfase o incluso crisis que no siguen una lógica ordinaria y rutinizada. En ese sentido, la distancia sobre la acción auxilia el reconocimiento de las asunciones, interacciones y respuestas que no pueden encontrarse fácilmente en los protocolos de esa vida cotidiana y se traduce en esfuerzos adicionales por articular el significado de sus acciones.

Este significado se puede decir que está en relación de la libertad del sujeto que está construyéndose como actor por la asociación de su libertad afirmada y su experiencia vivida, asumida y reinterpretada en el marco de las determinantes sociales y una herencia cultural. (Touraine, 2001) Como también menciona Contreras (2001), la significación va de la mano de la autonomía entendida como cualidad en la forma de relacionarse tanto profesionalmente como en la vida social lo que por seguro lleva al reconocimiento de la voz de los otros, de sus percepciones y de los medios que se activan para hacerlos parte de la significación de modo que para hablar de un profesional reflexivo que da significado a sus prácticas porque delibera en un contexto plural o lo que se denomina conversación reflexiva con la situación, que es el intercambio de representaciones, diálogos y narrativas con otros agentes sociales, lo que hace que la autonomía sea una concepción de la actuación profesional basada en la colaboración y no en la imposición.

De acuerdo con la evidencia recabada, el compartir y contrastar opiniones es un ejercicio poco frecuente ya que, a pesar de participar en espacios comunes en temporalidades prolongadas, se dispone de poco y pobre tiempo de interacción y ésta es fragmentaria y superficial por la celeridad de la dinámica ordinaria de trabajo y el desconocimiento de los compañeros, lo que genera balcanización en los colectivos; esto quedó de manifiesto en los comentarios de 30 de los 35 interlocutores que lo expresaron en frases donde las expresiones reiteradas son falta de diálogo (20 ocasiones), incompatibilidades académicas (18 ocasiones), tiempo limitado de convivencia (30 ocasiones) y diferencias en las formas de enseñar (12 ocasiones) y que en síntesis apuntan hacia un escenario poco propicio para la interacción compleja pero en la que los docentes logran mantener circuitos de intercambio de conocimiento personal y laboral.

Ante este panorama, la evidencia sobre la condición de los modelos pedagógicos se apoyó de la interseccionalidad como un marco de referencia para analizar el cruce de dimensiones, en este conjunto de procesos en virtud de la combinación e interdependencia de múltiples condiciones entre ellas el género, la formación profesional y la profesionalización en docencia de los interlocutores. Es decir, bajo este enfoque, las representaciones sociales se estructuran a partir de la interrelación de múltiples niveles de comprensión y asunciones que se traducen luego en actitudes y prácticas. Así para el caso de la RS de los modelos pedagógicos, la tendencia de los interlocutores en la dimensión de la información es a equipararlo con el modelo educativo o bien acotarlo a una práctica lo que se observa en los elementos recurrentes de lo que consideran como evidente: la *forma de dar clase*, la *planeación de la clase*, la *interacción que se da entre*

docente y estudiante en el aula o bien los principios que orientan el trabajo docente y los elementos que deben considerarse para promover la formación integral en la carrera.

A la luz de la pedagogía crítica, la importancia de desterritorializar las narrativas dominantes y por eso, familiarizadas, estriba en transitar hacia el reconocimiento de los marcos de sentido que entrañan y que pasan de la racionalidad y el análisis consciente sino que tocan el sentimiento, los deseos y aspiraciones, lo que Giroux (1997) llama conocer las implicaciones ideológicas y afectivas particulares que dan lugar a las posiciones subjetivas, proveedoras de significado, sentido y deleite.

En términos de las prerrogativas que la institución concede a los académicos, existen varias formas de organización reconocidas que se han ido constituyendo a lo largo del tiempo para dar cabida a la expresión y, sobre todo, al trabajo colegiado que es en gran medida el corazón de los proyectos institucionales. En tal sentido, se ha intentado promover una forma de reconocimiento que equipare y ponga en común tanto a docentes de tiempo completo como aquellos por asignatura en procesos de profesionalización, por ejemplo, así como en la compartición de responsabilidades. Si bien esto puede observarse a la luz de un sano ejercicio del trato a los docentes, la realidad es que poco se ha avanzado en la repartición de responsabilidades de manera equitativa, donde los privilegios siguen recayendo en los docentes de tiempo completo en detrimento de los noveles docentes por horas que tienen obligación de cumplir con la totalidad de las denominadas funciones sustantivas de los académicos UV, con muchos menos beneficios.

De inicio, la generalidad y amplia mayoría de los interlocutores (32) refieren que, un modelo pedagógico provee de puntos de

referencia sobre un sistema de enseñanza que debe replicarse porque facilita la comprensión y el comportamiento relativo a ella, si bien lo que resalta es un carácter normativo y externo del modelo, lo que indica una distancia entre la adopción y adaptación del mismo para lograr subjetivarse mientras que implica también la necesidad de conocer los oficios que permitan su reproducción.

Enseguida, surge la crítica hacia el referido modelo pedagógico institucional en razón de su imprecisión cuando no, ausencia (27 referencias) condiciones que son llenados por la propia interpretación y la memoria acumulada relativa a sus prácticas. Lo que claramente da cuenta de las intervenciones que se han acumulado con el tiempo y se han traducido en prácticas donde la experiencia ocupa un lugar preponderante ya que, de acuerdo a la pedagogía crítica, la experiencia social permite dotar de espacios de recreación de los conceptos, para el caso el de modelo pedagógico si bien no se trata de una configuración del todo autónoma ya que los sujetos viven en marcos estructurales y es por eso que no siguen una lógica lineal; lo que sí, es que estos marcos y la recreación conceden progresión en los conceptos sin enjuiciarlos definitivamente y volverlos sólidos y estereotipados.

El afán que nombra esta primera sección que da cuenta del primer objetivo específico de la investigación, recurre a explicitar el cómo se expresan, materializan y subjetivan los modelos pedagógicos en la condición específica de la educación superior en una universidad pública en el entendido que todas estas características tienen una influencia en la configuración de un proyecto más abarcador: el de ciudadanía, pero en el primer acercamiento con los interlocutores, si bien puede intuirse tal horizonte más amplio, ciertamente no emergió en el discurso.

De acuerdo con la evidencia recolectada, no existe un modelo pedagógico de la universidad sino una serie de recomendaciones o pautas flexibles para enseñar acorde al modelo educativo. Siguiendo esa línea trazada por los interlocutores, queda en evidencia que identifican al menos tres formas de configuraciones que pueden atender a la categoría de modelo pedagógico. La primera, es el conjunto de acciones que permiten la planeación de las clases y su ejecución en el aula; la segunda, la articulación de prácticas con las que se enseñan los contenidos y se evalúan para garantizar el avance en el programa educativo y, la tercera, los conocimientos y habilidades que se despliegan para atender las necesidades formativas de los estudiantes.

Analizando la primera configuración, destaca que, en efecto, un atributo de los modelos pedagógicos (la planeación) si bien es posible observar que se perfila una conceptualización tradicional y prescriptiva así como se enfatiza en el carácter pragmático del mismo (acciones, ejecución, aula); se resalta, no obstante, el plural en la palabra acción, lo que sin duda permite imaginar que hay una idea de complejidad en esta configuración que además es la que apareció con mayor recurrencia en los interlocutores del área económico administrativa.

Relativo a la segunda configuración, el centro se desplaza a las prácticas, situación que si bien sitúa también la identificación del modelo con los haceres, hay un reconocimiento también de un proceso de otro carácter, que es el de evaluación, lo que llevará a profundizar en la caracterización con ayuda de las RS; una cuestión más para considerar, es el reconocimiento de los contenidos como medios para el desarrollo del programa educativo, lo que es sin duda, un horizonte más amplio que el de la configuración anterior que se acotaba en la clase y el aula. La mayoría de los interlocutores se decantaron por esta configuración.

Ahora, en la tercera configuración, hay una interrelación entre la dimensión cognitiva y la práctica que además retoma el proceso formativo como su campo de acción, lo mismo que al sujeto que aprende. Se mirará a detalle si el uso del concepto necesidad hace referencia un enfoque compensatorio o remedial de los modelos pedagógicos. Esta configuración fue la menos expresada por los interlocutores.

Por otro lado, es importante hacer notar que los interlocutores diferencian entre modelo educativo y la práctica de este. Aunque sólo en 5 casos se nombra el modelo pedagógico, todos los interlocutores anticipan la presencia de los vínculos socioculturales que están atravesando la organización de la vida social, los hábitos colectivos y sus distinciones que influyen en las variaciones de las prácticas que realizan en determinado tiempo y el espacio, todo lo cual se complejizó con ayuda de las dimensiones de las RS donde se organizaron los hallazgos siguiendo la lógica de la acción planteada por la etnografía.

Esta gama de actitudes es característica de situaciones que tienen lugar en contextos no sólo de desigualdad laboral, en las que un conjunto de personas padece para allegarse de los recursos necesarios para desarrollar prácticas socialmente valoradas que hagan una contraposición a las desigualdades; de esta forma, buscan la realización y aporte de recursos que se supongan como beneficios o valores útiles y pertinentes a la institución (y su comunidad) a través de participación e involucramiento con proyectos potencialmente innovadores ya que hacerlo así, permitan que se les equiparen en valor y reconocimiento con aquellos que tienen experiencias de vida laboral mucho más favorable.

Como afirma Giroux (1997), es necesario desvelar las factores profundos que generan formas persistentes de prácticas y

estructuras que reproducen inequidades y sesgos en condiciones laborales que son, en sentido estricto, una posición sobre la economía, los derechos, el poder y la ciudadanía.

Del grupo de interlocutores se puede decir que el promedio de edad es de 48 años (siendo el más joven de 28 años y el mayor de 68) y con un tiempo de dedicación a la docencia en promedio de 21.5 años, siendo la experiencia más reciente de tres años de práctica y la más longeva de 40 años en dicha labor. Se trata de un grupo con amplia trayectoria formativa y vasta experiencia en la labor docentes además de que por su edad, han transitado por diversos enfoques y reformas educativas así como pedagógicas y tienen marcos de referencia amplios que les posibilita expresar las condiciones en que se realizan sus prácticas tanto como los requerimientos que las configuran.

En ese sentido, cualquier acción o intervención que se haga en esta comunidad, debe contar con un respaldo de los interlocutores para que tenga existencia plena y sea susceptible de llevarse a cabo. Lo justo es decir que la comunidad, expresada en tales diversidades regionales, es también sumamente crítica, propositiva y dispuesta a autoevaluarse, lo que ha quedado de manifiesto en múltiples procesos de diagnóstico de necesidades de formación, de estrategias de autovaloración y de propuestas de organización que responden a la vocación expresada por la UV. La realización de esta investigación hubo de considerar tales características e intentar la propuesta de una alternativa que partió entonces de una aproximación cualitativa y centrada en elementos de la subjetividad de los interlocutores. La reacción de los convocados a la invitación ha resaltado este aspecto también en tanto que es una muestra del reconocimiento a su opinión y a su trabajo.

De otro lado, aún en la región Xalapa, donde se concentra la toma de decisiones y en general el rumbo de los proyectos universitarios, también existe la percepción de que se requiere escuchar y atender la dimensión más profundamente subjetiva de los docentes con relación a las transformaciones que hace la institución, sobre todo considerando que se trata de una colectividad sumamente participativa, informada y en términos generales, con alta formación y calidad educativa y que sin embargo, no es tomada en cuenta como debería.

Como se pudo observar, el afán por posicionar el conocimiento y la experiencia de los docentes, es una constante desplegada a lo largo de toda la institución, por eso el desarrollo de los grupos focales tuvo además de un carácter exploratorio, un factor de exposición y espacio de resiliencia de los interlocutores en términos de la dificultad que les representa la comunicación con las autoridades universitarias en ciertos aspectos: se buscó dar cuenta del trabajo reflexivo que realizan los interlocutores para justificar sus prácticas y experiencias con la enseñanza y el acompañamiento de aprendizajes (lo que para la investigación se ha denominado *modelo pedagógico*). Los episodios o procesos que se retomaron se centran en la disrupción en la vida académica sea porque irrumpieron en la cotidianidad de sus prácticas de enseñanza causando una transformación, por lo que permanece muy viva en su narración. Se trata de reconocimiento de dificultad, de privación, tensiones y logros alrededor de el desempeño de su labor docente que les forzaron a redefinir la organización de sus prácticas, replantear sus roles en el trabajo y, en síntesis, a resignificar su relación con la enseñanza en el corto, mediano o largo plazo. Un sentido profundamente emotivo fue el que se acentuó con el trabajo colaborativo ya que solicitaba siempre recurrir a la experiencia acumulada sobre su labor docente.

Así mismo, la autopercepción y autoevaluación de la identidad docente fue una constante en los colectivos, sea en términos de justificación de la misma —“aquí como me ves”—, detonando el cuestionamiento sobre la construcción de una imagen o representación que se asocia a una identidad y es también una manera de juicio. A este respecto, los interlocutores cuestionan y polemizan las lecturas del mundo atribuidas a su imagen, cuestión importante en la configuración de modelos pedagógicos. Hasta este punto, el contexto general sobre algunas percepciones de los docentes hacia los espacios o iniciativas que buscan recuperar su voz sobre algún tema relevante institucionalmente hablando y en el que se consideran interpelados. Las descripciones anotadas dan cuenta de eventos que de forma gradual o en otros casos, inmediata, supusieron un desfase en el transcurso de la vida cotidiana y resignificaron la experiencia vivida en el campo de la docencia.

En el inicio se buscó que los interlocutores pudieran hacer un ejercicio reflexivo sobre los recursos y, en general, el estado institucional donde se enmarca su labor pedagógica, lo que resultó en variadas opiniones que, sin embargo, mantienen un común denominador en la flexibilidad que existe para desempeñar la labor docente. A este respecto, identifican la situación institucional en que se enmarcan las intermediaciones para enseñar y aprender donde de entrada, es la formación disciplinar uno de los factores más relevante en que se inscribe su labor y que les dota de legitimidad y pericia para el desarrollo de la misma, pero también para posicionarse como autoridad dentro y fuera del aula.

En esas intermediaciones, los interlocutores reconocen otro rasgo atribuible a la dimensión de la información de las RS y es la experiencia acumulada para estar frente a grupo. Si bien a

detalle no aparece en este momento, sí recurren a la continuidad y aliteración de formas de proceder como un recurso que les permite solventar dificultades y trasladar escenarios complejos a un punto donde conocen lo que puede suceder y lo manejan por eso. Este es un clásico rasgo explícito de las informaciones, en tanto que sin dar detalle de las motivaciones y elecciones hechas en los actos recurrentes, se comprenden como patrimonios de los que echar mano para resolver situaciones difíciles en la promoción de aprendizajes. Se sabe que no se trata en este punto de la dimensión del campo de representación porque se reduce a un “saber hacer” basado en la naturalidad de la emergencia a la que hay que responder, sin otorgar los otros procesos que operan en las dos dimensiones restantes de las RS.

También, es posible identificar que por el uso invariable e intercambiable de conceptos, los interlocutores no diferencian entre práctica docente, método de enseñanza, planeación didáctica o modelo pedagógico de lo que se desprende la reflexión sobre los procesos que consideran están involucrados en su labor de enseñanza. En este punto, interesó que pudieran ubicar los ámbitos y las escalas en donde ubican esta práctica para tener el referente de hacia dónde la orientan y empezar a dibujar si hay un aproximación a la ciudadanía o algo parecido. El resultado arrojó una estereotípica generalidad en las respuestas porque tal orientación de la práctica queda circunscrita al aula, al trabajo presencial y a una idea casi homogénea de los grupos de aprendizaje en donde tienen participación.

En esta primera dimensión, correspondiente a la lógica de integración de una RS que se traduce en informaciones primigenias que los interlocutores usan, se analizó la experiencia de ser docente de educación superior y la aproximación al origen social

en el que fueron socializadas tanto en las prácticas de enseñanza como en sus trabajos, como parte de un proyecto político y moral de producción de un modelo pedagógico, pero de nuevo, lo que la evidencia muestra, es que no hay un reconocimiento en primer término de tal dimensión estructural de los mismos si acaso una normativa institucional que determina el cómo es que se espera que sean. Por eso en las narraciones aparecen una y otra vez un entrecruce entre esta institucionalidad poco precisa y el trabajo personal que cada quien ha logrado hacer de las demandas desde sus propios recursos.

Tampoco sorprende que a este respecto los interlocutores recurran a lugares comunes para caracterizar la práctica, como lo son responsabilidad por “dar buenas clases” o “enseñar lo mejor posible” sin que eso se traduzca en la expresión de a través de qué se consolida el propósito; el dominio de los temas a enseñar es otra recurrencia que zanja así el desarrollo de los medios por los cuales se promueven procesos cognitivos: se asume que al ser expertos en los temas o contenidos, se garantiza su aprendizaje como si no estuviera en relación de muchos otros elementos y procesos que de hecho se intuyen.

En las cinco regiones se repite esta idea del peso de la dimensión disciplinar en la formación universitaria, sea porque se considera el elemento distintivo en este nivel educativo, sea porque define el modo en que se observa la realidad y se interviene en ella; los comentarios a este respecto rondan en la idea de que los campos disciplinares se mantienen vigentes o bien, en que en las universidades se forma aún en el núcleo de los mismos, pero al mismo tiempo se dice promover la multidisciplina y el enfoque del pensamiento complejo, de modo que hay un tema aquí que revela informaciones interesantes sobre lo que los docentes asumen como una condición que es relevante en la configuración de sus modelos pedagógicos.

Esta competencia profesional es la dimensión que manifiesta la conciencia de sentido en las prácticas disciplinares dotándola de un carácter integrador que se ve interpelado por un contexto sociocultural e institucional (expuesto por el modelo educativo, por el carácter de pertenecer a una universidad pública) y un horizonte más amplio que forma parte de la experiencia vital que descansa en las aspiraciones personales: la realización de un trabajo digno de ser reconocido en tanto que es una de las alternativas para aportar a las sociedades y los modos de relación.

El reconocimiento de la existencia de un ambiente propicio para realizar el trabajo académico parte de la convicción de que la UV debe revisar críticamente su propio discurso, afirmaciones y aspiraciones para corregir hasta donde sea posible inconsistencias, ambigüedades y contradicciones, tal es el sentido que se recupera en este primer nivel de la información, lo que está en relación simultánea de lo que los interlocutores advierten como un esfuerzo por prevenir la autocomplacencia y el exceso de certezas en el modelo educativo ya que si bien es cierto que todas las propuestas curriculares son transformadas sistemáticamente en su proceso, las prácticas no marchan al mismo ritmo.

Como es posible observar, los criterios, las normas y los valores que en la actualidad orientan la evaluación de los modelos pedagógicos posibles parten de este análisis donde se intenta reconstruir los elementos de la cultura educativa no sólo institucional, sus trabajos, relaciones y roles, que los interlocutores han interiorizado como maneras naturales o socialmente legítimas de actuar que, sin embargo, no permanecen inalteradas a lo largo del tiempo y cuyos cambios detonan reflexiones críticas sobre las identidades y los roles.

La intención es entender el lugar desde el que los interlocutores parten para construir sus prácticas e identificar los elementos

que producen diferencias en estas dimensiones, si bien en las informaciones se obtuvo la naturalidad de ese lugar de partida que provee de una familiaridad y naturalidad para interactuar sin ocasionar conflicto ni someterse a presión innecesaria. Es por eso que las afirmaciones van desde el aprecio a la institución por preservar la libertad de cátedra, hasta la certeza absoluta del desempeño de los colegas. De nuevo se anota aquí el tratamiento superficial de las valoraciones donde se equiparan las escalas y ámbitos lo que vuelve indistinguible el contraste natural entre ellas, sin embargo, es muestra de cohesión con la concepción que se pone de manifiesto; aquí, se tiene la pista que abre la puerta de la dimensión del campo de las representaciones ya que deja ver que esta narrativa es un recurso utilizado para adecuarse y formar parte de la institución.

Este procedimiento de identificación-membresía reditúa en la obtención de un marco de referencia que garantiza derechos y prerrogativas, de modo que resulta ser algo normalizado en los sujetos con respecto a las instituciones donde se adscriben, por lo cual es algo que se busca y se promueve. De acuerdo a la evidencia, las menciones sobre la pertenencia y el ser parte proveen de la certeza a los interlocutores para avanzar en expresiones que califican a la institución y que proponen fisuras para transitar hacia los subjetivo de las conceptos investigados, por eso, la indagación recupera después puntualmente en los individual (por medio de la entrevista) para comprobar si se mantiene en lo tocante a las actitudes, dimensión de las RS que pone en perspectiva la colectividad y la aproximación a la ciudadanía.

Por su parte, las informaciones relativas a la ciudadanía apenas y fueron evidentes en dos menciones y al amparo del concepto ancla de los modelos pedagógicos, que es la formación integral,

de lo que se deriva que, al menos en esta primera dimensión, la intencionalidad de los modelos pedagógicos queda ceñida al ámbito interno en que se inscribe; el aprendizaje con los otros puede esperar a una indagación más profunda para emerger. Esa otredad referida como condición necesaria de los aprendizajes es la que trasciende el espacio entre pares o docentes únicamente, sino que atiende otros actores e influencias tanto en la formación como en el desempeño profesional después.

Más adelante en la dimensión del campo de las representaciones, se vuelve a este punto por cuanto engloba el desempeño ético, la responsabilidad social y la atención a necesidades sociales, todos atributos de la ciudadanía. Así, es posible observar que la aproximación a nociones como sociedad, comunidad y mercado laboral son los términos con los que los interlocutores inician sus referencias hacia la ciudadanía, lo que tiene en común es un enfoque tradicional donde ésta es un estado que se adquiere y en el que se va habilitando con la consecución de derechos y acceso a condiciones y recursos, lo interesante de esta visión es que a pesar de que se reconoce necesidad para “formar en la ciudadanía”, no se reconocen las formas en que esto se puede lograr desde aquí.

De nuevo aquí se observa la imbricación de las tres dimensiones de las RS en tanto que de una información y un campo extenso en el que se expresa, se transita a la construcción de experiencias significativas que perduran en la vida profesional y que son sometidas repetidamente a procesos de relaboración y resignificación, si bien tales construcciones subjetiva suelen ser más elaboradas y, por lo tanto, visibles y duraderas.

Según el análisis realizado de las situaciones de disrupción o revelación que llevaron a algunos de los interlocutores (cuatro) a confrontar un entorno que se considera difícil o restrictivo

y otros más lo identificaron como deteriorado y con dificultad para la organización colectiva (dos), la coincidencia con quienes señalan que las condiciones institucionales son propicias para el trabajo docente es que este contexto o medio se percibe y vive de maneras que se diferencian en función de la posición que cada quien ocupa en el mismo.

Todas estas experiencias están cortadas transversalmente por la escasez de recursos socioculturales expresados en el modelo curricular y el pedagógico además de que presenta sus propios agravantes o condicionantes representados por una ideología propia sobre la ciudadanía y la educación; tal acumulación de procesos se torna demandante para la acción de los interlocutores y les obliga a proceder en circunstancias profesionales, corporales y emocionales complejas pero sin dejar de ser simultáneamente estratégicos para superar las situaciones problemáticas y las carencias que pudieran generar sin empeorarlas, algo que sólo a veces se consigue y que por supuesto, merma la capacidad de promover ciudadanía.

Por su parte, en las historias que reflejaban procesos de subjetivación que no parten de condiciones disruptivas (veintidós) resalta el posicionamiento de las habilidades propias y la capacidad para sacar adelante su práctica o bien la autoridad con la que despliega su conocimiento y se hacen capaces de tomar buenas decisiones; en suma, en todos los casos resalta el orgullo de la identidad asumida y el rol desempeñado que les otorga satisfacción con los afectos desplegados y la solidaridad recibida.

Los modelos pedagógicos apelan a las formas de organización y realización de las prácticas de intermediación variadas (con los actores del acto educativo, con los saberes, con el contexto, entre otros), razón por la que están llenas de microevaluaciones

generadas en el diálogo entre el conocimiento previo, el sentido común, la conciencia práctica y la interpretación subjetiva que los interlocutores hacen de cada situación. Este aspecto merece atención ya que es condición inherente de su labor ya que se enfrentan constantemente a la necesidad de tomar decisiones que permitan movilizar estratégicamente las normas y los valores que se consideran deseables, en las condiciones de posibilidad que les permiten sus recursos en un contexto determinado.

En la generalidad, los interlocutores mencionan la inexistencia de un modelo pedagógico, no obstante, identifican prácticas, mediaciones, estrategias metodológicas de enseñanza, estrategias de aprendizaje que denotan que tampoco se puede encontrar uniformidad en éstas. En todos los grupos focales, se repite la consideración hacia la apertura institucional para proponer y realizar estas formas de promover aprendizajes y los beneficios que aporta tal flexibilidad si bien inquietan en la necesidad de un orden o eje que guíe la *parte pedagógica* en la que se consideran poco experimentados a pesar de los años de experiencia que acumulan. Lo que resalta aquí, es la apreciación y valoración de la educación formal (lo que incluye todas las posibilidades formativas y profesionalizantes) como la vía legítima para acreditar este saber específico.

Como lo que se indagó en la dimensión de las informaciones concentra las apreciaciones estereotípicas y que se sostiene en evidencias directas (lo que resulta observable) de los interlocutores, lo que se reitera en cuanto a la presencia de algo tal como un modelo pedagógico está muy apegado al discurso institucional o a una idea de lo normativo del mismo lo que posiciona al concepto en un espacio propicio para evidenciarlo y contrastarlo después en las dimensiones del campo de

representación y el de las actitudes de manera detallada ya que aquí aparecen elementos para complejizarlos y hacer explícitas la subjetivación de los mismos si bien denota que hay una amplia apropiación de discursos institucionales y pedagógicos y que son expresados por los interlocutores.

Para acotar aquí las informaciones que sobre ciudadanía se recogieron, la investigación utilizó como concepto articulador el de *formación integral* que ayuda a transitar entre del de modelo pedagógico y ciudadanía en tanto que resulta la intención final del primero y medio para la promoción del segundo. Institucionalmente, el MEIF desde su implementación en 1999 adoptó una idea de formación integral caracterizada por aspirar a formar ciudadanos plenos, holísticamente y para la vida ha supuesto una idea que se concentra en expectativas sobre lo humano y lo ético aunque dejó sin delimitar claramente cómo es que eso se conseguiría desde la formación profesional. De este marco discursivo según la evidencia recogida, lo que se observa es que esta integralidad tiene distintos niveles de posibilidad acotadas en gran medida según la percepción de los interlocutores, por la duración del plazo formativo y la precariedad de recursos que se tiene disponibles para atender a miles de estudiantes que siguen trayectorias disímiles.

Este propósito declarado de promover la formación integral se articuló discursivamente con los atributos de flexibilidad y transversalidad, lo que en teoría indicaba una metaestrategia que pondría las condiciones para su operación o transferencia a su operación. De la dimensión de las informaciones y el detallar la condición de los modelos pedagógicos, se observa que estos no sólo están referidos al conocimiento disponible en cada docente sino también a los recursos que permiten ampliarlo,

desarrollarlo y profundizarlo para ejercitar la enseñanza, pero son los docentes los que reconocen una falta de reflexión y análisis de sus prácticas, ambos elementos que ven como requisito para identificar la condición en que sus prácticas son entendidas también como una práctica social que al realizarse, toma en consideración no sólo las elecciones y decisiones personales, sino que retoma además aquellas tomadas en contextos más amplios de influencia y determinación sobre el ejercicio profesional y con ello, la capacidad de intervenir y transformar el ámbito en donde se enseña o para el que se enseña.

Del mismo modo, los interlocutores reconocen la existencia de una jerarquización en la construcción de sus prácticas, ya que esta se formaliza gradualmente primero atendiendo a su propósito, luego a la asunción de valores y motivos colectivos (expresados, por ejemplo, en los modelos educativos e idearios definidos en la comunidad académica) hasta la acción dirigida por normas éticas, lo que implica el uso de criterios conscientes para discernir entre alternativas y compromisos personales e institucionales.

8.2 Aprender con el maestro, sin el maestro o a pesar del maestro: el relato de las características de los modelos pedagógicos

Existe una conciencia sobre las características que presentan los modelos pedagógicos o los modos de enseñar a que refieren los interlocutores; se trata con frecuencia de un conjunto de rasgos discretos que configuran una suerte de entidad ideal (más que idónea) sobre la enseñanza, no obstante, en el discurrir de las indagaciones, se pudo evidenciar la contradicción, tensiones y

características solapadas que aparecen en esta configuración y el preponderante papel del docente en la misma, sea para aceptar que el docente despliega una serie compleja de acciones que modelan el aprendizaje en los estudiantes, para minusvalorar esta influencia o para negarla del todo, no obstante se contradiga este dicho con el propio discurso con el que se busca la negación.

En el campo de la representación podemos reconocer el orden y la jerarquía en la organización de los atributos o contenidos del concepto que indagamos, de modo que las referencias de los interlocutores pasan por describir sus mediaciones y delimitan el funcionamiento social que hacen de ellas.

En adelante, en todos los grupos focales de las regiones se repitió la dificultad para caracterizar los procesos de mediación de aprendizajes, incluso los propios. En la indagación y construcción de evidencia resultó siempre complejo el que los docentes nombraran o enlistaran rasgos distintivos de sus procedimientos al enseñar no por desconocimiento sino porque les representaba una disrupción nombrar como característica algo que se realiza familiarmente sin demasiados reparos para luego ser sistematizado y reiterado.

De la evidencia recolectada, la mayor incidencia está en la planeación, si bien no se le refiere como didáctica, pero que hace referencia a ella; planear es la característica que casi la totalidad de los interlocutores refieren (33 veces) y la equiparan con los términos de uso de estrategias de enseñanza, diseño instruccional y preparación de la clase. La particularidad de esta planeación es que requiere dominio de la materia o contenido a enseñar, más que enfatizar el carácter de la planeación, que se atiende a la promoción del mismo. Resulta sintomático observar esto porque es una constante en la dimensión de las actitudes, de modo que apunta a un rasgo hegemónico en la RS.

El proceso de socialización de un conocimiento es la segunda característica en frecuencia y detalle en las narrativas de los interlocutores que está en relación con el cómo se ha aprendido a enseñar, algo que casi siempre se da por hecho. Las respuestas de los interlocutores demostraron que la idea misma de saber enseñar es un tema que toma como punto de partida el cómo es que eso se aprende e influye en las elecciones propias. Este proceso de socialización incluye los dispositivos por los que se logra transmitir un tema o saber entre ellos, la memoria, los sentidos y, en general, las enseñanzas sobre el uso del lenguaje y también del cuerpo y sus gestos, algo que se ha mermado conforme los procesos de enseñanza se han tecnologizado.

Cuando un lenguaje de socialización es trascendente adquiere corporalidad y se comparte entre generaciones (como el currículum) y lo que logra es transmitir un código cultural acuerpado en el gusto y en las técnicas, para el caso, de enseñar.

De este modo, siguiendo a McLaren (1990) el espacio cultural que conforman los lenguajes de socialización, incluye también la resistencia que pueden entenderse como inversión simbólica a las acciones autoritarias dominantes o códigos preestablecidos porque desestructuran discursos hegemónicos y permiten la polifonía y el disenso.

La tercera característica en recurrencia es diseñar situaciones de aprendizaje, sean problemáticas, analíticas, demostrativas; si bien pudiera pensarse que esto forma parte de la planeación, cobra personalidad propia porque hace referencia al desarrollo cognitivo de los estudiantes y tal cualidad es una dimensión diferente en un modelo pedagógico. Lo que llama la atención es que si bien reconocen la dimensión cognitiva, cuando se trata de exponer los detalles que la consolidan, queda reducida al nombramiento de ciertos procesos como reflexión, análisis, comprensión.

La cuarta característica identificada por los interlocutores es la posibilidad de evaluar que manifiestan los modelos pedagógicos si bien difieren en lo que se evalúa y el cómo porque mientras algunos refieren que se califica su práctica y los contenidos que se enseñan, otros refieren que se evalúa a los estudiantes y la forma en que interiorizan lo que aprenden. Dos cuestiones a analizar aquí; la primera, es la que tiene que ver con la distinción entre evaluación y calificación, ya que las implicaciones entre ambas concepciones que denotan así, diferencias epistemológicas que impactan en los modelos pedagógicos; la segunda, es la que refiere a la figura sobre la que recae la evaluación, ya que igualmente existen diferencias notorias epistemológicas si se ubican en el saber que se promueve o en el estudiante. La relevancia de este dato es que permite visualizar que es en la figura del docente donde se acuerpan y despliegan después prácticas.

Como quinta característica reiterada que ubican los interlocutores, está el compromiso, propiedad que tiene una amplia gama de atribuciones que mantiene en común el apego subjetivo por la labor que realizan; entonces, el deber, el empeño, la responsabilidad, el involucramiento y el amor son los conceptos que demuestran la interiorización de una serie de prácticas que son requeridas e ineludibles para funcionamiento auténtico. Aquí, se entiende por qué la promoción de aprendizajes es un campo complejo que exhibe tensiones entre los valores y capacidades que se espera observar en quien la realiza. Por un lado, se reconoce la habilidad para replicar un conocimiento asentado en la cultura y en la apreciación personal - la enseñanza debe reproducir no sólo el conocimiento, sino la experiencia social y afectiva al aprehenderlo. Pero, por otro lado, el pleno reconocimiento de esta habilidad exige ser capaz de motivar, de promover el gusto, el disfrute, la

alegría y la utilidad del mismo, lo que se logra improvisando, haciendo innovaciones que aporten la contemporaneidad creativa y no sólo homenaje fidedigna del pasado.

Esta naturaleza dual del oficio de enseñar corresponde con un desdoblamiento que corta transversalmente la experiencia de los interlocutores sobre el cuidado (de los estudiantes, del saber disciplinar) en la que lo institucional puede ser lo mismo un marco de constreñimiento y hasta de reclusión, que un espacio creativo y político desde el cual los docentes pueden acceder a recursos, posicionar su identidad y transformarla en tanto que la escuela es un epicentro de negociación muy particular entre las necesidades de los docentes y los mandatos sociales que recaen sobre ellos. Este espacio de socialización no está del todo definido y acepta cambios y reposicionamientos que se traduce en procesos de integración a la sociedad y de exigencia de derechos.

De los testimonios recogidos, destaca que los docentes suelen ser incorporados al trabajo por otros docentes, generalmente, alguna figura que desempeña el rol de mentor o autoridad moral de los interlocutores de modo que los primeros hábitos que adoptan provienen de esta socialización que les permite empezar a adentrarse en la planeación sobre lo que se hace, para quién, cuándo y lo que se necesita. De algún modo, estas relaciones son las que aperturan el circuito de la socialización y de “formalización” de la práctica docente donde luego se suman otros agentes como los colegas, los amigos, los discursos institucionales e incluso los medios de comunicación y donde, adicionalmente, hay también disrupciones que en algunos casos impactan de manera negativa o han quedado incompletos en docentes con posiciones particulares: puede ser sencillo de adentrarse en la labor para algunos y se goza de reconocimiento pero también puede haber menosprecio y exclusión hacia otros.

Al respecto de la identidad de los docentes, Gimeno (2002) indica que se construye gracias a la diversidad de fuentes de experiencia de las que se dispone en las sociedades y que así van configurando a los sujetos. En el ámbito educativo, se expresa un equilibrio entre la individualización en sus procesos y de enculturación, y la función adaptativa a la red o tejido social y cultural que crea vínculos de pertenencia entre los cruces culturales de la sociedad global. Al ser las facultades un espacio donde conviven al menos dos generaciones, la influencia de los docentes más experimentados en la configuración de una “figura del maestro” y “la forma de enseñar” es poderosa de modo que siguen marcando tendencia y una continuidad de transiciones en la enseñanza, así puedan parecer imperceptible.

En el campo de representación en el que nos ubicamos, notamos que esta socialización productora de interacciones comunicativas es lo que da existencia tangible a la representación y le posibilita cumplir funciones como las que acontecen en los procesos de aprendizaje entre pares en la institución: requiere un importante esfuerzo por compartir que no puede ser sustituido por las comunicaciones indirectas en términos de lo que provoca en el ánimo del compañero con quien se trabaja. Esta síntesis deja asomar el perfil ideal de los docentes y los modelos pedagógicos más propicios que requieren ser “aprehendidos” para luego ser replicados: un tanto el aprender a enseñar de quien se supone sabe hacerlo.

Según los testimonios de los interlocutores, el docente de la UV requiere de promover el aprendizaje en los saberes heurísticos y axiológicos, no sólo en los teóricos, si bien a pesar de este reconocimiento, las ausencias en sus descripciones para hacerlo y aún en más en las estrategias institucionales diseñadas

para promover la formación y profesionalización de los mismos, es algo que queda en evidencia.

Las interacciones de los docentes a este punto, pusieron de relieve los conocimientos previos de los participantes, donde compartieron aquello que cada uno sabía sobre lo que les sugería pensar en las características de su formas de enseñar: se habló sobre la historia personal, los momentos diferentes en que han usado tales o cuales expresiones, las actitudes hacia los estudiantes (que no sus procesos de aprendizaje) que varían de un lugar a otro, las influencias que permiten ciertas formas de relación entre estudiantes y docentes y la necesidad de rescatar y compartir también algunas recomendaciones para escuchar las expresiones que se hacen de los estudiantes y de las prácticas que se tienen con ellos.

Tanto la experiencia previa como las relaciones entre pares y estudiantes contribuyen a construir la autonomía profesional que es también un ejercicio de construcción de contextos, valores y prácticas de cooperación como cualidad deliberativa de la enseñanza que se construye entre las convicciones pedagógicas y las posibilidades de realizarse para convertirse en ejes del transcurso y la relación de la enseñanza. En este diálogo reflexivo es donde se comprenden las influencias y herencias de vida que se ponen en marcha cuando el docente construye y reconstruye su actuación, misma que refleja su comprensión del contexto y la situación en que se encuentra para posteriormente, conducirlo a la modificación de sus propias convicciones. (Contreras, 2001)

La lógica estratégica que se despliega en el campo de representación hace énfasis en la capacidad de los sujetos para acumular y movilizar los recursos que resulten relevantes para una acción determinada y que se pone de manifiesto en la

dimensión de las actitudes, por eso concentramos el análisis en el cómo se organizan y movilizan los recursos como la formación, las condiciones materiales y los talentos para conseguir enseñar todos los días. Estas movilizaciones se expresan en estrategias, trucos, cálculos y atajos, en ocasiones inadvertidos por quienes los ejecutan, pero que son las que abren el horizonte de la subjetivación.

Una tensión y eventual desacuerdo se detectó entre los participantes en los comentarios realizados espontáneamente por algunos de ellos sobre el trato que darse a los estudiantes, ya que mientras unos refieren que debe mantenerse en el plano de lo académico, es decir, ser hasta cierto punto impersonal para que sea lo más objetivo posible, otros más apuestan por la cercanía, el conocimiento y la familiaridad en el contacto como indispensables para desempeñar exitosamente la labor docente. Esta tensión tiene larga data en el ámbito docente, por lo que representa la oportunidad de ahondar en esas diferencias de manera intencional y comprender cómo e que interpela a los interlocutores.

8.3 ¿Qué hay para enseñar?

El bosquejo de los modelos pedagógicos existentes

En el plano de la sistematización de los procesos de enseñanza que de entrada denominaremos aquí como modelos pedagógicos, es necesario distinguir entre la distancia que existe entre los primeros y los últimos nombrados, ya que no se recurrirá a forzar la evidencia empírica con la categoría de la investigación. En consonancia con el sub-objetivo anterior, presentó alguna

dificultad recuperar de manera explícita una tipología de modelos pedagógicos. Sin embargo, la creatividad de los interlocutores para extender el ámbito de su labor, indica que identifican el impacto de la misma y sus formas de trabajo en relación a lo que llamaron respuesta a las nuevas necesidades en los procesos de aprendizaje, además de reconocer la importancia del trabajo diversificado extraáulico, así como el diálogo con la realidad inmediata que identificaron como la comunidad.

De las interlocuciones se recuperan elementos de relevancia en el bosquejo de los modelos pedagógicos como son el reconocimiento de un sustento epistemológico como elemento primigenio, la identificación de una intencionalidad de aprendizaje y el conocimiento de las características socioculturales y cognitivas de los estudiantes. Todos estos rasgos vuelven a aparecer aunque en un orden diferente o algunas veces, de manera secuenciada, lo que denota la flexibilidad de los docentes para adecuar y transformar sus prácticas.

Para analizar los modelos pedagógicos se hace uso de lo que se puede considerar como el enfoque o el *mirar* y el *hacer* o las prácticas y mediaciones en que se expresa y que en su articulación hacen evidente la dimensión de las actitudes de las RS. De acuerdo a la evidencia recolectada, la imbricación de mirar y hacer es un muestrario de las normas del cuidado y de providencia, dos aspectos fundamentales de lo que se considera constitutivo en un modelo pedagógico.

En la observación de estas normas se juegan nociones de afecto, disciplina, eficiencia, orden, complacencia, así como contención y se percibe la configuración de una gramática moral de lo apropiado, correcto, necesario o deseable, que transmite una

pedagogía del autocontrol, la disciplina, los modales y la posición que corresponde a cada quien en la sociedad, no obstante, no se expresan de la misma manera ni operan del mismo modo todo el tiempo.

En adelante se destacan los rasgos centrales que adquiere el trabajo depositado en la enseñanza y se muestra que a mayor certidumbre en cierto enfoque se acrecienta también la disponibilidad de recursos que se corresponden luego en formas de trabajo que equilibran de manera más armoniosa la disciplina y la norma, relación que aparece más tensa cuando se carece de recursos o se tiene poca certeza sobre el enfoque. En la tabla, se presenta lo recabado con relación al enfoque y la práctica:

Mirar	Hacer
Complejizar la identificación de los actores del acto educativo (trascender estereotipos).	Caracterizarlos mediante procesos horizontales que permitan identificar sus relaciones y funciones.
Fortalecer conocimiento sobre la formación integral.	Profesionalizarse en docencia y en teoría pedagógica.
Reconocimiento del contexto sociocultural en que se inscribe la práctica.	Promover estrategias de trabajo y aprendizaje entre lo regional y lo global.
Metacognición de los procesos de mediación.	Sistematizar experiencia de eventos representativos para transformarla en sugerencias para la acción.
Construir ciudadanía desde lo local.	Realizar diagnósticos regionales para planear estrategias de acción con base en ellos.
Acercamiento humano a los procesos de enseñanza.	Incorporar a los estudiantes en la planeación del proceso formativo.

Utilizar paradigmas críticos y comprensivos de la educación.	Contextualizar el enfoque en el espacio aúlico y comunitario.
Asumir la diferencia (y sus implicaciones: exclusión, marginación, discriminación).	Asumir una práctica docente compleja.
Crear un modelo pedagógico con una visión que reconozca temas emergentes.	Inclusión de estrategias de aprendizaje que promuevan la equidad de género, la sustentabilidad, la promoción de derechos humanos.
Identificación de necesidades y problemas derivados del desconocimiento de la intención educativa última.	Formación para profesionalizarse en la práctica docente.
Trascender la cultura hegemónica en la que sigue anclada la enseñanza.	Vinculación con actores y discursos decoloniales y cotrahegemónicos.
Comprender la intencionalidad de una formación para la ciudadanía.	Generar una comunicación (lenguaje) acorde al enfoque.
Establecer y consensar un proyecto de universidad acorde a los nuevos tiempos (ubicar un marco teórico desde donde se aborda dicho proyecto, discutirlo, reformularlo).	Sistematizar y difundir dificultades y logros de cada una de las regiones con respecto a la vivencia de ese proyecto incluyendo ámbito académico y administrativo.
Promover un modelo que articule empirismo y ciencia, ruralidad y medio urbano.	Generación de proyectos educativos que retomen manifestaciones socioculturales.
Adoptar el carácter cambiante del conocimiento, y la apertura a distintos discursos que no sean los considerados tradicionalmente como portadores o depositarios del conocimiento.	Visibilizar y evaluar en acciones el conocimiento que se promueve desde los modelos pedagógicos.

Tabla 5. Enfoque y prácticas constitutivas de los modelos pedagógicos según los interlocutores. Fuente: elaboración propia (2020).

En la síntesis anterior, es posible analizar ejes que transversan aquello que los interlocutores han configurado como modelos

pedagógicos a través de una combinación entre su experiencia, sus deseos y aspiraciones, considerando además que se trata de docentes con diferentes cargas de trabajo que enfrentan con recursos económicos, materiales y simbólicos diferentes (más información, más escolaridad, más interés por el bienestar) que les permiten concretar las tareas de una manera que consideran adecuada en sus propios términos: propositiva, práctica y organizada con suficiente orden y flexibilidad.

La organización del trabajo de estos académicos refleja la labor de balance que mencionan las RS en las actitudes, ya que hay un control de la situación sin que lo ejerzan de modo opresivo. En el campo de las actitudes, se busca la manera de que lo que hacen se ajuste a los otros. Entonces, sus prácticas buscan mantener una estructura que les parezca propositiva, variada, basada en la presencia frecuente temas imprescindibles que además den un espacio de pragmatismo para hacer otras cosas que les interesen y les evite conflictos.

Esta estructura propositiva que busca evitar conflicto, apela a la autonomía de los docentes que no está desligada de la conexión con todos los demás actores con las que se ejerce la profesión, lo que da como resultado que tampoco se trata de contar con un patrón fijo de actuación sino una búsqueda y aprendizaje continuos sobre la identidad profesional y las maneras de realizarla donde además se busca la realización de la autonomía de los estudiantes con lo que se apela a una concepción no impositiva de la enseñanza que entiende la autonomía construida en relación. (Contreras, 2001)

Por otra parte, donde las limitaciones no juegan un papel tan importante en la estructuración de la práctica, los intereses de los interlocutores aparecen con mayor claridad en sus narrativas

y posicionan como sus prioridades la calidad de la enseñanza y destacan que eso se equipara a la importancia de cuidar a otros al ofrecer contenidos que les hacen bien y también recurren a la ayuda de innovaciones metodológicas cuando sienten que es pertinente y conviven con colegas especialistas para enriquecer su clase; todo esto sugiere un tipo particular de conciencia de sí mismos y agencia orientada hacia su propio bienestar que, como veremos más adelante, es un bien necesario conforme las preocupaciones o presiones institucionales y laborales aumentan.

Para el caso de los interlocutores que se encuentran en esta condición, es notorio que su narración aparece ya en primera persona y describen con autoridad el pasaje que estén narrando donde el trasfondo es que han sido capaces de transformar las condiciones de su labor por complejas que estas fueran, lo que se hace evidente en comentarios que denotan mayor gobernabilidad sobre su desempeño. Resulta de interés notar que lo parece una especie de empoderamiento habilitado por la disponibilidad de recursos para realizar un trabajo satisfactorio, no relaja el trabajo de los interlocutores sino que lo intensifica, pues a su obligación de ser buenos docentes se suma el trabajo de ser buenas personas; entonces, el posicionamiento de sus intereses y necesidades no sólo expresa que se dan mayor importancia, sino que se la otorgan en tanto sujetos susceptibles de mejoramiento constante.

Esta racionalidad corresponde con lo que las RS identifican como una forma de pensar que coloca a la realización individual como una obligación moral de los sujetos por eso orienta las actitudes y las prácticas en un contexto caracterizado por la libertad y el deber de elegir entre múltiples itinerarios, los docentes eligen cómo conducirse en términos de lo que se apega a los estándares que son interiorizados a través de diferentes

dispositivos, como las normas de la institución, del Estado, los discursos de los expertos, entre otros. Así, la experiencia de la complacencia adquiere también un sentido que, a juicio propio, denota lo propicio de las actitudes elegidas, lo que llevado más allá puede funcionar como forma de autorregulación que favorece la construcción de “buenas ciudadanías” mientras se mantiene la ilusión de la autonomía y la libertad.

Al parecer, el orgullo por un buen desempeño del trabajo docente autoriza a los interlocutores para emitir juicios duros y tajantes sobre otras formas de realizar las mismas actividades a las que incluso consideran fallidas, lo que derivó espontánea y rápidamente en conversaciones sobre el descuido general en ciertas facultades y el mal desempeño de sus docentes si no cuidan los elementos que antes atribuyeron a los modelos pedagógicos. Los testimonios sugieren un paralelismo entre el cuidado de la formación pedagógica y la constitución moral de los docentes, entre sus hábitos y sus valores o creencias, como si por el sólo hecho de mantenerse profesionalizado, existiera una correspondencia con la incorporación de un orden social definido que para el caso, es la ciudadanía.

Ese orden indica que un buen docente no permite que sus estudiantes permanezcan indiferentes a lo que acontece a su alrededor, además de tener un desarrollo escolar sin contratiempos significativos; tampoco muestran conductas excedidas, fuera de control gracias a la enseñanza recibida por un docente capaz de tomar buenas decisiones y de transmitir los valores correctos. En estas críticas no sólo aparece el señalamiento hacia la falta ajena sino el reconocimiento al acierto propio derivando en juicios emitidos desde cierta superioridad que resulta de un ejercicio de comparación, evaluación y definición de límites simbólicos frente

a quienes presentan características que parecen no sólo distintas sino de menor valor e, incluso, potencialmente perjudiciales, en la medida en que ponen en duda el contenido auténtico de la docencia, una identidad que debe ser ejecutada de una manera específica para mantener sus virtudes y no ser devaluada.

8.4 Contar lo que se hace, hacer lo que se cuenta:

Los tres estratos de la formación integral

Para conocer el cómo es que los modelos pedagógicos se materializan, esta investigación se vale de un concepto que se muestra como brújula y, también, como un “elemento” que es capaz de poner de manifiesto la conjunción de una serie de procesos y actividades que configuran en su imbricación, algo tal como un modelo y para el caso, pedagógico. El concepto referido es el de formación integral ya que desde el MEIF se enuncia como la finalidad última para lograr en los estudiantes de la UV y que, por tanto, trasciende a la formación de un perfil exclusivamente disciplinar.

Como ha sido posible documentar en al menos un documento institucional titulado *Reporte final: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana* (2016), son estos los componentes del MEIF que se consideran centrales al ser primero el objeto, fin último y rasgo distintivo del estudiante UV, la transversalidad la estrategia pedagógica para alcanzarlo y la flexibilidad, la curricular. En cualquier caso y si bien es cierto que la comunidad académica universitaria tiene un discurso sobre lo que la formación integral les representa, su transferencia a la vida cotidiana y la subjetivación de la misma no ha contando con la misma voz para hacerse escuchar y sobre todo, hacerse visible.

Esta declaración se confirma en la generalidad de los comentarios de los interlocutores que mencionan que la formación integral es lo que permite incorporar elementos que van más allá de la adquisición de capacidades profesionales porque se trata de obtener conocimientos que no estén únicamente relacionados a su disciplina de formación o bien, formar estudiantes desde una perspectiva global, desarrollando aspectos intelectuales, humanos, profesionales y sociales como ciudadano que en el egreso se expresen en profesionales comprometidos con su entorno social lo que deja de manifiesto que si bien tiene presencia discursiva el concepto, no hay una definición sino elementos configurativos dispersos que se reiteran.

Como tal, las informaciones o estratos primero de la RS de la formación integral comparten rasgos distintivos en las cinco regiones casi sin variaciones a pesar de la diversidad de los interlocutores; puede decirse que al menos en este estrato existe coincidencia en la aproximación hacia la formación integral lo que resulta también un síntoma de lo poco relevante que ha resultado el tener claridad semántica a este respecto para poder desarrollar el MEIF. Tras veinte años de su implementación, se puede decir que la apropiación del concepto sigue patrones concretos que lo que hacen es reducirlo a un elemento del discurso que les permite estar armonizados con la narrativa institucional, mantener la congruencia con las políticas internas y externas que mantienen vigencia, justificar el acceso a procesos formativos y en particular, consolidar una identidad docente que permite distribuir privilegios a conveniencia de quienes mejor logren el manejo del discurso.

Los procesos de cambio institucionales han tocado poco o nada el modelo educativo y su concepto fundacional si bien han

generado ajustes y revisiones a los procedimientos por los cuales la formación integral se opera -lo que impacta directamente en su configuración- la verdad es que no se ha continuado nutriendo o actualizando esta intencionalidad; sucede que al interior de los colectivos necesariamente se han abierto procesos de modernización de las propias sinergias y sus contactos con otros grupos (internacionales incluso) que con ello han permitido la difusión y expansión de nuevos patrones y estilos de concebir la educación, lo que ha favorecido entornos donde las condiciones para repensar lo que persigue una formación integral.

En la reflexión de McLaren (2012), el conocimiento de sistemas y modelos es un estilo de conciencia, contenido y forma cultural por lo que el hecho de que se mantenga estable no siempre es señal de su apropiación e influencia en la vida de quienes lo comparten, por lo que las técnicas pedagógicas deben aprovechar los espacios de cuestionamiento y desacuerdo como la oportunidad para hacer explícitas las sinergias y las relaciones que van tejiendo el conocimiento de, por ejemplo, un modelo educativo.

Caracterizar a los interlocutores y sus prácticas de una manera en la que sea posible desmarcarse de lo que se considera conflictivo o de menor valor social, permite marcar una diferencia frente al otro incluso donde parece que las condiciones espaciales y sociales podrían ser parecidas. En este caso resultó importante construir y presentar una narrativa que los distinguiera entre regiones y que les permitiera colocarse en una posición desde la que sea posible legitimar mejores resultados porque trabajan por ellos. Esto se logra con la ayuda de la materialización de una abstracción que aquí es la formación integral porque permite transitar la lógica de la gestión de la vida cotidiana y de la

propia vida como proyecto, siempre en proceso de superación y vinculada con una sensibilidad que coloca al individuo en el centro. En tanto mediadores del conocimiento y el aprendizaje, los docentes son vistos como el eslabón entre la escuela y el ejercicio de los derechos de los estudiantes porque ayudan en la incorporación de marcos de referencia para la evaluación de las prácticas ya que sus roles son muy profundos y sus funciones muy extendidas que lo mismo sirven para calificar las experiencias personales que dan orden y forman las experiencias colectivas, sociales, en donde según expresaron, los discursos del mérito, el logro personal, o bien, la negligencia, sirven como marcadores de distancia que permiten a quien emite los juicios colocarse en una posición superior.

Como sugiere McLaren (1995), las interacciones son sustantivas en los modelos pedagógicos y el ritual de enseñanza que suponen porque crean una cultura escolar rutinizada, ordenada y redundante que va consolidando actitudes y concepciones amplias como lo es la formación integral, porque contribuyen a la predictibilidad de lo cotidiano, pero justo ahí radica una precaución importante: la de no ceder las rutinas seguras y predecibles a reglamentaciones restrictivas que acaban por reducir las actitudes y concepciones a estructuras vacías que sólo llenan el tiempo y los discursos.

A este respecto, la funcionalidad de la formación integral ha sustituido la comprensión de su dimensión epistemológica, lo que se pudo recuperar en el espacio de los grupos focales. En tal sentido, la naturalidad con que se habla y se cuenta lo que se hace para formar integralmente, la forma en que está incorporada esta idea en el discurso contrasta con lo que permanece si no oculto, sí velado en la experiencia cotidiana de educar y enseñar así como a

los sujetos que realizan las acciones y el entramado de relaciones personales e institucionales involucradas en la tarea de enseñar.

En las opiniones de algunos de los interlocutores, sobre todo aquellos que han diversificado su perfil en procesos de profesionalización, la concepción de la formación integral incluso en este estrato de las informaciones, acumula una serie de datos si bien estereotípicos, con mayor complejidad. Resultó de interés encontrar que los intereses de profesionalización de algunos de los docentes abordaba saberes considerados como emergentes, pero que en verdad enfatizan la condición subjetiva y emocional de los procesos educativos, lo que insta a pensar que su conceptualización de formación integral están involucradas aspiraciones de mayor relevancia que la consolidación/culminación de una trayectoria educativa lo que gira concretamente con el reconocimiento de las condiciones estructurales en que se forma y también en que se desempeñará el egresado; el docente adquiere el papel de orientador o de mediador entre ambos escenarios lo que remite a la práctica o el modelaje que se realiza como elemento sustantivo en los procesos de aprendizaje.

La recurrencia en exponer el aspecto emocional y subjetivo en los procesos de enseñanza es un deber ser, según los interlocutores, si bien no siempre aparece de manera expuesta en sus caracterizaciones. Las veces que lo dejaron visible, se refirieron como la parte humana, ética, espiritual, afectiva, estética y sensible de su práctica que da posibilidades de lograr la realización plena o bien como un estilo educativo que pretende no sólo instruir a los estudiantes con los saberes específicos de las ciencias sino, también, ofrecerles los elementos necesarios para que crezcan como personas buscando desarrollar todas sus características, condiciones y potencialidades, pero según

McLaren y Huerta-Charles (2011), los valores asociados con la cultura expresiva, entendidos como aquellos rituales, procedimientos y juicios implícitos en la transmisión de valores, normas y actitudes son indispensables en la formación integral y la cooperación (característica de la ciudadanía) además de la cultura de la expresividad que es definitorio del aprendizaje socioafectivo que es el que provee el vínculo entre escuela y comunidad al ayudar a reconocer y comprender formas culturales, símbolos y rituales.

Otra recurrencia en los interlocutores es trasladar la formación integral a acciones donde es posible desarrollarla o materializarla, lo que da cuenta del desplazamiento epistemológico mencionado con anterioridad; este es un proceso del estrato del campo de la representación, en el cual la asociación y extensión de los sentidos de un concepto se ubican rápidamente en el uso del mismo si bien en muchas ocasiones puede tratarse de funcionalidades un tanto forzadas aunque prototípicas, como la que se encontró en todos los grupos focales, relativa a la “aplicación” de la formación integral a partir de la transversalización de los ejes teóricos, heurísticos y axiológicos en cada una de las EE de los distintos PE. A este respecto, resulta por demás ilustrativo que al ahondar en este uso o función de la FI, los interlocutores no aciertan a dar razones de peso para justificar la declaración sino el empleo que hacen del concepto así sea sólo en el discurso.

Las prácticas de enseñanza constituyen de acuerdo a esta evidencia recolectada, una forma de acción social organizada en torno a roles que, en lo central, están claramente definidos y asignados. Los docentes forman cadenas de trabajo que se transmiten de generación en generación y se considera una de las más importantes e intensivas socialmente hablando,

de ahí la necesidad de tener altas convicciones morales para poder ofrecerlas a los estudiantes. El proceso de inmersión de esta dimensión subjetiva parece cambiar en función de las trayectorias de vida y el lugar que ocupen en el trabajo del hogar, no obstante, todos se hacen cargo del modelaje de un modo u otro cuando sienten que los estudiantes no han sido suficientemente socializadas en esta dimensión y prevén un desfase del rol esperado que puede comportar tensiones y conflictos. Los interlocutores por eso asumen su papel de manera normativa e incluso derivan de sus funciones cierto estatus o prestigio, en especial en los casos en los que se sienten especialmente competentes.

En colectivos con más recursos materiales y simbólicos, los docentes parecen en mayor control de orientar la enseñanza a una formación integral en términos de planeación, acceso y conocimientos que efectivamente contribuyen a promover aprendizajes de mayor alcance. En sus narraciones se detectó un sentido práctico que les permite reservar tiempo para procurar su autoformación. Contar con este margen de holgura, así sea reducido, les permite desplazarse más o menos cómodamente en un continuo que va del control al relajamiento de las reglas, en el entendido de que la estructura esencial de lo que se debe enseñar, no se encuentra en riesgo y sí se le pueden sumar alternativas de enseñanza.

Los recursos simbólicos ayudan a codificar los hábitos personales y culturales, que se relacionan con el ejercicio del poder y la agencia reflejadas en formas singulares de interacción que para los docentes significan una guía de comprensión y negociación con las estructuras participativas socioculturales. (McLaren, 1995)

Conforme los recursos materiales y simbólicos se acrecientan o disminuyen y las características de los colectivos docentes y de estudiantes se complejizan, los docentes se muestran más absorbidos por el trabajo lo que hace emerger una retórica de la importancia del compromiso en sus ejercicios y en particular, en la formación que apela el paso de la estafeta del civismo y el compromiso social a la siguiente generación. Según los testimonios recogidos, donde los recursos están más comprometidos, la dedicación de los docentes al trabajo se centra en la resolución de necesidades o intereses colectivos mientras que en sus contrapartes con mayores recursos, las narrativas destacan la necesidad de ser prácticas y eficientes para evitar el desperdicio y además aparece la disciplina como una enseñanza importante que puede compensar las limitaciones materiales e incluso afectivas, especialmente en docentes con experiencias laborales absolutamente absorbentes. Esta construcción moral de la formación integral se nutre muy notablemente de la observación y valoración de las prácticas ajenas y, especialmente, de las que se presentan como ineficientes, ignorantes o negligentes, frente a las cuales elaboran una presentación competente de sí mismos.

Para McLaren (2012), el carácter carismático del docente y el poder de la intimidad que moviliza, ayuda a confrontar consigo mismo, con sus pares y con los estudiantes, símbolos atávicos o subterráneos lo mismo que trascendentes que permiten una autoevaluación que analiza la antiestructura y así, rompe con la lo que se supone correcto y ajustado al desempeño docente demasiadas veces destructor del compromiso emancipador pedagógico.

En este segundo estrato del campo de la representación, lo más notorio en todos los grupos focales fue que en efecto, el contexto

apareció como un marcador de validación de lo representado, de modo que si bien se mantuvo la constante dada por el MEIF, las apropiaciones que cada región ha hecho del mismo ponen condiciones para configurar la funcionalidad de la FI y de hecho, dan mayor o menor profundidad a la misma. Es posible observar que en las regiones de Xalapa y Córdoba-Orizaba, es donde según nuestra muestra, hay un manejo más fluido del MEIF y de la metodología de diseño curricular, lo que consecuentemente influyó en que los interlocutores consideren la articulación de los ejes y los saberes como el ámbito natural donde es posible materializar y desarrollar la formación integral, además de tener en claro que los saberes no se comprenden como temas o índices temáticos a replicar. A este respecto, interesa recuperar la autopercepción y autoevaluación de los interlocutores que les ha permitido cambiar de estrategia de enseñanza y reconocer la condición emotiva de los aprendizajes; ambos procesos metacognitivos, dan cuenta de un ejercicio de largo aliento y que es constante en el perfil de los interlocutores.

Al ser la formación integral un ejemplo de la complejidad que conlleva desempeñar un rol docente y un modelo pedagógico como se le ha construido desde la tradición hegemónica, requiere, por un lado, armonizar entre la posibilidad de elegir diferentes cursos de acción y saber seleccionar uno que muestre a los interlocutores como sujetos competentes y en control, una disposición que, además, les corresponde “transmitir” a sus estudiantes. Esta naturaleza dual del trabajo de enseñanza que lo mismo tensa que agrada, que es intermitentemente una carga o una forma de agencia, caracteriza el lugar desde el que los docentes en tanto encargados del trabajo, construyen la experiencia de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y

las suyas propias. Ser socializados en la enseñanza requiere la incorporación de un conjunto complejo de criterios y normas que orientan las decisiones sobre lo que se enseña cómo se prepara, dónde se realiza la enseñanza y en qué ocasiones. Las variables que componen esta socialización son múltiples y no es raro encontrar narrativas sobre decisiones que se contraponen entre sí, obligando a los docentes a ordenar jerárquicamente las categorías que les parecen relevantes y decidir en función de las que consideren prioritarias, en situaciones particulares.

Hacer lo que se cuenta que se hace, es un proceso que constituye un auténtico trabajo intelectual, físico y emocional que los docentes han aprendido a realizar en los términos más pragmáticos y ágiles posibles, en particular en contextos donde la organización social de la vida cotidiana suele ser compleja e impone tiempos, distancias, espacios y una oferta educativa vasta, como es la universidad que investigamos. Así, la práctica cotidiana de la enseñanza y la promoción de la formación integral cotidiana es un asunto que requiere cierta disposición estratégica, incluso donde parece menos estructurada. Esto no significa que esté organizada siempre de manera instrumental, pero sí que aparece enmarcada en racionalidades orientadas hacia un fin que no sólo importa por sí mismo, sino que aparece adjetivado: “enseñar bien”, “enseñar con calidad”, “enseñar estratégicamente” son criterios que pueden adquirir sentidos diferentes en función de muchas variables como la formación profesional, la construcción del gusto, el acceso a estrategias innovadoras, a tecnologías de la información, atención y profesionalización, entre otros.

Del mismo modo, es importante crear un vínculo intuitivo entre enseñanza y la incorporación de lo que se enseña para que no exista una brecha insalvable entre la exploración

y descubrimiento y el modo pedagógico de conocimiento académico por lo que la parte ritual de los modelos pedagógicos ayudan a crear experiencias de aprendizaje destinadas a generar zonas liminales de aprendizaje en forma de comunidad tanto espontáneas como institucionalizadas. Es la enseñanza estratégica de un docente al servicio de una enseñanza que emancipa, la que posibilita promover un equilibrio entre comunidad y estructura. (McLaren, 1995).

Al indagar directamente sobre los aspectos que los interlocutores consideran cuando deciden qué enseñar y cómo hacerlo, las narrativas dan un peso preponderante a los aspectos normativos de los modelos pedagógicos ya sea que se acerquen o distancien del conocimiento experto o la retórica especializada; la centralidad de los aspectos que hacen referencia a la formación integral y que forman parte del estrato de las actitudes, aparece enmarcada en la dimensión moral de los cuidados como sinónimo de bien ser por lo que no se trata sólo de transmitir sino de enseñar, como si enseñar integralmente fuera una forma de ser buenos ciudadanos y cuidar bien de los otros. Pero también, la conversación prolongada y la observación permiten identificar otra serie de criterios que no sólo complementan, sino que compiten abiertamente con las consideraciones que surgen en primer orden; es así que la accesibilidad a profesionalización pedagógica, la suficiencia y dominio de los temas, el gusto por enseñar, por ejemplo, son elementos considerados al momento de organizar las prácticas de la enseñanza de maneras que oscilan entre la espontaneidad o la planeación anticipada.

En el análisis, se hace evidente que la ponderación de estos factores cambia con la posición que los docentes asumen en la estructura de sus facultades porque en términos generales,

donde hay más recursos, lo que llaman calidad de la formación integral aparece como un criterio no sólo relevante sino también realizable pero conforme los recursos disminuyen, el apego a las normas se experimenta como una tarea difícil y se intenta compensar con otros valores que en la narración aparecen como complementarios, por ejemplo la suficiencia o la buena intención que también contribuyen a la capacidad de ser sensible a la diversidad humana y entrar en diálogo con ella.

Esta narración compensatoria es el recurso que McLaren y Huerta-Charles (2011) ubican como relación dialéctica entre flujo y reflexividad, que permite no llegar a un sobredistanciamiento de las emociones y una indiferencia intelectual sino que sostiene una reciprocidad de perspectivas incluidas las que tienen que ver con el poder y el privilegio o la carencia y desigualdad.

Hasta aquí, la reconstrucción de los marcos normativos y valorativos a los que los docentes recurren para construir ideas extensas de lo que implica formar integralmente y distinguir entre categorías de enseñanza y espacios de la misma a partir de las experiencias de los interlocutores, en las que se sentaron los cimientos de lo que constituirían prácticas que reafirman, cuestionan o transforman dichos principios. Este análisis se ayudó del contenido de las categorías que resultaron recurrentes en la clasificación de los modelos pedagógicos y las prácticas de enseñanza así como las variaciones que adquiere su significado en función de la disponibilidad de recursos.

8.5 Ser o parecer: los rasgos representativos de los modelos pedagógicos

El trabajo de campo se llevó a cabo en una comunidad que comparte institución y que lejos de tener rasgos y condiciones homogéneas, puede distinguir diferencias entre niveles de identificación y apropiación del MEIF. Las regiones de los extremos del estado -Poza Rica y Coatzacoalcos- se caracterizan por concentrar niveles elevados de descentralización (no sólo geográfica) que, no obstante, intentan armonizarse de manera directa con la región Xalapa lo que marca un ritmo diferente a los colectivos docentes y administrativos de la UV en su atención a los estudiantes y se percibe un esfuerzo significativo por promover avances en la calidad de vida de los estudiantes para quienes su paso por la universidad representa la posibilidad de disminuir los niveles de desigualdad mientras que para los docentes el desafío estriba en lograr que no se reproduzcan las inequidades al interior.

De acuerdo al análisis, los docentes han optado por elaborar prácticas docentes con pertinencia social (categoría agregada a la investigación emanada de los interlocutores), que consisten en interacciones y formas de promover aprendizajes centrados en las necesidades sociales; en este aspecto se pone de relieve el reconocimiento de los contextos en que se encuentran interactuando los estudiantes no sólo como el espacio donde se puede hacer la extensión de los saberes, antes bien como el proveedor de lo que es necesario saber y aplicar para transformar el entorno. En todos los grupos focales se hizo presente el cuestionamiento por la pertinencia social de la formación universitaria, algo que resulta interesante por

querer hacerlo explícito: un intento por exponer el cómo una formación profesional y disciplinaria es capaz de tener impacto en la sociedad; es posible percatarse de la transferencia de un trabajo público, como lo es la docencia universitaria, a un núcleo subjetivo y hasta puede decirse que doméstico del mismo.

Según Turner y Turner (1982), los docentes elaboran prácticas sea para enseñar a transformar o para enseñar a oprimir por lo que se vuelven peregrinos que viajan a la comunidad normativa que se retrae a la periferia de la estructura social y de los símbolos para observar a distancia su estructura y entonces tener impacto en la configuración de la vida social.

A pesar de que ello indicaría que las conversaciones sobre cuestiones académicas serían espontáneas y abundantes, nos encontramos también con las dificultades que conlleva el estudio de una práctica rutinaria, repetitiva y efímera, propia del espacio público pero que tiene un carácter casi doméstico al circunscribirse al aula, cuya relevancia puede aparecer disminuida o descreditada frente a otros fenómenos sociales que implican irrupciones abruptas del orden social. En este contexto, por desarrollarse en los terrenos de lo cotidiano y, en muy buena medida, de lo que pasa inadvertido, la reflexión sobre los modelos pedagógicos puede no parecer un tema prioritario, incluso para los propios sujetos interrogados al respecto.

En esta parte el análisis comprende la lógica subjetiva por la que los modelos pedagógicos adquieren sus rasgos representativos en tanto que esta lógica no sólo es un componente de la acción, sino que cumple la función sustantiva en la conformación de las experiencias al dotarlas de significado. Para hacerlo, se analizan cuáles son las dimensiones que organizan la experiencia de enseñanza de los interlocutores y qué matices

adquiere su expresión en diferentes escenarios, aun dentro de un mismo contexto. En general, encontramos que las diferentes circunstancias que definen la vida cotidiana de los interlocutores, marcan diferencias importantes en el peso que tiene lo pedagógico en la producción de conocimiento, el control que tienen sobre el diseño y ejecución de sus prácticas de enseñanza y su papel como organizadoras principales de las experiencias de aprendizaje más allá de lo disciplinar.

De hecho, en la producción del conocimiento conlleva observar significados que nunca están producidos en el vacío o fuera de la historia, que no son transparentes y que no comunican unívocamente en todos los sistemas socioculturales por un solo discurso, pero como transportadores de códigos educativos y políticos, hacen preciso conocer cómo operan colectivamente para poder trascender dogmas exclusivos que en el terreno de lo educativo conlleva a cuestionar la elección de los símbolos pedagógicos o el modo en que se combinan para crear modelos educativos, curriculares y pedagógicos. (McLaren, 2012)

Los interlocutores asumen la *enseñanza* como una actividad naturalizada pero que para llegar a este estado requiere un nivel de competencia que implica por un lado, la repetición cotidiana y por el otro, la conciencia de observar y reflexionar en los hábitos, modos y recurrencias que la consolidan ya que es el espacio que ayuda a comprender y deconstruir lógicas normativas y tradicionalmente instrumentales con que se suele caracterizar. Dicho de otro modo, es la oportunidad de trascender la concepción autómatas y mecánicas de los modelos pedagógicos y llegar a conocer sus rasgos representativos como este de la reiteración.

Al estar naturalizada la labor de la enseñanza, el dar clase se convierte en un tanto ciego en la reflexión de lo docentes y de la

misma institución donde se relacionan y es muy frecuente que se caiga en omisiones de ambos lados para fortalecerla y mantenerla pertinente. Sin embargo, lo que subyace aún en estas circunstancias de descuido hacia los modelos pedagógicos y la identidad de los docentes es el carácter social que conlleva enseñar y que pone de manifiesto todas las condiciones estructurales que atraviesan la tarea y van dando como resultado diferencias y desigualdades en sus expresiones. La práctica educativa es una forma de política cultural capaz de expandir las capacidades humanas y la formación de subjetividades; en ello radica su importancia como promotora en la transformación de condiciones ideológicas y materiales de dominación. La representatividad de algunos rasgos de los modelos pedagógicos habla de los valores, atributos, creencias y conductas que los docentes eligen como las válidas para crear mecanismos que formen en la autonomía y la agencia, de su poder como trabajadores culturales. (Giroux, 1997)

La dificultad que se analizó surgió al poner en común el tema de los modos en que se enseña, en que se realiza la práctica de estar frente a grupos promoviendo aprendizajes, algo que es completamente conocido por los interlocutores y que sin embargo implicó dar rodeos para llegar al punto concreto de explicar y describir lo que hacen; resulta que al no ser esta explicitación un ejercicio ordinario, derivó en que dieran razones y explicaran el proceso por ejemplo, de la planeación didáctica (si es que es posible denominarla así), las adecuaciones en términos curriculares que hacen de sus programas de EE e incluso, los ajustes a recursos y materiales con los que mantienen renovada la experiencia formativa, pero en términos puntuales, no se aparecían de primera aquellas acciones que configurarían algo tal como un modelo pedagógico. Con excepción de cinco docentes (3

mujeres y 2 hombres), la generalidad de los interlocutores tuvo problemas para hacer la caracterización de esa parte de su labor.

Uno de los motivos por los que pudiera ser que esta cuestión se presenta está en la inercia y rapidez con que ha de hacerse la acción de enseñar, dejando espacios precarios para la reflexión y la sistematización de la misma; importante información queda de fuera precisamente porque los interlocutores refieren no contar con los saberes, recursos, tiempo, ayuda para sistematizar su práctica. La carencia de procesos de sistematización es uno de los mayores obstáculos del trabajo académico además de que cuando se procura, se hace de un modo muy instrumental o ejecutivo lo que no permite después darle seguimiento o recuperar información sentida que sea relevante para la comprensión y conocimiento profundo del mismo. Por otro lado, los interlocutores refieren cansancio y poca pertinencia en el ejercicio de sistematizar, fuera de que se convierte en un trámite burocrático y que no abona en nada de relevancia para su función docente.

El análisis también denotó que de parte de los propios interlocutores existe una minimización o al menos tendencia a minimizar el valor de lo que logran recuperar por escrito de su experiencia con la docencia, atribuyéndose carencias de recursos en las prácticas, sobre todo apelando con insistencia en que no son pedagogos, pero es justo ahí donde esta investigación ahonda, en el significado de las prácticas el “dar una buena clase”, “promover la formación integral desde lo que se enseña”, “aterrizar los saberes”, “saber enseñar” y transmitir conocimientos”, es decir, elucidar los trabajos productivos, reproductivos y emocionales que implica el enseñar cuando los recursos se suponen ignotos y el cómo cambia la experiencia en función de la posición que se ocupa en la universidad.

Las normas que rigen o determinan la enseñanza pueden ser confusas porque en principio son muchas, cambian conforme la disciplina pedagógica avanza y no siempre es posible tener certeza sobre el rigor de la información innovadora. Muy frecuentemente el conocimiento sobre pedagogía está aparejado a otros intereses así como a dispositivos de poder y control sobre las prácticas de los docentes que producen auténticos movimientos de descalificación o mitificación de las propiedades de las mismas y de la manera de producirlas. Sin embargo, a pesar de la volubilidad de los criterios, existen ciertas nociones que se erigen como estructuras básicas de la selección de estrategias de enseñanza y permiten distinguir las que son deseables de los que no, reduciendo la ansiedad que provoca la vastedad de opciones y el riesgo a equivocarse.

Los trabajos de las RS han sido muy útiles para entender cómo las normas que configuran los modelos pedagógicos reflejan una estructura de pensamiento categórico que organiza la realidad para distinguir lo “bueno” y lo “malo”, en este caso, para enseñar y aprender. Lo que se destaca del análisis es que, en tanto construcciones sociales, estas categorías no se basan exclusivamente en rasgos objetivos, sino que comportan una serie de atributos que reflejan constructos morales sobre lo correcto e incorrecto, lo permitido y lo prohibido, lo normal y lo desviante. Como muestra para el caso, está la clasificación de las prácticas y de los comportamientos que los interlocutores señalan, puede rastrearse en el apego a las normas que regulan su ejercicio como un vehículo de la adecuación a la época y espacio en que suceden y así, en cada tiempo y lugar, estos criterios se adquieren en los procesos de socialización de los docentes y estructuran la selección y el ejercicio de ciertos modos de enseñar

en detrimento de otros. Revisar estas representaciones permite trascender narrativas normativas sobre lo correcto y lo fuera de norma, y entender qué sentido adquieren estos adjetivos para las personas cuando toman decisiones cotidianas que van más allá de lo laboral pedagógico y aluden a otros aspectos, como el lugar de origen o la relación con la sociedad.

En palabras de McLaren (2012) al investigar la conmensurabilidad de las estructuras simbólicas, se descubren también las relaciones de clase, capital, etnia, género, poder y todas aquellas expresiones de la diversidad cultural que denotan que los significados no se dan en el vacío o fuera de la historia. Los significados pedagógicos promulgados por las instituciones sufren fisuras y la regularidad de los marcos que establecen el discurso hegemónico, se resquebrajan, dando lugar a la resistencia y la agencia proactiva lo que descentra al docente como sujeto, como productor y comunicador de significados compartidos al punto de transformar su narrativas y también, sus creencias y expectativas.

Posdata del capítulo

La construcción social de la enseñanza como una actividad sustantiva en los proyectos públicos muestra correlaciones consistentes con las otras dimensiones de la vida social, no obstante persiste la falta de interpretación sobre sus causas, procesos y potencial, lo que no ha impedido que se le represente como una de las “soluciones” en la transformación de proyectos socioculturales. Esta forma de construir el tema facilita, por un lado, que la responsabilidad de la enseñanza se centre en los individuos; por otro, que se omitan variables en el análisis de sus causas, como las institucionales o estructurales.

En tiempos recientes se ha precipitado argumentos que refuerzan el relato que casi de modo automático ha clasificado a los docentes como quienes tienen la responsabilidad exclusiva de enseñar y educar al tiempo que se minimiza su labor y estigmatiza si no cumplen con las expectativas lo que insta a problematizar esta narrativa para transitar de la idea que piensa al desempeño de los docentes como un asunto individual a la de una responsabilidad de los sistemas recorriendo la cadena causal de la lógica neoliberal que influyen en la educación y que permiten ubicar los cambios y arreglos esperados en la eliminación progresiva de la desigualdad que condiciona y no continuar centrándolos en los hábitos personales.

La narrativa de la enseñanza y los modelos pedagógicos ha ido abriéndose gradualmente a esa complejización pero este giro ha implicado dirigir una mirada mucho más crítica hacia un sistema económico que no deja de lucrar y de influir esa lógica en todos los terrenos sociales. De ahí la importancia de amplificar la voz de quienes desempeñan la labor y combaten directamente los intereses ajenos a lo educativo y sujetos a proyectos económicos, transparentando su carácter extractivo y su influencia en la toma de decisiones políticas. Esta discusión cuenta con avances como ciertas políticas públicas e institucionales que buscan incidir en las condiciones estructurales que configuran el acto de educar. Las reflexiones escritas y oralizadas sobre las diferencias entre unas y otras formas de concebir las formas en que enseñan, atribuibles en palabras de los interlocutores, a la identidad profesional de cada uno, sus posturas ante la enseñanza, la importancia de transmitir conocimiento y el tipo de lenguaje usado, se identifican como relevantes para evaluar su desempeño docente. Aunado a

lo anterior, algo que si bien puede parecer netamente emotivo, pero que tiene implicaciones en otros terrenos, es el ambiente de confianza, de empatía, de armonía, de respeto y apertura que los docentes construyen al darles el espacio para detenerse a reflexionar y dejar por escrito sus impresiones sobre un concepto que no asociaban de primera con su labor pero que cada vez más reveló el reconocimiento de cierto nivel de “mecanización” de su práctica y también un alejamiento de los fenómenos sociales que hacen parte de la formación efectiva de los estudiantes como un punto para transformar.

Capítulo IX

CAUSAS Y AZARES

Introducción. El ahora o el todavía

Las actitudes que se reflejan en los modelos pedagógicos, exhiben tensiones entre los valores y capacidades, lo que da cuenta de la vitalidad de su apropiación y permite a los docentes improvisar, innovar y asentarse en la inteligencia o memoria de los docentes. La tensión está entre la necesidad de recurrir a sistemas expertos y a tecnologías del saber para formarse en pedagogía y el esfuerzo por mantener la iniciativa propia y la autonomía en el desarrollo de una labor que se supone debe ser naturalmente fluida. Una constante en la dimensión de las actitudes que los interlocutores expresaron, es la proactividad para articular sistemas expertos y la autonomía, lo que orienta su valoración positiva hacia la formación integral y el modo en que esta se promueve no solo en los estudiantes sino en ellos mismos porque se considera como un auténtico aporte que la docencia universitaria hace a la sociedad.

Del mismo modo, la actitud proactiva convive con la pasiva que se aprecia en declaraciones que identifican elementos propiamente pedagógicos enmarcados en el MEIF, configurados desde los atributos y normativas que están predispuestas por el mismo, lo que en muchos sentidos orienta tales elementos pedagógicos en la selección de recursos promotores de una ciertas cualidades o intenciones, para el caso, la formación integral.

Según se identifica en la evidencia, los interlocutores observan un desafío que implica producir prácticas autónomas en un contexto

institucional que si bien es flexible, no es del todo propicio en cuanto a sus procesos de comunicación y socialización sobre los proyectos y cambios que realiza, lo que contribuye a la conformación de hábitos perjudiciales que se enmarcan en un aparato normativo favorecedor de dinámicas que las convierten en un elemento del estatus quo. Entre tanto, las opciones disruptivas o transgresoras que llegan a expresarse aparecen tímidamente en la vida institucional y en la conversación pretextando ser esporádicas y limitadas a pesar de reconocerse como parte del repertorio cultural de toda una comunidad académica.

Esta actitud pasiva indica que hay ocasiones extraordinarias que han requerido intervenciones pero sin contradecir del todo las dinámicas establecidas lo que echa luz sobre como hacen arreglos y ajustes para minimizar su agencia o no recibir sanciones sociales que se ciernen sobre este tipo de interacciones.

9.1 Los medios del contexto normativo institucional en los modelos pedagógicos

Las múltiples declaraciones hechas sobre la necesidad de considerar la narrativa y normatividad institucional son representativas de la coincidencia en privilegiar el uso de medios, prácticas y estrategias apegadas a criterios considerados como deseables y bien asentados sobre los innovadores, en tanto garanticen el abordaje de saberes/temas desde un punto de partida común que también logre mantener unificados los aprendizajes y por supuesto, las evaluaciones de los mismos; entre los hallazgos de los árboles de problemas y soluciones, se desprenden afirmaciones que a la luz del análisis muestran la existencia de presión institucional y social tácita por

allegarse de profesionalización que permita un desempeño siempre actual y competente, pero con desigualdad de acceso a recursos para lograrlo.

Si bien es cierto que el ideario y la dimensión normativa del MEIF con relación a la formación integral está interiorizada en el discurso de los docentes, esto contrasta con la operación del mismo y con las elecciones de recursos expresados en las prácticas o modelos que parecen apuntar hacia otra concepción de la integralidad, por cierto, contraria a la declarada en tanto que considera más fácil y hasta deseable estandarizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, privilegiar los saberes teóricos y, en menor grado, los heurísticos, así como centrarse en la formación exclusivamente disciplinar.

Resultó entonces una tensión propicia a explorar donde coexisten elementos que sin ser excluyentes, mantienen distancias importantes en tanto que logran coexistir constituyendo prácticas, hábitos y recurrencias no siempre motivadas por el modelo educativo institucional ni por la normativa y los lineamientos que operativamente lo despliegan sino más bien, apelan a la capacidad de utilizar y recrear los saberes previos, la memoria de la experiencia ganada que ha resultado ser un recurso de enseñanza eficaz y que no necesariamente dialoga con el presente, pero que atiende las intencionalidades requeridas.

La contradicción de las expectativas de la individualidad en un entorno institucional, es solventada por los interlocutores recurriendo a la creatividad que han cultivado en su trayectoria si bien es cierto que es más fácil de desarrollar y explorar cuando existen recursos materiales que permitan arriesgarse a experimentar, algo que también requiere información, porque los docentes consideran que “enseñar” es algo más que tener

talento personal, en todo caso, es una articulación de saber y una virtud que se concreta en prácticas que trascienden al sistema institucional o aún de expertos gracias a la autonomía y la iniciativa creadora.

El bagaje o capital del que disponen los docentes para utilizar en su práctica reconoce niveles de desigualdad que no pasan inadvertidos para ellos ni para los estudiantes (en palabras de los interlocutores) porque marcan ritmos y posiciones en los estilos de los modelos pedagógicos que coexisten en un sólo colectivo académico y que evidencian la necesidad de ponerse en común para lograr sinergias. Esta idea de los saberes previos o del bagaje funciona también como diferenciador identitario entre los pares que además, se transfieren a sus actitudes sobre los modelos pedagógicos.

El análisis nos muestra que los medios del contexto normativo influyen en la socialización de los modelos pedagógicos y en los hábitos comunes con que se despliegan, por lo que vienen a constituir la primera fase de integración de los docentes a todo un sistema no sólo educativo sino también social y cultural. Se trata de una especie de base útil para reproducir las prácticas tradicionales o para experimentar con nuevos hábitos dentro de los cuales algunos de sus conceptos básicos persisten en abstracto y tanto las normas como los valores que estructuran las prácticas no son definitivas, sino que cambian en función de varios factores, como la disposición de información, la disponibilidad de recursos en el entorno, el estado de compromiso y estabilidad laboral, los intereses profesionales, personales y la construcción de un gusto.

Las directrices del contexto normativo institucional proponen esquemas de clasificación entre los modelos pedagógicos y las identidades que los ejecutan, lo que representa un esfuerzo

sostenido por los docentes para hacer evidente su competencia profesional, pero también social, especialmente cuando identifican que su labor es de cuidado y resguardo de ciertas capacidades de los estudiantes. Sin embargo, la competencia para concretar estas normas y la propia autonomía cambia como ya se ha observado, en función de los recursos materiales y simbólicos disponibles. El peso de la identidad centrada en lo pedagógico es tan considerable que, entre mayor sea la distancia entre las propias prácticas y las normas, mayores son los ajustes que tienen que hacer los docentes para dar sentido y explicarse lo que hacen. En este sentido, se trata de una suerte de doble movimiento en los discursos que reflexionan sobre las prácticas docentes de las que vienen y las que realizan ahora porque la reflexión proporciona elementos para generar extrañeza y transitar hacia la desarticulación de ideas y prácticas.

Se encontró que las diferencias en estas pautas de integración se relacionan con la acumulación de recursos materiales y simbólicos, tanto desde el origen como durante la trayectoria de vida docente. En casi todos los interlocutores se manifestaron antecedentes de precariedad de recursos de profesionalización pedagógica sobre todo al inicio de su práctica por lo que las narrativas sobre este origen oscilan entre evidenciar la escasez o rescatar que alcanzaron el objetivo de enseñar de manera eficiente. El apego a las reglas que los docentes tienen, varía en el grado de rigidez con el que se aplican conforme los recursos aumentan mientras que la sanción hacia la desviación de la norma suele ser menor entre quienes se sabe que tienen conocimiento, habilidad y disposición para retomar los hábitos que consideran adecuados, después de haberlos transgredido por falta de tiempo u otro factor. De otro lado, entre quienes tienen menos recursos

resultó más común ver que la aplicación de las propias normas es más rígida, pues hay menos margen de error y maniobra y según el análisis esto comporta sentimientos de frustración porque buena parte de las satisfacciones o conflictos de la enseñanza recaen directamente sobre sus encargadas principales que tradicionalmente han sido los docentes.

La emocionalidad del trabajo docente según el análisis, es de mucha utilidad para avanzar en la comprensión de cómo operan las RS a escala interpersonal; organizan esquemas cognitivos internalizados que funcionan como principios de percepción y clasificación mediante los cuales los interlocutores identifican otras prácticas a través de una combinación de rasgos contrastantes, apreciaciones subjetivadas y emociones derivadas de ello; dichos esquemas cognitivos operan en principio en un plano inconsciente o superficial y son intercambiables por otros con frecuencia asociada a prejuicios y estereotipos que ayudan a clasificar, jerarquizar y discriminar a otras en función de su apego o juicio que deriva de la disponibilidad de recursos; entonces, los esquemas valorativos y morales del trabajo docente pueden cambiar y permitir que las normas de la prácticas y el papel de los docentes sean menos rígidos. Esta distensión puede deberse a la libertad que da contar con recursos materiales y simbólicos como tiempo, conocimientos y habilidades para utilizar las pautas que se consideran apropiadas. En donde los recursos son más escasos, la integración al sistema de normas y valores es un poco más rígida, con divisiones del trabajo más tradicionales y roles de tiempo completo.

El anclaje para indagar los modelos pedagógicos se hizo desde la formación integral y esta a su vez se desagregó en las dos cualidades de las que la dota el MEIF que son la flexibilidad

y la transversalidad de modo que se buscó traer a la luz las actitudes que ambas comportan. La flexibilidad goza de mayor reconocimiento en los interlocutores que la transversalidad si bien ambas adolecen de que se reduzca su presencia casi del todo a una condición operativa del MEIF: flexibilidad en horarios o espacios físicos y transversalidad en la oferta de ciertas Experiencias Educativas, lo que denota que en los modelos pedagógicos no existen demasiadas referencias a estos atributos sino como una cuestión accesoria de distribución de tiempo y ubicación de lugares para enseñar.

Los testimonios destacan la representación simbólica de la flexibilidad descrita como la que permite u obstaculiza el movimiento de tiempos y espacio sin embargo, apareció como arbitraria o contingente en tanto que no impacta en las elecciones para desplegar una serie de prácticas e intervenciones intencionadas, si bien en algunos testimonios se asoma esta relación. Resulta de interés que los interlocutores representen la flexibilidad como algo sólido, lo que denota que se ubica en la superficie de la conciencia de los docentes, algo que contrasta con las declaraciones cuando describieron la formación integral, donde se le ubicó como uno de sus atributos capaz de dinamizar procesos.

Según la teoría y los testimonios recabados en el campo de la representación, la flexibilidad es también el contexto material en el que ciertas acciones de la práctica tienen lugar. Las estrategias para enseñar despliegan un amplio repertorio de cálculos, maniobras, itinerarios y hasta trucos para lograrse de un modo social y culturalmente aceptables así como viable, lo que hace evidente que son expresiones de la flexibilidad. La exploración de las prácticas y narraciones reflexivas sobre estas estrategias

permitió notar que las limitaciones contribuyen a estructurar las lógicas desde las que los docentes ordenan sus modelos pedagógicos pero también que en su organización compiten racionalidades que apelan a la integralidad y la flexibilidad; así, esta última es una estrategia que contribuye a la hechura de cálculos permanentes que influencia la conciencia práctica sobre las decisiones más rutinarias y tiene efectos sobre la manera en la que se experimenta la labor diaria.

Como se ha dicho, la conciencia que tienen los interlocutores sobre las restricciones y limitaciones en sus prácticas parte de la reflexión constante que genera una tensión cuando las propias prácticas se contrastan con las de otros, iguales o diferentes, ya sea directamente o a través de múltiples dispositivos de comparación social, por lo que cada colectivo lidia con estas tensiones de maneras que concuerdan con su nivel de flexibilidad. La investigación ha permitido apreciar la heterogeneidad de las prácticas, incluso donde se comparten valores, normas, gustos y un circuito educativo y la flexibilidad se presta a la comparación de manera muy propicia. Se considera que la forma en la que se desempeña adecuadamente la enseñanza, obedece a la agencia de cada docente que encuentra su motivación en proponer las formas en que se ofrecen y disponen recursos a los estudiantes para aprender pero en esas elecciones se habilitan o cancelan diferentes horizontes socioculturales por lo que la flexibilidad aquí interviene como parte de esa agencia que además permite a los docentes vincularse con un repertorio de acciones para adaptarse a la cotidianidad, lo que influye en la experiencia de la enseñanza.

La lógica que guía la toma de decisiones sobre la organización cotidiana de la enseñanza, atraviesa todos los momentos del

proceso, desde la planeación, la interacción con los estudiantes, hasta su evaluación, y es de carácter flexible porque se allega de todos los recursos disponibles para consolidarse. Con ello, se puede decir que es condición para configurar prácticas estratégicas, que son parte de los modelos pedagógicos por cuanto consideran también la naturaleza y cantidad de lo que se pretende enseñar. La diversidad de prácticas estratégicas provoca variaciones en el significado que cada docente atribuye a su experiencia de modo que los resultados materiales y subjetivos del despliegue del modelo pedagógico son distintos.

La flexibilidad también se identificó en las trayectorias laborales de los docentes que son heterogéneas y presentan distintos grados de estabilidad, lo que en la narrativa de los interlocutores no se consideró como un rasgo del todo favorable porque se asoció a la producción de desigualdades en el acceso a derechos y servicios dentro de la institución que están de algún modo normalizados; por ejemplo, los docentes de tiempo completo cuentan con seguridad social, calificación profesional y remuneraciones estables mientras que, por la otra parte, los docentes por asignatura no cuentan con acceso a los servicios de salud institucional o la posibilidad de beneficiarse con los programas de estímulos que premian el mérito académico. Si bien no necesariamente consideran negativa la flexibilidad en los caminos laborales, reconocen que limita el rango de maniobra en decisiones a favor de la búsqueda de bienestar, aspecto que condiciona el apego y gusto por la labor que se realiza.

Con relación a la transversalidad, resultó menos explícita en la opinión de los interlocutores tanto en su conceptualización como en su operación. Si bien asoma su carácter de estrategia pedagógica empleada para lograr que los estudiantes alcancen

la formación integral que el modelo propone, queda indicada únicamente como un tratamiento equilibrado de los tres ejes de cada una de las EE, principalmente.

Lo que se desprende del análisis es que al poner la transversalidad en perspectiva de los interlocutores, requirieron hacer un ejercicio de autoevaluación que puso de manifiesto un reconocimiento elaborado con la intersección de ideas complejas pero que en la generalidad, sólo se identifica en la pretensión de que todas las EE que integren los planes de estudio estén relacionadas unas con otras para lograr que el estudiante se conduzca exitosamente en su proceso de aprendizaje. Esta autoevaluación que los docentes han desarrollado a lo largo de su trabajo permite valorar el enfoque de su acción a través de múltiples formas de vinculación con el modelo educativo, lo que realiza la elaboración intelectual y subjetiva que implica.

La idea de transversalizar los saberes por sencillo que parezca en el discurso institucional, trae aparejada un trabajo intelectual y actitudinal complejo que los docentes deben realizar donde es necesario hacer un inventario de lo que hay para enseñar, organizar sus posibilidades, identificar lo que falta, calcular qué necesidades formativas y académicas hay que priorizar y decidir qué será lo que se desarrolle. Ahora bien, en caso de no contar con todo lo necesario, se trata de hacer una selección que abra esa posibilidad, buscar los mejores medios para llevarlo a cabo y conseguir un equilibrio entre eficiencia y calidad. La transversalidad es por eso, también, un esfuerzo en las actitudes, en los hábitos que conlleva negociar y participar en pequeñas transacciones simbólicas que mueven la práctica de enseñanza, desde comunicar con pertinencia y adecuadamente, transformar la información en conocimiento, volverlo significativo y útil, hasta adecuarlo al gusto.

La futilidad de la enseñanza se consume en mucho menos tiempo del que tomó producirla, porque casi enseguida hay que comenzar a planear la siguiente experiencia y en eso la transversalidad se erige como un recurso para hacer presentes saberes que de otro modo, quedarían excluidos en esta dinámica de lo efímero. Hacer uso de ella conlleva a la toma de decisiones que suelen encontrarse dentro del espectro de preocupaciones que los docentes deben resolver casi siempre en solitario, ampliando el repertorio de exigencias sobre su trabajo en la institución. Este trabajo no es sólo físico y emocional, sino que tiene un fuerte componente intelectual que es lo que garantiza la eficiencia y su capacidad para optimizar recursos con resultados aceptables.

De acuerdo con lo que refieren los interlocutores, la experiencia es el espacio en el que se articulan las combinaciones subjetivas de la acción con los elementos objetivos de un sistema o institución, de ahí que la imposibilidad de la planeación desde un enfoque transversal también está dada por la vulnerabilidad frente a eventos inesperados que alteran la dinámica de una enseñanza sin sobresaltos. La imprevisibilidad hace parte sustantiva de las vidas académicas de los interlocutores, sea por el surgimiento de requisiciones que la institución hace o por las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que cambian rápidamente. La falta de estrategias y medios para atender la contingencia determina la planeación y la actitud con que se hace frente a estos imprevistos.

Como se hace evidente, la configuración de algo que se acerque a un modelo pedagógico, implica reiteración de hábitos, discursos y prácticas que requieren también de una orientación normativa, en este caso, institucional que provee de un contexto formal al mismo tiempo que ordinario por ser el ámbito de desempeño. Conversar ahí, en esos escenarios de trabajo, con los colegas y

rodeados de lo que provee de sentido a sus prácticas permitió la apertura y sinceridad sobre las condiciones que entretejidas, dan forma a lo que hacen cuando “dan clase”, “están frente a grupo” o “enseñan”; ese mero gesto de hablar de sí mismos en un registro relativamente íntimo pero dentro del contexto institucional y laboral, ejemplifica muy bien la tensión a la que esta investigación refirió en otro punto.

Compartir la dimensión reflexiva y subjetiva de sus prácticas, creo una aproximación física, social y culturalmente. No obstante lo disruptiva que pudiese resultar la presencia de alguien externo a su cotidianidad y sus propósitos, el compartir el espacio prodigó elementos en los que fue posible reconocerse como conocedores de reglas básicas de convivencia y de un código común que permitió aceptar todo lo que se recibía y daba como parte del diálogo. Hay también un dejo de azar en los gestos de anfitriónaje e intercambio de opiniones que variaron de región a región y de grupo focal a grupo focal: intervenciones de sujetos no convocados a la reunión, cancelación y reprogramación de encuentros, ausencia de convocados que más que presentarse como obstáculos, a la distancia resultaron circunstancias que muestran la volatilidad de los espacios académicos comunes, algo que los interlocutores manejan con holgura y que dotó nuestra relación de familiaridad y confianza.

En ese sentido, la confianza se constató en la emocionalidad de los relatos compartidos y la familiaridad moderó momentos en que los interlocutores se sintieron comprometidos precisamente en lo emocional debido a que trajeron a la mente recuerdos difíciles o situaciones irresueltas que comprobaron que el trabajo no se queda en la escuela, sino que hace parte de su vida como tal.

Por otra parte, como fue posible participar con los interlocutores en otras actividades en las que la enseñanza ocupaba un lugar central, fue posible observar el cómo organizan sus actividades cotidianas para realizar su labor docente, el cómo acude a los llamados institucionales y cómo colaboran en la preparación de situaciones que son parte también de sus funciones sustantivas. Estas experiencias fueron oportunidades muy útiles para la apreciación cercana de la organización de los procedimientos que despliegan en su práctica así como el contenido simbólico que les dan y que los vinculan entre sí.

*9.2 De camino a la vereda:
efectos e interacciones entre ciudadanía
y modelos pedagógicos*

Desde que se intuye que los modelos pedagógicos en la UV apuntan con la idea de formación integral a algo que la trasciende, se vincula con un reconocimiento de problemas y condiciones sociales que la educación está llamada a atender y conocer en tanto que referente sociocultural en que se inscribe. Tal reconocimiento tradicionalmente queda implícito en el entendido que todo plan de estudios, sin importar el área de conocimiento y toda práctica realizada por los docentes, están fundadas en una pertinencia y compromiso social. No obstante, al indagar específicamente por el caso, las expresiones de incertidumbre y hasta ansiedad se identifican en los interlocutores al punto de desplazar la reflexión hacia las formas de participación en la sociedad que no refieren su labor docente, sino que esta se acota a un canal de comunicación.

Interesa en particular este asunto en tanto que en otras producciones discursivas al igual que en ciertos elementos de sus

prácticas (o modelos), enuncian la trascendencia de la enseñanza en un disciplina o insisten en vincularla con el contexto o la realidad, pero al cuestionar sobre el cómo se lleva a cabo desde la elección de saberes, el uso de metodologías y la diversificación de recursos, asoman vacíos o aparecen generalidades que dejan abierta la interrogante sobre la suficiencia del reconocimiento.

La vinculación de los interlocutores con la realidad no sólo tiene que ver con su rol como docentes sino que es una forma de inserción a un escenario mucho más amplio que en principio, apunta al campo laboral, pero que rápidamente se extiende a la contribución en la pertinencia social y la intervención en los contextos sociales, de modo que lo que se busca es hacer compatibles —no sin esfuerzo y muchas veces sin éxito— su trabajo como administradores de la reproducción cultural o su transformación. No obstante, de acuerdo a la evidencia, esta expectativa del trabajo docente es un mecanismo que desplaza la enseñanza en paradigmas alternativos o críticos hacia escenarios sumamente condicionados a los que se deben adaptar tanto los docentes como los estudiantes en aras de cumplir con una función preestablecida, lo que en no pocas ocasiones se ha señalado más como una incongruencia educativa.

La participación de los docentes en la negociación de la realidad ha experimentado variaciones a lo largo de las últimas dos décadas donde se han visto favorecidos con el auge de las agendas políticas que posicionan a la educación como recurso generador de bienestar y desarrollo dentro de las cuales los docentes tienen cabida e influencia. No obstante, paralelamente se precariza la labor de la enseñanza como efecto de las políticas cuya exigencia descontrolada y el punitivismo al error o la falta de calidad producen mecanismos de exclusión. El decaimiento

de los docentes ante este panorama ha intentado amortiguarse por el resurgimiento de concepciones como la sociedad del conocimiento y la ciudadanía global que apelan a otras maneras de habitar el mundo promovidas desde la educación teniendo como protagonistas a los docentes, agentes que promueven la producción de nuevo conocimiento.

En este punto, los interlocutores articularon la pertinencia social de su práctica con la necesidad de transformar las condiciones en que se realiza su labor; aprecian que la institución a la que pertenecen es una voz que legitima o influye en la dinámica social de manera decidida pero que también contribuye a replicar las desigualdades socioculturales en el ámbito específico de lo laboral. Un hallazgo de la investigación es la necesidad de profundizar en la identificación de los mecanismos que estructuran la relación de la Universidad y la sociedad desde el papel que los docentes han tenido en la promoción del desarrollo de una sociedad incluyente y justa o con el bienestar social para trascender la idea de que todo lo que se realiza desde la UV es infalible e incuestionable.

En las expresiones recabadas, la ausencia de razones o motivos que sustenten la relación universidad-sociedad es recurrente y sintomática del desplazamiento que venimos mencionando pues en todas las regiones de la UV se expresa con los mismos elementos: notoriedad en la contribución social dada por la obtención del grado, pertinencia en la atención a los contextos socioculturales con el egreso de un profesional disciplinar, extensión del conocimiento, por ejemplo, pero que en términos concretos, no logra una caracterización puntual de la relación por lo que se procedió a indagarlo en un par de rasgos comparativos, a saber precariedad/bienestar. Posterior al análisis, se supo que

los interlocutores asocian una formación universitaria con la procuración de bienestar y su correlativa precariedad en caso de su ausencia aunque sin dar mayores elementos que prueben su argumento. Lo que se observó aquí, es la velada apreciación de que la universidad es proveedora de movilidad social y que coadyuva a la independencia económica, factor muy relevante en las aspiraciones de los estudiantes universitarios que aún hoy día ven en la formación universitaria una especie de legitimación y habilitación para el mercado laboral, sea este institucionalizado o por cuenta propia.

Esto se expresa en la aparición del atributo *calidad* en el estado de vida, sin precisar con qué elementos se alcanza este estandar, además de la *independencia económica* y el *crecimiento como persona*. A este punto, vale el esfuerzo detenerse a considerar el conocimiento del campo profesional que los diseñadores curriculares y pedagógicos retoman en el diseño o rediseño de una opción profesional y su uso como insumo para el mismo fin, ya que resulta cada vez más sentido el desfase y la dificultad que representa para los egresados de algunos programas educativos el colocarse en los ámbitos de desempeño propios de la disciplina o aún transitar a otros, capacidad que tendría que estar allanada por los saberes que respaldan el grado en que se han formado.

En la decisión de incorporarse al escenario de la ciudadanía, intervienen varios factores de diferente orden que se ubican tanto en el ámbito público como en el privado. La vida productiva y reproductiva de los docentes se juega en la intersección entre ambos y los afecta de diferente manera, dependiendo de su posición en la institución, de sus procesos de socialización y sus intereses personales. Entre los factores públicos que intervienen se encuentran las características del mercado

laboral, las condiciones en las que se desarrollan socialmente y la capacidad institucional para proveer servicios que pongan condiciones para extender la práctica al escenario sociocultural. Acorde a las dimensiones privadas destacan el estado de sus redes de intercambio social y las características de la agencia que asumen los docentes en los proyectos extraescolares. Entonces, de la interacción de estos dos espacios depende la facilidad o dificultad con la que se incorporan en proyectos educativos extrainstitucionales, así como el efecto que este puede tener tanto en el bienestar de sus familias, sus relaciones sociales y en su trayectoria personal.

La palabra precariedad en estos términos asomó en repetidas ocasiones sin que se ofrecieran mayores elementos para describirla, en congruencia con lo sucedido para el bienestar, donde reaparece la dimensión económica y práctica de la formación universitaria ahora como un logro no alcanzado en los jóvenes que optan por no ingresar o abandonar la formación profesional, es decir, el énfasis está en el acceso a mayores recursos económicos y en cierta medida, también a la corresponsabilidad de los estudiantes y docentes para adaptar su formación a las demandas del mercado.

Exponer la dependencia que la sociedad tiene de la universidad y en qué términos es que se mira, ayuda a sumar elementos que permiten luego entender la relación que se viene planteando y que en este caso, los interlocutores refirieron si no como una dependencia, sí como una cercanía de las universidades con las comunidades al ubicarla como motor de desarrollo e impulsor de vocaciones regionales. Si bien es cierto que estos testimonios exhiben la incidencia de la universidad en la comunidad y algunas formas en las que sucede, hay una despersonalización

del discurso que ya no refiere a la acción propia sino las realizadas por otros o incluso de un modo más abstracto, por la institución. De este modo, se observa que incluso en un esfuerzo de mayor profundización por indagar las formas de relación entre la universidad y la comunidad, resultan acotadas a un discurso asentado que privilegia la figura modélica de la universidad que a través de su producción académica impacta de modos positivos si bien no se recurre a algún ejercicio de corroboración o autoevaluación.

Apuntar hacia la configuración de un estatus diferente y mayor a la formación profesional o aún la integral que declara el MEIF, nos sitúa en reconocer que durante el recorrido por las experiencias de los interlocutores fue posible observar que su capacidad para participar en actividades ciudadanas, generadoras de recursos que cultiven su comunalidad y agencia social para promover derechos o construir bienestar, es pobre y en algunos casos, nula. A pregunta expresa por sus activismos, involucramientos en causas sociales, participación en actividades cívicas, refirieron que se trata de actividades que no contribuyen significativamente ni al dinamismo sociocultural, ni a su actividad docente, lo que no deja de ser significativo sobre todo cuando las afirmaciones previas con relación a la formación de ciudadanos implica, desde su perspectiva, el pensamiento crítico, la agencia, el posicionamiento social y el involucramiento con la realidad.

Se evidenció que la disociación con esta dimensión de agencia social extra institución produce prácticas y experiencias distintas para configurar la ciudadanía en un contexto educativo, porque mientras para algunos es un saber indispensable a promover, para otros es una circunstancia que sencillamente los jóvenes viven en algún momento por la condición “natural” de pertenecer

a una sociedad. De nuevo, las aproximaciones al espacio público social se diferencian y producen distintos arreglos objetivos y subjetivos de la experiencia de ciudadanía.

Las alternativas que los interlocutores tienen a su alcance para generar experiencias educativas en ciudadanía en la actualidad se instalan en una lógica social que privilegia el mercado y deja de lado el desarrollo de un buen vivir; en este entorno y frente a la dificultad de compartir el esfuerzo sea entre pares o con la institución, optan por realizar actividades y prácticas que les permitan proporcionar saberes o atisbos de saberes de este tipo haciendo uso de las relativas flexibilidad y transversalidad en sus modelos pedagógicos, lo que les da la posibilidad de realizar actividades independientes que se caracterizan por ser extensiones de la formación disciplinar en donde además hacen uso de su capital simbólico así como sus conocimientos y habilidades para socializar la experiencia de ser ciudadano.

Los interlocutores encuentran la posibilidad de ejercer activamente su identidad como docentes fuera y dentro del aula articulando así lo privado con lo público por lo que este tipo de participación se ve alentada por diferentes arreglos en los que cobran importancia la posición laboral (su estabilidad, el tipo de contratación), su disposición a contribuir en la promoción de saberes que trascienden lo disciplinar y la ocurrencia de eventos sociales extraordinarios que exigen la participación de los docentes y estudiantes en la creación de sinergias. La capacidad de los interlocutores se ve afectada también por el poder que tienen en la comunidad ya que hay ciertas relaciones donde se da escasa valía al trabajo docente lo que limita o subordina las estrategias para promover experiencias educativas de ciudadanía. Dadas las dificultades que experimentan algunos de

los docentes en condiciones de precariedad socioeconómica (con tipos e contratación desventajosa en sus remuneraciones, acceso limitado a mecanismos de protección social, participación en actividades que permitan su desarrollo como ciertas estrategias de profesionalización) la posición que asumen y su identidad, permea en las estrategias de trabajo que ofrecen mismas que son visibilizadas por la institución como recursos que complementan o apoyan al desarrollo de sus objetivos pero que no son los que determinan el logro de los mismos.

La evolución general de la participación social de los interlocutores parece haber establecido modos de inserción que apelan a su primera identidad, la de profesionales en determinada área disciplinar más allá de otras identidades que hayan podido desarrollar en otros ámbitos, como lo es la docencia, labor que puede ser vista como el resultado de un conjunto de agregaciones y segregaciones porque mientras por un lado la narrativa educativa y económica encumbra la labor docente como necesaria para promover la transformación social y el desarrollo, en los hechos la repliega para mantener una distancia que institucionaliza la diferencia con otras identidades profesionales, lo que ratifica un orden social que no precisa de ser transformado. Esto se hizo evidente en los testimonios en forma de desventajas que acumulan los docentes pero que bajo una mirada analítica se reconocen como producto de una operación sistemática de desplazamiento hacia posiciones degradadas en la sociedad. En las narrativas que los interlocutores lograron construir de su experiencia en el trabajo de enseñanza, destaca la existencia de retornos simbólicos que reafirman la identidad crítica y reflexiva de los docentes, lo que les aporta reconocimiento, valor, confianza en sus habilidades y saberes y en lo público, cierta jerarquía y sentido de pertenencia a una comunidad.

Para el caso de la ciudadanía, resalta la idea de que los interlocutores la equiparan con la participación en causas o proyectos relativos a la cuestión electoral, lo que no corresponde con el estatus que se declara promover; del mismo modo considerar que la agencia social es una experiencia propia de una etapa de la vida (la juventud primera) se asocia con la inmadurez y necesidad de guía que los jóvenes tienen al respecto de la participación cívica; se apuesta que esta formación va a adquirirse o perfeccionarse con el paso del tiempo, con la acumulación de experiencia o el ejercicio de la participación. Dicho de otro modo, aunque se reconoce una necesidad de proveer recursos para hacer un tratamiento de la participación y agencia social de los estudiantes, en tanto que característica distintiva de su etapa de vida, se prefiere delegarla al propio espacio público comunitario donde se expresa para que la encauce, o bien, normalizarla hasta el punto en que pasa desapercibida precisamente por no resaltarla.

Ante estas decisiones, se supone la presencia de más elementos —culturales, biográficos, políticos— que intervienen en la formación de patrones participativos o pasivos en la agencia social de los interlocutores que se despliegan luego en sus mediaciones pedagógicas con mayor o menor énfasis, pero que en la actualidad resurge en tanto que el contexto sociocultural ha puesto de relieve la urgencia de atender expresiones de la condición humana que necesariamente se relacionan con los derechos, el reconocimiento de la diversidad cultural y el combate a la desigualdad, todos, temas inherentes a las funciones y visiones de la educación. Al respecto, una cierta incomodidad ronda a los interlocutores por asumir que no cuentan con los recursos para transitar a una toma de posición y acción acorde a estas

nuevas demandas socioeducativas, condiciones que ya se han analizado con anterioridad.

El marco de la experiencia social permite pensar lo estratégico como una racionalidad inherente a la acción de los interlocutores que buscan mejorar su práctica, posición y el acceso que esta les permite a recursos de diferente naturaleza pero también el de la comunidad. En este sentido, puede que las limitaciones para desplegar enseñanzas tendientes al cambio sociocultural no reprimen la capacidad estratégica para buscar formas de realizarlo y uno de los caminos identificados para ello, es la formación en ciudadanía. A este respecto, no se trata de referirse al ingenio inagotable y la adaptación que se elogia desde cierta romantización de la labor docentes se encuentre en la condición que se encuentre, sino a la necesidad muy presente de ajustar medios y fines a través de negociaciones a veces flexibles y otras tensas con el entorno, en particular con el mercado que influye y presiona a la educación. Ese espacio de participación social por excelencia en una sociedad de consumo que coloca en el individuo la obligación de decidir y la responsabilidad de fallar, es uno de los temas en las agendas de los modelos pedagógicos que se vuelve imprescindible cuestionar.

En los casos analizados, un pensamiento estratégico se refleja en la necesidad de proyectar cierto sentido de eficiencia, entendida como la capacidad de ajustar medios y fines de un modo que pueda considerarse no sólo legítimo y socialmente válido, sino que también maximice las posibilidades de formar en ideales superiores, como el de la ciudadanía. La eficiencia está presente en todas las narrativas y se centra fundamentalmente en el abordaje de la totalidad de contenidos a enseñar, en contraste con las menor presencia de las declaraciones que mencionan la

pertinencia social, el buen vivir o la ciudadanía como aprendizajes necesarios. Es un razonamiento que aplica tanto para el uso de estrategias de enseñanza como para el tiempo, un recurso particularmente importante cuando la realidad se negocia contra condiciones no siempre idóneas para el desarrollo de una formación integral y largas jornadas de trabajo. La eficiencia es necesaria, también, para evitar el conflicto, para organizar las relaciones de poder y tratar de mantener al margen los problemas que podrían provocar situaciones de trasgresión a la norma.

Este valor de la conciencia crítica en los modelos pedagógicos se vuelve particularmente importante cuando el mercado impone serias limitaciones al cumplimiento de estándares normativos de la enseñanza que, a pesar de estar suficientemente difundidos y socialmente validados, no siempre son alcanzables, tanto por la carencia de recursos, como por las condiciones de la realidad en que se supone deben desarrollarse; dicho de otro modo, donde es posible formar en ciudadanía, buen vivir o la pertinencia social es porque hay recursos que se traducen en mayores márgenes de planeación y se aprovecha el circuito educativo. Visto así, la eficiencia se potencia cuando existen condiciones para planear, al menos en el mediano plazo ya que “dar la clase al día” no es lo deseable en tanto limita la práctica hacia lo conocido más que a la experimentación.

Cuando el mandato de la formación en ciudadanía se expresa en contextos de educación superior, es posible movilizar estratégicamente la identidad de los docentes como líderes o influencia de los futuros profesionistas y se hace a través de la combinación de las lógicas que orientan la acción y los modelos pedagógicos con el sistema sociocultural. Cuando estas iniciativas prosperan, otorgan recompensas simbólicas individuales como el

reconocimiento, la pertenencia y el orgullo que influyen después en la percepción social de los docentes como ciudadano y los dotan de atributos públicos que se despliegan en la vida social ordinaria tales como la responsabilidad, el compromiso con el desempeño profesional y el trabajo en causas que ayuden a expandir una imagen de sociedad democrática donde todos son ciudadanos y tienen acceso irrestricto a los derechos que la configuran. En un modelo de sociedad que apuesta por la gestión individual de los problemas estructurales, la dedicación y eficiencia de los docentes en el trabajo de educar, coadyuva a la dimensión emocional y de los cuidados que son elevadas narrativamente a un nivel de virtud, situación que se torna demandante, porque de ser una característica deseable se transforma en exigencia que si bien los docentes logran incorporar, esto no necesariamente ocurre de una manera reflexiva y libre de conflicto.

En los comentarios se observa que la identificación de la ciudadanía se traslada al escenario de lo político y la exigencia de derechos y no se hace explícita la construcción de un estado de bienestar o la reconfiguración de identidades, por ejemplo. Además, la agencia se entiende como una fase en el periodo de vida de los estudiantes que no perdura o que no representa un estrato base en la configuración de su ideología. En tal sentido, la formación en ciudadanía parece irrumpir o estar fuera de su sitio natural, que es “afuera” sin determinar tampoco a qué escenario se refiere ya que la calle es más bien expresión del activismo y la protesta, expresiones de algún modo estigmatizadas.

La universidad entonces es el espacio donde se canalizan y norman la agencia y las maneras en que se construye o accede a la ciudadanía, como si se tratará de un estatus que se alcanza a fuerza de una preparación que no obstante, no da muestras de

ofrecerse explícitamente en esta trayecto que es en muchos casos, el último momento en que se ofrece acompañamiento cercano y permanente de una figura de autoridad (el docente); en adelante, los procesos formativos que se tengan, serán de corte más tutorial y menos colectivo, diferido en espacios de convivencia menos intensos y combinados con la actividad profesional lo que resulta en menores probabilidades de interacción con grupos de afines o al menos congregados en un estadio de formación particular.

Llama la atención que el ejercicio de la ciudadanía no se presenta como tal, sino como una integración de temas que proporcionan una “formación” o mejor dicho, información sobre lo esperado de un ciudadano, acotado a la participación completamente alineada a la concepción normativa institucionalizada: votar, pagar impuestos, participar en los actos convocados para cohesionar la identidad comunitaria, por ejemplo. Estas acciones son relativamente fijas y de corto alcance, mientras que las emergentes exigencias de derechos, reconocimiento y estado de bienestar, son irrupciones o interrupciones temporales que, en algún momento, se deberán integrar al orden imperante. De nuevo, en el sustrato de esta apreciación está el carácter fijo de las identidades y la ciudadanía.

En resumen, la mediación que se realiza no intercambia el énfasis en la enseñanza centrada en la teoría y los saberes disciplinares por la incorporación de experiencias de aprendizaje diversificadas en temas y formas de promoverlas lo que da cuenta de que tales prácticas de mediación concentran su atención en “transmitir” saberes que los estudiantes no tienen o bien, en remediar los rezagos de formación; se infiere que lo que guía estas elecciones es la concepción de la enseñanza para remediar, corregir o atenuar errores, desconocimientos o deficiencias

más que una práctica integradora y dinamizadora de procesos cognitivos capaces de deslocalizarse y adaptarse a nuevos contextos y demandas de aprendizaje, sean o no de la disciplina en que se está formando.

Por otra parte, los modelos pedagógicos adquieren un tono prescriptivo al privilegiar la atención para las áreas que muestran rezago o mayor índice de reprobación, cuestión que los dota de una orientación rígida para conseguir el fin de nivelar la problemática, no tanto de sugerencia o provocación cognitiva; una suerte de presión por el tiempo y las demandas institucionales de eficiencia terminal contribuyen a optar por la rigidez que da resultados visibles en menor tiempo que por la flexibilidad creadora que implica mayor apertura en la observancia y reporte de los logros, así sean estos de mayor trascendencia cualitativa.

Siguiendo esta lógica, la configuración y mediación de la ciudadanía en estos modelos pedagógicos sufre de un marcado abandono al tiempo que encuentra diluido o desdibujado el otro concepto base en el que se podría anclar: la formación integral. Según los testimonios recuperados, no es tarea sencilla posicionar el tema y la atención en el centro de las prácticas que se realizan. Los ofrecimientos que devienen de los modelos en la condición en que están, apenas si establecen criterios de imaginar la identidad del egresado profesionalista en un escenario políticamente configurado y competente en su desempeño dentro de él; la mayoría de los activismos o agencias que los docentes refieren que sus estudiantes tienen, se logran por sus iniciativas y por el aprendizaje que abrevan de las redes sociales o colectivos que sí están cumpliendo con esa función. Se suma entonces otro factor de distanciamiento o impertinencia de la educación superior formal con otros aprendizajes que resultan

más llamativos para los estudiantes socialmente hablando, o al menos con una incidencia más clara en las transformaciones y cambios culturales que éstos demandan pero que además, capitalizan su bagaje personal para movilizarlo en conocimientos que se ponen a disposición de la colectividad de manera casi inmediata, sin la mediatización prolongada que implica una trayectoria universitaria.

9.3 Ciudadanía y educación superior: historia de un desprendimiento

En la interacción con los interlocutores, la presencia de la política institucional funcionó siempre como el encuadre de sus opiniones sin que ello represente necesariamente un problema o un sesgo indeseable para la construir la información; no podía ser de otro modo y se aceptó, por lo tanto, como una condición de lo obtenido. Lo que sí resultó novedoso es el desprendimiento que hacen de ella cuando se traslada el enfoque a su dimensión operativa o práctica. Entonces, por un lado, desde el discurso hay una separación con la narrativa institucional “lo que ellos pretenden”, “lo que la institución mandata”, “el propósito de las autoridades”, “las intenciones de la rectora” que evidencia en la mayoría de los casos, una despersonalización de la UV y, en otros, la equiparación con la figura de autoridad que la conduce.

Por el otro lado, la propia narración nuevamente se desplaza a la tercera persona del plural para dar cuenta que la identidad propia no está representada en ciertos haceres y procederes “lo que la mayoría de los docentes hacen”, “algunos dicen que lo que se debe hacer es”, “ellos consideran” (comentarios recuperados de las notas de diario de campo y guías de observación) son muestras

de las expresiones con las que se marca el distanciamiento también. Y es que en términos descriptivos, casi la totalidad de los interlocutores resguarda la imagen de su práctica como la más acertada y construida a base de elecciones personales virtuosas que si bien entran en diálogo con la política y normativa institucional, no le aporta elementos sustantivos diferentes de los que ya dispone.

No es anecdótico sino sintomático que los interlocutores tengan dificultad para explicitar ciertas intencionalidades educativas en un contexto en el que el ejercicio diario de la labor avanza entre urgencias, adversidades y demandas de alta envergadura, lo que en muchos modos ha puesto “circunstancias que los han obligado” (Int. Comunicación personal, 130919) a hacerse cargo como les es posible de enseñar para consolidar un perfil profesional concreto.

A pesar de los esfuerzos por hacer una distinción analítica más o menos nítida de las lógicas de la acción que implican las RS y que componen la experiencia social, el ejercicio de fragmentación no está libre de intersecciones ya que si bien se ha intentado clasificar el análisis de las prácticas y acciones en lo que parece predominar en la narración o en la observación directa, no es difícil encontrar rastros de una dimensión de las RS en el análisis de otra. Esto se observa, por ejemplo, al describir la manera en la que los docentes indican cómo forman en la integralidad haciendo uso estratégico de la flexibilidad y transversalidad, también se alude a la socialización que los formó como docentes, responsables de la reproducción tradicional de la enseñanza centrada en lo disciplinar desde donde extienden conocimientos y habilidades para conducirse de manera adecuada. De igual manera, cuando se analizó el cómo contribuye un modelo pedagógico a estructurar

la vinculación de los estudiantes con la ciudadanía, no sólo se refiere a los procesos de la socialización en que se promueve sino también se distinguió lo estratégico en privilegiar hábitos realizables y sostenibles en el tiempo sobre otros difíciles de concretar. En esta dimensión de las actitudes (que integra a las RS) es donde se observa la lógica de acción subjetiva y para su exploración y análisis se procedió no separando el análisis de las acciones según la lógica predominante sino se revisó el cómo se amalgaman las tres dimensiones de las RS mediante una operación que el marco conceptual y metodológico de la experiencia social plantea como constitutiva: la subjetivación, es decir, la labor que realizan los interlocutores para producir y dotar de significado a la acción realizada y vivida.

La subjetivación se constituye en diálogo directo con las informaciones y las representaciones a través del distanciamiento crítico de la propia acción y de las acciones de los otros; es por eso que retoma las tensiones y conflictos que derivan, por un lado, del apego a las normas y los roles y, por otro, de la movilización de recursos, de la capacidad para negociar y para seguir las reglas preestablecidas por el sistema con miras a obtener el resultado esperado. Lo obtenido en la evidencia muestra que los interlocutores ven comprometida su práctica cuando el acceso a los recursos para realizarla se limita o se altera, orillándolos a reaccionar desde sus identidades y posiciones institucionales para reafirmar o cuestionar sus roles y funciones, lo que provoca movilizar toda clase de recursos. Por otro lado, los elementos recogidos a lo largo del estudio que mostraron ser relevantes para la constitución de la experiencia de los modelos pedagógicos y permitieron identificar los ejes que los estructuran y dan sentido porque son resultado de distintos arreglos de la acción

que cambian conforme la situación lo amerita y derivan en valoraciones diferentes entre las docentes.

En efecto, no todos los interlocutores construyen las mismas experiencias a pesar de contar con socializaciones parecidas, recursos similares y condiciones objetivas semejantes, lo que denota que la elaboración de la experiencia social depende justamente del arreglo o la articulación que cada actor sea capaz de organizar desde su propia lectura de la identidad que representa, de los valores que encarna y las relaciones que le rodean. El hecho de que sea un trabajo personal, perceptivo, reflexivo, incluso emocional, no quiere decir que deje ser social en tanto que la matriz sociocultural aporta las condiciones a partir de las cuales los fenómenos se interpretan y gestionan. La subjetivación logra incorporar actitudes y prácticas que los interlocutores normalizan en su vida lo que garantiza la continuidad de las elecciones que han hecho o por el contrario, rechaza lo que le parece inadecuado hasta el punto de producir una ruptura, lo que implica un trabajo intenso material y emocionalmente.

Como expresaron, en lo concerniente a sus prácticas docentes, los interlocutores ven limitados sus márgenes de independencia y autonomía por la normatividad institucional; esto sigue mostrando una escisión entre la narrativa institucional que es homogénea en sus demandas y el planteamiento de obligaciones, pero en su funcionamiento es heterogénea con las prestaciones y acceso a derechos de su comunidad, situación que los interlocutores enfrentan negociando lo que consideran como beneficios, con las desventajas que sufren pero que confían remontar si logran adecuar sus prácticas a las demandas institucionales; esto sostiene un equilibrio laboral y emocional aunque sea inestable.

La labor docente tiene una concepción primigenia que aboga por la abnegación en su ejercicio y un carácter de servicio comunitario, lo que por asociación semántica conduce a pensar que es el alto ideal de bienestar de la humanidad donde radica la remuneración y recompensa del docente. Bajo esta premisa, la obligatoriedad del saber transmitir conocimiento encubre el numeroso repertorio de habilidades, destrezas, actitudes y saberes que los docentes deben reunir, lo que por cierto incluye responsabilidades afectivas. Esta construcción social se expresa en relaciones de poder que reparte inequitativamente la labor e influencia de los docentes en el espacio público, así como también asigna valores y recompensas distintas a cada uno.

Lo interesante del trabajo docente expresado en los modelos pedagógicos es que aunque se realiza en un espacio público, se le ubica en lo doméstico del aula y la universidad por lo que transferir el producto del esfuerzo de esa labor a un escenario público institucionalizado, implica concentración de recursos y uso del poder para validar el esfuerzo. La reiterada lucidez en la reflexión sobre la pérdida de control y autonomía de quien realiza la labor docente, permite reconocer que aunque no la identifican como opresión, da margen para notar el desgaste y desesperanza emocional que abarca un conjunto de tareas afectivas de cuya distribución se beneficia desproporcionadamente la institución y, también, los grupos de docentes en mejor condición laboral.

Para hacer evidente el sentido que adquiere la articulación entre modelos pedagógicos y ciudadanía, se propone desanclar el trabajo de mediación que hacen los primeros, de esa emocionalidad dominante y purista que ha revestido históricamente a la enseñanza de modo que los cuidados y esfuerzos que conlleva, sean vistos también en su sentido de auténtica producción

participativa, de agencia social y económica, lo que ayudaría a transitar al merecimiento del esfuerzo intelectual y emocional que demanda. Puesto en otras palabras, se trata de dotar de ciudadanía al docente y avanzar a la configuración de una educación que responda a ella.

Hay un desprendimiento que queda en evidencia en tanto que la institucionalidad pasa por alto que estos trabajos emocionales y simbólicos, que por cierto son los que configuran la operatividad de su modelo educativo, requieren de recursos estructurales y materiales como lo son procesos de profesionalización y actualización, programas de estímulos diversificados a la comunidad docente también diversa y la evaluación de las políticas institucionales, por poner casos; así, la consecuencia indeseable es que la distribución de los recursos y beneficios es desigual, afectando la capacidad de realizar de manera adecuada y pertinente la docencia y en concreto, la mediación; es esta grieta del sistema que se replica en la institución lo que puede estar influyendo en la configuración de la ciudadanía y su consecuente promoción.

El argumento de que la universidad promueve un tipo de educación que contribuye a la transformación social, sólo se entiende cuando se hace visible cómo se dinamizan procesos sociales complejos como la movilidad social, la redistribución de bienes, el acceso a servicios, la reconfiguración de narrativas socioculturales; es decir, cuando promueve ciudadanía a través de la generación y expansión de conocimiento que se traduce en desempeños profesionales solidarios y éticos para sumarse a la construcción de la red de protección sostenida por el Estado, garante de los derechos de la población: esto es lo que los interlocutores nombraron pertinencia social de la universidad.

Como se desprende de la evidencia empírica, la pertinencia social que los interlocutores identifican se relaciona con una concepción de ciudadanía que se centra en el individuo en interacción con los otros, por lo que toma distancia de aquella otra que la concibe como construcción históricamente situada, no inocua ni independiente, antes bien relacional y atravesada por los recursos políticos, económicos, ideológicos e institucionales con los que interactúa. Esta opción para concebir la ciudadanía se enfrentan a dificultades para persistir debido a la intensificación de la desigualdad sociocultural que se manifiesta en una ruptura de las redes de solidaridad, de los pactos sociales y de la obstrucción en la reciprocidad que influyen sin duda en la elección de promoverla desde la educación que además va cercando la participación de la universidad hasta convertirla en un espacio casi cerrado en sí mismo.

Una universidad endógama que se habla sólo a sí misma, que dentro suyo distingue inequitativamente sus voces, que deslegitima su diversidad y que insiste en los consensos de mayoría antes que en la comprensión y aceptación del disenso, lo que produce su aislamiento gradual de la transformación social y merma sus recursos para participar en el intercambio pertinente con las sociedades, algo que se identificó como base del problema de esta investigación.

9.4 La ocurrencia del fenómeno ¿Ciudadanos o grupo de afinidad?

Los testimonios de los interlocutores sobre los eventos o procesos críticos que han experimentado en relación con la formación para la ciudadanía, se ha presentado, sobre todo, en el descuido o la omisión del tema desde la agenda institucional

y después, en los modelos curriculares y pedagógicos, lo que muestran la complejidad del entramado de prácticas, relaciones y racionalidades que intervienen en la constitución de las experiencias vividas a este respecto, es decir, aquellas que tienen lugar en escenarios de la vida cotidiana y que son sometidas a procesos de subjetivación, mediante los cuales se les interpreta y confiere significado para poder ser consideradas como dignas de enseñarse.

La intención de abrir el diálogo y el contraste sobre lo que se entiende por ciudadanía, no es sólo para conocer las circunstancias en las que se desarrollan estas experiencias, identificar los conceptos con que las nombran, comprender qué las motivó, qué recursos se movilizaron y cómo se resolvieron o dicho de otra manera, comprender la interpretación que los docentes hacen de estos episodios y cómo lo vinculan con sus modelos pedagógicos porque les resultan significativos en la actualidad, es decir, contribuyen a dar sentido a su experiencia laboral y de vida.

Si bien las experiencias que los interlocutores seleccionaron para emplificar su idea de ciudadanía aluden a situaciones que parten de lo individual y por eso detonaron los procesos de subjetivación, esto no significa que se prescindiera del contacto con la alteridad porque para consolidarse como experiencia social, la ciudadanía requiere de las implicaciones intelectuales y emocionales que se construyen con los otros desde un ejercicio crítico que reflexiona cotidianamente sobre las prácticas propias y de los otros con quienes se convive.

En los comentarios se aprecia que, en efecto, si bien hay un sentido que orienta los modelos pedagógicos de los docentes, este se configura de maneras diferenciadas asentadas en un orden

impreciso y desigual, entonces, describir un orden o un modelo orientador sin adjetivarlo y comprenderlo da lugar a prescribirlo: se norma y se acata sin más. Toca, por tanto, que este sentido o sentidos orientadores encuentren en la institucionalidad la asunción de la responsabilidad moral de reorganizarlos y marcar con claridad la línea conductora de una “educación para” que en efecto trascienda la formación de licenciados.

La reflexión y sistematización que los interlocutores realizaron sobre los recursos personales y el contexto institucional donde se enmarca su labor pedagógica, resultó en la exposición de una serie de prácticas, lenguajes y creencias imbricadas que se pueden considerar modelos pedagógicos en tanto que esquematizan y orientan intenciones además de procesos para facilitar el que sean reproducidos, reiterados y preservados, y que son denominados en la investigación comprensivos porque apelan a la integralidad y adaptabilidad a las diversidades y diferencias de los estudiantes, saberes e intencionalidades formativas y que en su aspecto cognitivo, incluyen y exponen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura.

Los modelos pedagógicos comprensivos apelan a que sus atributos no son fijos pero que en su reiteración desarrollan *tipos* de relaciones de enseñanza aprendizaje determinadas y de esta manera, al participar de las interacciones, permiten a los docentes ubicarse y negociar sus identidades tanto como sus prácticas; como elementos distintivos es posible identificar los lenguajes de socialización y transmisión del conocimiento porosos, polifónicos y en diversos registros, lo que dispone conexiones con la subjetivación, la corporeidad y lo sensitivo para lograr transmitir códigos socioculturales acuerpados en el gusto y en las técnicas de enseñanza; el diseño de experiencias

educativas, entendido como el conjunto de recursos pedagógicos, culturales y sociales articulados en un entramado de relaciones disciplinares que favorecen la interacción de los estudiantes con su contexto y que reconocen la complejidad del saber requerido para desempeñarse integral y profesionalmente con pertinencia y el compromiso y pertinencia social, que es la propiedad que mantiene el apego subjetivo por la labor que realizan donde el deber, el empeño, la responsabilidad, el involucramiento y el cuidado se expresan en una serie de prácticas asentadas en la cultura y en la apreciación personal que reproduce conocimientos, experiencia social y experiencia afectiva.

En esas intermediaciones, los interlocutores reconocen que la acumulación de vivencia para estar frente a grupos de aprendizaje es una continuidad y aliteración de formas de proceder que se torna como recurso modélico para solventar dificultades y trasladar escenarios complejos a un punto donde conocen lo que puede suceder y lo manejan con ayuda de la propia interpretación y la memoria acumulada. De acuerdo a la etnografía, es esta experiencia personal que después se transforma en experiencia social la que permite dotar de espacios de recreación de conceptos como formación integral y ciudadanía que no son configuraciones autónomas sino que se constituyen dentro de marcos estructurales donde los docentes viven y los recrean.

Se retoma por eso la idea de distinguir entre ciudadanía y grupos de afinidad en tanto que la primera incluye una serie de procesos y agencias que reflejan una estructura de pensamiento que organiza ciertas categorías a partir de las cuales se dota de identidad al sujeto, lo que provee acceso a derechos, servicios, bienes, adscripciones. La ciudadanía, por otro lado, distingue entre identidad e identificación, participación y agencia, lo que

refleja que esta construcción social no se basa únicamente en rasgos objetivos sino que además comporta atributos morales sobre lo correcto e incorrecto, lo permitido y lo prohibido, lo normal y lo desviante; del otro lado, un grupo de afinidad tiene un alcance menor y como lo indica su nombre, congrega solo a similares para dotarlos de identidad y derechos.

Un rasgo compartido entre ciudadanía y grupo de afinidad, es la vinculación entre la clasificación de los modelos pedagógicos y de los comportamientos, que pueden rastrearse a lo largo de la historia de las normas que regulan las identidades docentes como un vehículo de la moral de cada tiempo y espacio. En la actualidad, la concepción vigente de ciudadanía tiene como base la productividad y la corrección política en las prácticas docente, que son vistas como espacios de enseñanza y control para asegurar el cumplimiento de normas del orden social que cada vez son menos estables. En ese sentido, se han diversificado los recursos y dispositivos de observancia de los modelos pedagógicos, además de las exigencias populares y del propio discurso académico que no es independiente del mercado, teniendo como consecuencia la introducción de múltiples y complejos estándares de evaluación y la proliferación de lenguajes expertos que sin duda, ponen en situación de alta exigencia a los docentes.

Lo que se desprende del análisis es que en la sostenida intención por atender los requerimientos temáticos de la institución y la sociedad, se percibe un desgaste en ellos porque todo cambia con demasiada rapidez o pierde vigencia de manera casi inmediata. El desgaste muchas veces redundando en desinterés o conflicto porque implica un doble esfuerzo que los docentes han de hacer desde un escenario precario en recursos porque,

en el caso del desinterés, se evidencia que la institución no comunica las innovaciones en sus requerimientos y en el caso del conflicto, este surge por ese desconocimiento o el desacuerdo ante lo que se requiere. En todos los grupos focales se evidenció que el desgaste emocional se percibe como un elemento del compromiso por la labor docente, asociación que no resulta halagüeña porque supone que ejercer su autonomía y agencia tiene como contraparte el desánimo, el incremento en la carga de trabajo y la sensación de no pertenencia a un colectivo pero también deja entrever que los interlocutores reconocen una lógica estratégica para obtener beneficios derivados del cumplimiento sin cuestionar de la normativa institucional, como el acceso a procesos de profesionalización o la participación en comisiones a las que no se es candidato cuando se le cuestiona o contradice.

El proyecto de formación en ciudadanía implica siempre esfuerzos por vincular la alteridad, por contruir desde lo colectivo, por eso las relaciones entre modelos pedagógicos dentro de la educación formal y la que se desarrolla fuera de ella, exhiben a las redes de apoyo mutuo como una forma de organización que da sentido a su articulación, es decir, cualquier práctica educativa que se ponga en común, prospera de mejor manera cuando es posible fomentar la confianza con los demás durante períodos de tiempo largos, consolidando así una red cuyo otro valor añadido es que no se precisa conocer a todos los integrantes de la red ni mantener coincidencias permanentes, antes bien, parte del entendido que todos los actores involucrados tienen suficientes y pertinentes recursos para aportar en la formación en ciudadanía. Estos esfuerzos logran crear otra característica de los modelos pedagógicos: la comprensión como capacidad de crear una sensación de abundancia y de legitimidad de las prácticas,

no importa la expresión que ésta adopte; es este tipo de sentido el que ayuda en la transformación de prácticas sociales y las convierte en proceso y resultado de esfuerzos anteriores y para el caso de la universidad, el aporte de la experiencia subjetiva de los interlocutores es que posiciona los modelos pedagógicos que promueve como una acción política y dota a la docencia en ES como la que recoge la realidad social para analizarla e intervenir sobre ella de manera eficiente.

También es cierto que esa intervención en la realidad no es unívoca y lineal pero la virtud de la educación es que pone condiciones para conceptualizarla desde una consciencia específica (propuesta en el modelo educativo y el modelo pedagógico) que, por ejemplo, se vale de conceptos como bienestar, desarrollo y ciudadanía para realizar su función. Como se pudo observar, la comunicación ayuda también aportando sentido a la intervención que logran los modelos pedagógicos e incrementan la comprensión para buscar la elaboración de formas de convivencia social alternativas y el compromiso de poder enseñar a construirlas; como declara la pedagogía crítica, el ejercicio del diálogo, del empeño y cumplimiento de la palabra, es lo que posibilita a la teoría ser también experiencia que fomenta la participación en nuevas relaciones interpersonales donde la compasión y el afecto son las primeras experiencias de democracia y ciudadanía.

El análisis hecho para conocer la constitución de los interlocutores realizada desde sus propias palabras y experiencias subjetivas, da como resultado su asunción como promotores o mediadores de aprendizajes además de que ayuda en la comprensión de por qué hay distancia entre la norma, la práctica concreta y la experiencia deseada que tienen de su ser docentes. Este recorrido se realizó conociendo la interpretación que los

interlocutores hacen de su situación y de los recursos que tienen para actuar: los comportamientos que parecen irracionales, producto de la ignorancia, la desidia o la resignación no hacen sino revelar su complejidad en la exploración de las motivaciones y del significado que adquirieron para los interlocutores en un momento clave en que se configuró su modelo pedagógico y en la comprensión de cómo se vinculan estas prácticas con los marcos sociales, económicos y culturales que habilitan o constriñen sus acciones. La comprensión de este proceso y de la tensión entre las condiciones objetivas y subjetivas de las experiencias de los docentes, abren la puerta a nuevas maneras de intervenir en la configuración de proyectos como la ciudadanía y observar la calidad del vínculo entre el sistema educativo y las decisiones institucionales y personales.

9.5 Comprendiendo la ciudadanía: acercamientos y tomas de distancia

La perspectiva en la comprensión de un fenómeno dice mucho sobre cómo se vive. Los docentes que viven su experiencia laboral en colectivos unidos o al menos, funcionales están en una situación más favorable que los que están en grupos fragmentados o con vacíos en la ayuda y colaboración. A pesar de los modelos institucionales que orientan las prácticas pueden representar seguridad y certidumbre, es la interacción diaria la que proporciona sostén y cuidados a sus habitantes.

En ese sentido, los modelos pedagógicos que los interlocutores han desarrollado, gozan de prestigio y reconocimiento asentado en la base de sus colectivos y, del mismo modo, ofrecen elementos para orientarlos y nutrirlos; se trata de un proceso de legitimación

y apoyo mutuo cuya asistencia no es unidireccional sino una práctica descentralizada de cuidado y ayuda recíproca mediante la cual los participantes se aseguran de que todos obtengan lo que necesitan y tengan razones para involucrarse en el bienestar de los demás: es una red de intercambio de recursos y modos de hacer que va creando redundancia y, también resiliencia para sostener efectivamente a sus participantes en situaciones que pueden representar estrés, riesgo, confrontación o inseguridad.

La atención puesta a este marco de reciprocidad, contribuyó a observar cómo en la organización institucional, se presta a la estratificación y valoración desigual de los docentes y sus prácticas cuando resultaría propicio construir estrategias académicas y administrativas que permitieran desarrollar y proveer de condiciones similares a toda la institución, con lo que se garantizaría el acceso y el intercambio de recursos necesarios para el desarrollo de la labor docente con toda la dignidad que supone.

La experiencia de enseñar propicia también situaciones de convivencia y placer que conviene capitalizar y explorar para lograr una comprensión plena de la configuración que ocupó esta investigación. El sentido recreativo que muchas veces se diluye a favor del pragmatismo, de la premura por resolver una necesidad de la manera más ágil posible, es lo que impide que esa experiencia se sistematice y se socialice para volverse conocimiento y metareflexión. Estas acciones que se organizan en el camino hacia otra clase, en el descanso entre sesión y sesión, el intercambio de opiniones en la cafetería de la facultad, por ejemplo, son las que responden a las circunstancias y estructuran en torno a ellas, la participación compartida, el afianzamiento de un modelo; aquello que circunda a los modelos pedagógicos

son los elementos que le confieren sentido: enseñar para vivir mejor, para lograr que la realidad cambie en beneficio de todos. De ahí la importancia no sólo de enseñar sino de la posibilidad de *ir enseñando*, de *favorecer el aprendizaje* desde el sujeto, para seguir avanzando y construyendo.

En estas circunstancias, la ciudadanía no es un evento de los modelos pedagógicos sino un proceso en marcha que se forma a la par del gusto y las decisiones de quienes comparten el hecho de enseñar rutinariamente; ese gusto por enseñar y por estar en la búsqueda constante de mejorar la práctica llega a ser un criterio decisivo para elegir qué se enseña y cómo dentro de un marco con opciones a veces muy constreñida en el tiempo.

La socialización colectiva de los hábitos que acompañan la enseñanza, llega a convertirlos en comunes, lo que propicia integración de los docentes dentro de un sistema no sólo educativo y académico sino también social y cultural. Es una especie de base que lo mismo sirve para reproducir patrones y modelos tradicionales que para experimentar con nuevos hábitos. Si bien es cierto que algunos de sus rasgos básicos persisten en la abstracción, la existencia de normas y valores que estructuran los modelos pedagógicos cambian en función de diversos factores lo que hace que no sean definitivos. Es por eso que la disposición de información, la disponibilidad de recursos en el entorno, el estado de salud emocional y laboral, así como los intereses personales y la construcción del gusto por lo que se hace, imponen su impronta a cada modelo que se despliega y atiende con singularidad lo que se podría decir, es el mismo propósito.

Las directrices que configuran y significan la intencionalidad de los modelos pedagógicos se asocian con esquemas de clasificación que plantean paralelismos entre la calificación de los

modelos y la persona que los realiza por lo que en todos nuestros casos, la importancia de desarrollar un modelo integral y comprensivo (en el sentido de abarcador) es evidente y constituye un afán entre quienes son responsables de formar en una disciplina así como habilitar al estudiante para tener un desempeño laboral y social exitosos, de modo que por eso buscan presentarse como docentes competentes, especialmente cuando se saben (y se asumen) a cargo del cuidado de una imagen institucional y de un campo profesional.

El peso de la identidad centrada en sus prácticas es tan considerable que, entre mayor sea la distancia entre ellas y las normas, mayores son los ajustes que tienen que hacer las docentes para dar sentido y explicar (se) lo que hacen. La reflexión sobre sus modelos, sus antecedentes y el estado en que se encuentran, les lleva invariablemente a reconocer lo que les falta saber, lo que deben o no hacer y también les ayuda a resignificar ese “incumplimiento”, sea destinando mayores recursos (tiempo, creatividad, trabajo) o destacando lo que se hace a pesar de las circunstancias. La opinión y el cobijo de los pares ayuda a normalizar y validar los modelos, en tanto que son comunes, conocidos y viables además de que les permite ir dejando “para más adelante” o “para cuando haya condiciones” la consecución de un propósito mayor como el que se indagó en esta investigación que es la construcción de ciudadanía que queda suspendida (pero no olvidada) y resguardada por la autenticidad y la buena intención de sus prácticas. Esta capacidad de decidir qué se deja en pausa, es una muestra de lo que los interlocutores no pierden su agencia, su autoridad y autonomía, sino que adecuan su proceder al escenario que tienen dispuesto pero que en adelante, puede cambiar.

El análisis sobre las acciones que conforman las experiencias sociales de los modelos pedagógicos, permitió identificar sus diferentes dimensiones y el cómo operan en el espacio privado o público de las prácticas. Estos elementos interpelan de manera distinta a las identidades y los roles de los docentes y tienen diferentes resultados sobre la vinculación con el entorno social y la concepción de la ciudadanía. Analizar las formas de socialización en que se enseña, ayuda a evidenciar elementos que cimentan una idea de formación, que luego constituye modelos pedagógicos que adquieren particularidades, como formar en ciudadanía. Se identificó también el uso estratégico que adquieren los hábitos y las maniobras que se instrumentan para administrar los modelos pedagógicos con eficiencia ya sea por dar cumplimiento a un proyecto en el que laboran o la genuina asunción de que es a través de ellos como se movilizan las identidades como la ciudadano.

La reconstrucción de la experiencia narrada a través de los instrumentos de investigación, derivó en la identificación de los hábitos de la vida cotidiana y rutinas de los interlocutores, todos ellos elementos constitutivos de un modelo pedagógico que permitió acceder a la subjetividad exaltada, a la evaluación de las experiencias pasadas y del papel desempeñado en ellas, encontrando una estela de reflexiones que entreveraban la claridad en las intenciones que persiguen y el arreglo sobre la marcha. Las dimensiones de las RS resultaron organizadoras de las experiencias en la medida en que contribuyen a definir el sentido de la acción, su resultado y la valoración integral de la práctica. Se trata ejes que son comunes a todos los interlocutores, aunque sus expresiones cambian en función de los recursos materiales y simbólicos.

La composición y el peso específico que estas dimensiones adquieren en la configuración de las RS permitió vincularlas con la identificación de los procesos de subjetivación que hacen los docentes para integrar las experiencias sociales en la vida cotidiana. El análisis no sugiere que sean las únicas variables ordenadoras de la experiencia, sin embargo, en tanto categorías generales de estructuración, son utilizadas también como espacios de diferenciación entre modelos y formas de promover la formación disciplinar, integral y en ciudadanía toda vez que se expresan de formas distintas que cambian de acuerdo con el nivel de recursos acumulados y desplegadas.

En conjunto, estas dimensiones anclan las prácticas de enseñanza de los interlocutores a un tiempo y un espacio social e histórico específicos, a través de las identidades y los recursos a los que su posición les da acceso. En tanto ellos tienen la tarea de articular estos elementos para inscribirlos en el curso cotidiano de su acción, es necesario dotarlos de significado para elegir lo que se debe hacer, lo que se puede hacer y lo que se prefiere hacer. En estas elecciones es donde se construye la experiencia social: la vivencia significativa de una negociación entre la necesidad de actuar, la obligación de seguir reglas múltiples y en ocasiones contradictorias, y el deseo de hacerlo de maneras que mejoren. Todo esto influye en la condición de lo que se enseña y en la facilidad o dificultad que se tiene para materializarse.

Al no participar de la misma manera en los procesos socioculturales, la educación pone recursos para planear, desarrollar y adquirir medios que permitan comprender cómo es que esta participación puede hacerse de la mejor manera y en beneficio personal y colectivo. La escasez, suficiencia o abundancia de recursos marca diferencias notables en el peso que la enseñanza adquiere como un acto de transformación social. A esta complejidad se añade la centralidad que adquiere

la educación como un espacio de disputa y cuidado, vigilancia, afecto, complacencia o contención para la vida sociocultural. Parte de la relevancia del análisis realizado en esta investigación radica en distinguir cómo, aun cuando las condiciones de posibilidad de la acción son parecidas porque se comparte un código cultural y un entorno común, las experiencias adquieren matices distintos que es importante revelar toda vez que entrañan las claves de la vinculación de los interlocutores con el sistema, su capacidad para reproducirlo y su deseo por transformarlo.

Aún en circunstancias que pueden parecer semejantes desde la observación de los aspectos materiales y espaciales de la enseñanza, los modelos pedagógicos y, sobre todo, su significado, cambian en función de la interacción entre la historia personal y social, las características y demandas del contexto y los procesos de subjetivación a partir de los cuales los docentes evalúan y den sentido a sus acciones. En conjunto, todo ello contribuye a definir el lugar que la enseñanza ocupa en la vida cotidiana de los interlocutores y las motivaciones y márgenes de maniobra que tienen para cambiar o mantener su aproximación hacia la ciudadanía.

Según lo que muestra la evidencia, la organización de la enseñanza proyecta una idea de lo que es un modelo pedagógico y de las identidades y prácticas que son necesarias para producirlo. Esta idea, sin embargo, no es inmutable sino que cambia conforme las trayectorias de los docentes avanzan, adquieren otras identidades y cambian de posición. Cuando se accede a recursos e intencionalidades distintas, hay un replanteamiento de las prácticas de enseñanza en las que se fue socializado lo que influye recursivamente en los modelos pedagógicos y lo que buscan desarrollar. En la primera parte del análisis se distingue que además de compartir historias similares y un circuito educativo, entre los interlocutores existen procesos diferenciados

de integración que marcan pautas distintas de aproximación a construcciones como la formación integral y la ciudadanía, lo que se manifiestan tanto en la manera de involucrarse en los trabajos de la enseñanza, como en la disposición hacia las normas institucionales.

También, a través de la dimensión de las actitudes se da cuenta que los modelos pedagógicos reflejan posturas morales que se construyen socialmente a partir de normas y representaciones entre los docentes que tienen y asumen la tarea de seleccionar los elementos de sus propias socializaciones que desean reproducir y aquellos que prefieren transformar o, en definitiva, rechazar. La permanencia y el cambio en un espacio cotidiano tan dinámico como la educación, enfatiza el carácter progresivo de la socialización, un proceso nunca concluido del todo, que va incorporando nuevos elementos a la constitución de las identidades y las prácticas, como los modelos pedagógicos.

Hacer énfasis en la necesidad de formar/enseñar para tener pertinencia social o para contribuir con la sociedad, permite conciliarse con la idea de que ahora mismo no se es agente de cambio social del todo, pero que hay un esfuerzo para revertir la carencia actual, un mecanismo que si bien no consigue aminorar el desgaste anímico que ello implica, sí suaviza el compromiso que se tiene con las expectativas sociales. En estas situaciones, las normas que se despliegan al momento de organizar los modos de enseñar suelen enfatizar como positivos o deseables los valores o reglas que es posible cumplir y que son, en general, aquellos con los que se aprendió. El estudio permite observar que las representaciones de lo que se considera *enseñar bien*, más allá de la narrativa normativa que privilegia el discurso institucional, contienen reglas prácticas y emocionales que son muy cercanas a lo que es posible concretar en la cotidianidad.

Reconocer las distancias que puedan existir entre modelos pedagógicos, sobre todo en los casos con menos recursos ayudó a que los interlocutores reflexionaran sobre lo que han construido y valoraran el modo en que sus prácticas acercan a nuevos modos de educar y comprender la realidad. La memoria de lo que realizan da muestra de asociarse con valores como autenticidad y compromiso que lo mismo remiten a la descripción de una práctica que al código moral de quien la realiza, por eso cuando hablan de ciudadanía es que se asumen como ciudadanos capaces de formar en ella.

Las normas, criterios y valores emanados de la categorización de los saberes y sus intenciones, son una parte fundamental de la construcción de los modelos pedagógicos a los que los docentes buscan apegarse, de modos más o menos conscientes y reflexivos, pero es la incorporación de estos valores y normas sobre lo que se considera adecuado, lo que les permite integrarse con el entorno y construir una especie de acuerdo con sus posibilidades a través de sus prácticas cotidianas. En este sentido, observamos que el peso de las consideraciones pedagógicas está presente en todas las narrativas, independientemente de la cantidad de recursos acumulados, la escolarización o el acceso a mayores recursos. La importancia de enseñar bien atraviesa el discurso de todos los interlocutores que se reconocen como responsables de conocer y aprender pedagogía para cumplir bien con su labor de enseñanza.

Si bien el concepto de ciudadanía está sujeto a interpretaciones y matices que dependen no sólo de los interlocutores sino de las fuentes de las que lo aprenden y obtienen, no es posible asegurar que la distancia entre esa conceptualización y las prácticas demuestren que no están construyendo ciudadanía; lo que cambia, en todo caso, es el contenido específico de lo que se entiende por ciudadanía y su representación como un ideal lejano o alcanzable. Tales ajustes son perceptibles en las narraciones

donde el desempeño como docentes se juega precisamente en dichas adecuaciones. Si bien el balance de quienes tienen mayores restricciones es menos satisfactorio, encuentran motivos para validar sus prácticas, para explicar que no están demasiado lejos de las normas, que se esfuerzan por cumplirlas y que incluso, llegan a sospechar de la rigidez y autenticidad de algunas de ellas, negociando definiciones más amplias y significados flexibles de lo deseable y lo posible.

Enseñar para la vida, por ejemplo, es un valor educativo por excelencia que parece condensar la idea de la calidad y pertinencia pero que se expresa en la pluralidad de significados relacionada con la posición que se tiene, entonces, las trasgresiones a la norma se experimentan de una manera relajada entre quienes tienen mayores recursos, toda vez que estas rupturas no forman parte de prácticas cotidianas. La facilidad o la dificultad con las que las prácticas de la enseñanza son llevadas a cabo con los recursos al alcance, incluyendo el entorno y su infraestructura, definen el espacio que los interlocutores ocupan entre el conjunto de las actividades cotidianas de reproducción social. Las diferencias en la capacidad para dirigir las prácticas hacia el rumbo deseado derivan en la constitución de experiencias distintas que como quedó en evidencia pueden ser particularmente complejas.

Al haber un vacío en la definición de un modelo pedagógico institucional, el análisis muestra que la diferencia en la capacidad de desplegar los propios, radica, fundamentalmente, en el acceso al conjunto de recursos que se traducen en mayor capacidad para ampliar los márgenes de planeación y trascender los límites del circuito educativo institucional, en tanto que logra vincular los saberes con otros actores que intervienen en el proceso formativo y que lo pueden expandir. De este modo, se transforman en elementos constantes que proveen de condiciones para promover la participación social para estructurar hábitos democráticos,

de interacción, denuncia y agencia en los estudiantes, lo que se traduce en, por ejemplo, una formación ciudadana no sólo como un ideal deseable, sino también realizable.

Si bien la evidencia mostró casos donde hay menor conformidad con las prácticas realizadas, ello no equivale a rechazar o denostar los propios hábitos y prueba de ello es que en ningún caso se describieron como totalmente erróneos o insuficientes; la inadecuación de algunos hábitos sólo se expresaron como destellos de autonomía ante la normatividad institucional inflexible o como elementos de contraste para destacar las acciones bien valoradas socialmente. La evaluación de las propias prácticas es un asunto complejo en el que intervienen varios factores que se construyen en diálogo permanente con los otros. Los docentes requieren afirmar la propia identidad y defender la validez de las normas y creencias que conducen su vida cotidiana, separándolas de prácticas estigmatizadas que corresponden a otros de los que se busca distinguirse. A través de estos arreglos los interlocutores admiten alcanzar un estado básico de adecuación en el puedan mantener su identidad y además formar una más amplia: la de ciudadano.

Esta búsqueda de balances es particularmente intensiva entre quienes dan forma a los modelos pedagógicos que pueden ser replicados por la comunidad y se asumen como más institucionales porque consolidan una intersección entre varios espacios y niveles: por un lado, las normas sociales, morales e institucionales y por otro, las dinámicas específicas cotidianas y sus demandas, lo que les otorga la cualidad modélica en tanto que sirven para orientar el desempeño, configurar la identidad de buen docente y en su realización, hacer efectiva la construcción de demandas sociales que se le exigen a la universidad y a los docentes universitarios.

Al respecto, los docentes reconocen que se enfrentan a contextos con limitaciones para formar en algo más de lo que dictan sus planes de estudio, pero al mismo tiempo, intentan formalizar las intenciones de hacerlo aunque sea en explícitas referencias que no por eso logran profundizar en sus mediaciones. Por otro lado, el grado de apego al rol docente tradicional se revela en las prácticas y tiene consecuencias en la valoración que los interlocutores hacen de sí mismos, de su posición en la institución y de su condición como actores sociales privilegiados.

La conversación en torno a los modelos pedagógicos es un espacio rico en representaciones sobre las normas del cuidado y la sociabilidad, dos aspectos fundamentales de lo que se considera constitutivo del rol docente y del escenario educativo; es por eso que la trayectoria de los interlocutores se organiza en torno a tareas que buscan ser modélicas y durables o al menos mantenerse vigentes por periodos largos de tiempo, pasando de unos a otros docentes mediante procesos de socialización que pueden variar en tiempo y la forma, pero que garantizan su presencia.

La ciudadanía en este trabajo no sólo tiene un sentido de integración a la función que desarrolla una identidad específica, sino que puede constituir un recurso estratégico que tiene valor en la vida social y puede ponerse en marcha ante escenarios de todo tipo por su carácter abarcador y comprensivo.

En resumen, la tabla siguiente se concentra los resultados principales concernientes a los modelos pedagógicos comprensivos que obtuvo la investigación:

Categoría	Resultados de la dimensión de la Información de las RS	Resultados de la dimensión del Campo de representación de las RS	Resultados de la dimensión de las actitudes de las RS
Modelos Pedagógicos	<ul style="list-style-type: none"> • Polisemia en el concepto (práctica, hábito, enseñanza, mediación) • Concepto fragmentario • Ligado a identidad docente discreta • Tendencia a la homogeneidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión de la labor de enseñar al plano subjetivo • Introducción de la memoria y la innovación al concepto • Adaptación de saberes previos como pautas orientadoras • Reconocimiento de influencias e intereses compartidos • Extensión de los procesos de comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de la adaptabilidad y la resiliencia como parte de la enseñanza. • Valoración positiva a la planeación didáctica compleja • Orientación al compromiso <ul style="list-style-type: none"> • Juicio a las actuaciones diferentes • Asociada a la identidad docente compleja <ul style="list-style-type: none"> • Prácticas diferenciadas al contexto • Configuración de diversos lenguajes para enseñar <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de los procesos de socialización en la enseñanza y la producción de conocimiento

<p>Formación Integral</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indefinición del concepto • Inconexo de la diversidad cultural de los estudiantes • Ligado a discurso normativo • Imprecisión en la identificación de las formas en que se realiza 	<ul style="list-style-type: none"> • Configuración del concepto con elementos propios y externos • Vinculada a diversidad de dimensiones presentes en los proyectos educativos • Trascendencia del saber disciplinar • Utilización de conocimientos externos a la labor propia e institucional 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de la multidimensionalidad de la tarea de educar <ul style="list-style-type: none"> • Apego a su procuración • Juicio y metacognición de la experiencia basada en su sistematización • Asociada a identidad docente contradictoria • Valoración positiva de la diversidad de saberes, metodologías y recursos de aprendizaje. <ul style="list-style-type: none"> • Vinculación con intencionalidades formativas que trascienden el escenario educativo formal. • Ejercicio de derechos y recursos vinculatorios de la normatividad insititucional y la agencia social.
----------------------------------	---	--	---

Flexibilidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación en el plano de lo espacial y temporal. • Aceptación de su patrimonio en la planeación didáctica. • Reconocimiento en prácticas asociadas las elecciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión en el ejercicio de la enseñanza • Asociación a la competencia profesional • Uso de saberes profesionales no docentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación al desempeño competente de la profesión • Adaptación de saberes no docentes para la docencia • Apropriación del concepto para volverlo estrategia pedagógica y de trabajo
Transversalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Imprecisión en su reconocimiento en el plano de lo espacial y temporal. • Identificación como mecanismo de reproducción de saberes novedosos Asociada a identidades disciplinares y docentes conflictivas 	<ul style="list-style-type: none"> • Extensión a saberes reconocidos como colaterales a los disciplinares • Valoración hacia los saberes (no neutrales, más o menos pertinentes, etc.) • Reconocimiento explícito de las interrelaciones que configuran el proceso enseñanza aprendizaje. • Utilización de lenguaje que la implica y le da una posición en las prácticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento relacional del proceso enseñanza aprendizaje. • Identificación de saberes de diferente carácter y origen para promover intencionalidades educativas comunes • Apropriación del concepto para volverlo estrategia pedagógica y de trabajo

<p>Ciudadanía</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación pobre del concepto • Asociada a la consecución de un estatus • Vinculada exclusivamente a la dimensión política • Relacionada con el individuo prioritariamente • Conjunto de valores homogéneos y de carácter universal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de obstáculos y recursos estructurales para su existencia. • Reconocimiento de la individualidad y la comunalidad. • Identificación de la participación como mecanismo de acción social. • Aproximación al conocimiento contextual como condición de su realización. • Transmisión cognitiva de la comunalidad • Identificación de la socialización de la experiencia como forma educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación como recurso para la búsqueda de equilibrios sociales más justos • Reconocimiento de enfoques alternativos de participación y desarrollo social <ul style="list-style-type: none"> • Bienestar subjetivo expresado en la tarea diaria • Consumo social del concepto • Estimación por la seguridad social universal <ul style="list-style-type: none"> • Juicio a la agencia y el activismo • Creación de sistemas de validación alternativa. • Reconocimiento como experiencia existencial.
--------------------------	--	---	---

Tabla 6. Resultados de las dimensiones de las RS en los modelos pedagógicos.

Fuente: elaboración propia (2020).

Posdata del capítulo

En las narrativas de los interlocutores, la centralidad de los aspectos pedagógicos y normativos aparece enmarcados en la dimensión moral de los modelos pedagógicos aún si esta no es explícita desde el inicio. No obstante, con la indagación se encontró que los docentes reconocen que su labor de enseñar no se trata sólo de promover aprendizajes sino de hacerlo bien y para buscar el bienestar individual y colectivo denominado como pertinencia social, lo que entraña una expresión de cuidar bien de los otros, de ser útiles. En la conversación prolongada y la observación se identificaron también una serie de discursos y actitudes que complementan esta idea. Por otro lado, la organización y la socialización de los modelos pedagógicos son procesos y a la vez recursos considerados para hacer frente a la vida cotidiana y a los discursos emergentes que exigen oscilar entre lo planeado y la espontaneidad.

La socialización en los hábitos comunes es identificada por los interlocutores como primer paso para integrarse al sistema educativo así como también al social y cultural ya que se trata de una base que les permite después experimentar con nuevos hábitos y en la combinación de ambos es como se van configurando los modelos pedagógicos. Si bien algunos conceptos persisten en abstracto, las normas y los valores que los estructuran y los vuelven acción, cambian en función de factores como la disposición de información, disponibilidad de recursos en el entorno, intereses del mercado y la construcción y ejercicio de la propia agencia. La evidencia mostró al respecto de la agencia que está se ejerce entre mayor distancia hay en las propias prácticas y las normas, porque son también mayores

los ajuste y arreglos que se tienen que hacer para dar sentido y explicar lo que se hace no sólo a los otros sino a sí mismos. Esta resignificación de la norma incumplida o nivelación que se hace para suplir su cumplimiento o justificar el beneficio del mismo, es lo que hace concretos los conceptos.

Posdata de la tercera parte

En esta parte se han explorado los hallazgos de la investigación que relacionan la formación integral y los modelos pedagógicos en tanto que se sugiere que para la primera, la ciudadanía es su objetivo final. La evidencia apunta la diversidad de relaciones que comportan ambas categorías sin que se agoten, por lo que es preciso conocerlas para transitar a un nivel interpretativo que permitan observar sus aportes y poder con ello dar respuesta a los desafíos a los que se enfrentan los docentes en sociedades como las contemporáneas. Uno de estos desafíos tiene que ver con el deterioro de la esfera pública, donde el experimento y vivencia de la ciudadanía se lleva a cabo.

La postura de esta investigación no se centra en como se “producen buenos ciudadanos”, que es la línea que señalan tradicionalmente las agendas políticas, económicas y educativas, sino en el cómo esta ciudadanía es vivencia y experiencia que puede desarrollarse desde los modelos educativos, curriculares y pedagógicos profesionalizantes. La identificación de las representaciones que los construyen permite conocer y analizar las oportunidades reales para llevar a cabo la experiencia de la ciudadanía que están disponibles en las sociedades basados en la suposición de que la participación en este tipo de prácticas puede engendrar formas significativas de participación y agencia democrática.

Estas oportunidades de aprendizaje no se abordan únicamente desde la enseñanza sino también desde la socialización y la subjetivación en tanto que se trata de un proceso de aprendizaje no de instrucción. En este proceso se implican tanto docentes como estudiantes y sociedad en general porque es en un orden socio-político existente donde se ubica; además es el marco de referencia donde se imaginan, diseñan, analizan y experimentan formas de vivir, de relacionarse, de comprometerse y de construir sociedad, que es lo que representan proyectos como la ciudadanía. La agencia política y la subjetividad democrática son por eso tanto saberes como aprendizajes que requieren que alguien los promueva. No se considera que los docentes deban adquirir una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones para poder ejercer su ciudadanía sino que desde su participación en la sociedad se pueda visibilizar su discurrir en los valores democráticos de la vida diaria en todas las dimensiones para así para así poder sistematizar y capitalizar las formas como promoverla y extenderla. La participación en este experiencia de la ciudadanía es lo que alimenta el compromiso con un modo de vivir que se entiende como justo, solidario, inclusivo y digno (Biesta, 2010).

Las relaciones que existen entre el modelo político-económico, los patrones o modelos pedagógicos y el cambio educativo, ayudan a analizar las configuraciones que ocupan esta investigación y que están simultáneamente concebidas y desplegadas por ciudadanos que ejercen una función mediadora de aprendizajes en el nivel educativo superior y por ello, tienen un tipo de incidencia privilegiada en la sociedad.

Hay un discurso conciliador que insiste en que no es decisión de los docentes el dejar de lado la sistematización de sus prácticas

y mediaciones debido a la inmediatez de las mismas, lo cual ha sido tradicionalmente un argumento para restarles agencia, pero ejercicios como el que se desarrolló en esta investigación buscan contribuir a abrir los espacios para el uso de su voz en la toma de decisiones sobre sus prácticas. La ruptura con una figura docente sin agencia o impacto real, permite hacer virajes en el abordaje de las investigaciones educativas sobre los procesos de subjetivación de los docentes y dejar de centrarlas en aquellos elementos que se consideran más objetivos como son los saberes, las estrategias y los recursos didácticos tradicionalmente sujetos al orden preestablecido que dan los modelos educativos para entonces, posicionar a los modelos pedagógicos como elementos indispensables para comprender el sentido, las motivaciones y las orientaciones que están inmersas en lo que realizan los docentes como práctica de esos modelos educativos.

Presentar a los docentes como sujetos políticamente desactivados o vulnerables bajo el dominio de las políticas y modelos educativos, es de algún modo limitar y zanjar sus opciones y elecciones; no darles margen de decisión ni comprender cómo toman las decisiones en márgenes reducidos de maniobra, es también un asunto de reduccionismo que permite justificar que se les tutele o ignore. De ahí que interese conocerlos en primera persona lo mismo que sus pensamientos y prácticas: su reconocimiento pleno depende de que su agencia sea entendida cabalmente. En efecto, la formación de la ciudadanía mediante modelos pedagógicos que se cobijan en narrativas globales como el bienestar, la formación integral y la calidad de vida, no puede abstenerse de su análisis en la experiencia cotidiana; así, por ejemplo, la exclusión y la desigualdad no la originan los grupos vulnerabilizados en sí mismos, sino el modelo de desarrollo que

no siempre se analiza en cada contexto porque también supone voluntad sistemática para hacerlo.

La formación integral en contextos como el de la UV está en camino de ser un derecho ejercido plenamente, ya que en primera instancia no toda la población tiene acceso a la ES. La ciudadanía por ello es un privilegio en disputa y una expresión de la desigualdad acentuada por inequidades institucionalizadas por lo que se trató de abonar en la consolidación de una *acción social* que permita conocer la emergencia y transformación de los códigos prevalecientes en la vida cotidiana al respecto de las narrativas dominantes de la realidad, lo que simultáneamente, analiza la construcción de identidades, posiciones y prácticas tendientes a fortalecer el ideal del bienestar humano.

Cuarta Parte

Capítulo X

LOS MODELOS PEDAGÓGICOS COMO ACCIÓN Y EXPERIENCIA

Introducción. El horizonte de los modelos pedagógicos

En este apartado se ponen en diálogo la lectura analítica de los interlocutores con los teóricos, ya que este estudio se ancla la discusión de los modelos pedagógicos al considerarlos una expresión de la acción social por lo que se revisan las implicaciones conceptuales que comporta enmarcar la perspectiva en el debate educativo sobre la acción y sus prácticas, lo que supone entenderlas como síntesis de lo que significa ser sujetos sociales. Esto es con historia, socialmente situados, con motivaciones intersubjetivamente construidos, con sentidos y pensamiento reflexivo que se despliegan en nociones particulares de la materialidad, del tiempo y el espacio.

El afán que recurre a explicitar el cómo se expresan, materializan y subjetivan los modelos pedagógicos en la condición específica de la educación superior en una universidad pública en el entendido que todas estas características tienen una influencia en la configuración de un proyecto más abarcador: el de ciudadanía, pero en el primer acercamiento con los interlocutores no emergió claramente pero sí lo hizo en una dimensión que permite intuir un horizonte más amplio que es la experiencia.

10.1 La acción como experiencia

De acuerdo a la evidencia recolectada, no existe un modelo pedagógico de la universidad sino una serie de recomendaciones

o pautas flexibles para enseñar acorde al modelo educativo. Siguiendo esa línea trazada por los interlocutores, se identifican al menos tres formas de configuraciones que pueden atender a la categoría de modelo pedagógico. La primera, es el conjunto de acciones que permiten la planeación de las clases y su ejecución en el aula; la segunda, la articulación de prácticas con las que se enseñan los saberes y se evalúan para garantizar el avance en el programa educativo y, la tercera, los conocimientos y habilidades que se despliegan para atender las necesidades formativas de los estudiantes.

Analizando la primera configuración, destaca un atributo de los modelos pedagógicos (la planeación) si bien es posible observar que se perfila una conceptualización tradicional y prescriptiva así como se enfatiza en el carácter pragmático del mismo (acciones, ejecución, aula); se resalta no obstante el plural en la palabra acción, lo que sin duda permite imaginar que hay una idea de complejidad en esta configuración que además es la que apareció con mayor recurrencia en los interlocutores del área económico administrativa.

Relativo a la segunda configuración, el centro se desplaza a las prácticas, situación que si bien sitúa también la identificación del modelo con los haceres, hay un reconocimiento de un proceso de otro carácter, que es el de evaluación; una cuestión más para considerar, es el reconocimiento de los saberes como medios para el desarrollo del programa educativo, lo que es sin duda, un horizonte más amplio que el de la configuración anterior que se acotaba en la clase y el aula. La mayoría de los interlocutores se decantaron por esta configuración. Ahora, en la tercera configuración, hay una interrelación entre la dimensión cognitiva y la práctica que además retoma el proceso formativo como su

campo de acción, lo mismo que al sujeto que aprende sin embargo enfatiza el uso del concepto *necesidad* haciendo referencia a un enfoque compensatorio o remedial de los modelos pedagógicos. Esta configuración fue la menos expresada por los interlocutores.

La pedagogía crítica reconoce como acción social toda actividad dotada de sentido por los sujetos que la realizan en la medida que el sentido es una construcción intersubjetiva, producto de la socialización y la interiorización de normas, valores y prácticas. La acción social puede institucionalizarse y volverse modelo que orienta las acciones de los sujetos y de la sociedad. En este sentido, la pedagogía crítica establece que la acción es un acto motivado de intervención sobre la vida social que en su desarrollo va recreando y actualizando las estructuras sociales porque utiliza los recursos que ella misma provee y se ejecuta dentro de sus márgenes (Giroux, 2001).

Los modelos pedagógicos, al encarnar acción social, son rutinas o un tipo de actividad continuada que organiza, a través de la conciencia práctica, el sentido del tiempo, el espacio y la gestión del acto de enseñar. Esto va aportando confianza y seguridad en los vínculos que integran a los sujetos con el mundo social además de permitirles desarrollar certezas sobre su interacción con los otros. Desde esta perspectiva, las estructuras sociales no son sólo un medio de la acción, sino también el resultado del esfuerzo permanente que los agentes invierten en sus prácticas cotidianas porque funcionan como espacios habilitantes o constrictivos de la acción, lo que les confiere carácter de co-productores críticos y reflexivos del orden social (Giroux, 1997; McLaren, 1995).

Las narrativas sobre las prácticas de enseñanza o modelos pedagógicos, son ejemplos claros y densos sobre la manera en la que las docentes reflexionan sobre su posición en el mundo y la

manera en la que pueden y desean intervenir en él. La conversación constante sobre el cómo se enseña, se cuenta con información sobre las técnicas y procedimientos, las preferencias y disgustos que se pueden intercambiar con los otros porque permiten posicionarse como sujetos con mayor o menor competencia, tanto para enseñar como para aprender, ambas acciones que entraña relaciones sociales profundas; así, es posible evaluar las referencias, comparaciones y distinciones de lo propio con lo ajeno y también la defensa o cuestionamiento en función de lo que entendemos por enseñar bien o de manera legítima.

Al ser estas narrativas el resultado de la colaboración entre el mundo social y quienes lo habitan, interesó comprender el trabajo de interpretación sobre lo modélico de la pedagogía que los interlocutores realizan desde los marcos de sentido que les resulten significativos. Esto se logró con la identificación de los elementos capaces de producir narrativas distintas en un mismo contexto ya que como se ha venido señalando, la variación en los hábitos de enseñanza no se plantea sólo como un atributo sino como una virtud necesaria de una práctica adecuada y creativa. En la perspectiva de Giddens, la acción cuenta con un potencial transformador inherente que se coloca en las consecuencias no buscadas de la acción, un subproducto de la misma donde estos residuos inintencionados de la actividad pasada se convierten en condiciones inadvertidas de la acción futura. Por tanto, la acción de los individuos no sólo recrea el orden sino que introduce gradualmente modificaciones que pueden llegar a transformar las propiedades de las estructuras sociales (Giddens, 1991).

En la perspectiva etnográfica y de la pedagogía crítica, la educación ha demostrado que los modelos educativos y los pedagógicos, funcionan como esquemas generadores de acción,

estructurados y estructurantes de la vida social porque a través de su socialización o inculcación, proveen rutinas y hábitos organizados objetiva y subjetivamente. Asimismo, los modelos pedagógicos con sus recursos materiales y simbólicos constituyen un repertorio de directrices que guían tanto la selección de lo que se debe aprender como la forma en que debe de hacerse, acotando decisiones y restringiendo los cursos de acción posibles en el mundo de alternativas que representa la combinatoria de los modos de enseñar lo que por otra parte, reduce la ansiedad e incertidumbre en la acción aunque también puede constreñirla.

Ubicar el afán de la investigación en los modelos pedagógicos permite capitalizar un campo con acervo de saberes propios en constante uso y reafirmación que tienen una lógica o conciencia práctica para habilitar a los docentes para actuar como ciudadanos aún cuando a primera vista, no se revele la raíz histórica y sociocultural de sus motivaciones y preferencias. Giroux (2011) sostiene que esta capacidad reflexiva es la que da agencia y determinación a los docentes antes que el grado de competencia y eficacia para explicar el sentido de las acciones. La educación en su proceso de enseñanza- aprendizaje, es una de las prácticas sociales que contribuye a reproducir la estructura social y crea un espacio abierto al cambio en el que es posible analizar el efecto de diversas transformaciones que tienen impacto sobre la organización de la vida cotidiana; esta práctica social es la que los docentes reconstituyen con modelos pedagógicos que ponen en juego la visión lineal entre situación y acción.

Ahora bien, en la actualidad la idea de la reproducción del orden social parece haberse fisurado al colapsar las instituciones que tradicionalmente eran las encargadas de la socialización de los individuos por lo que se ven enfrentados a interpretaciones

más amplias y menos determinadas de los roles que les han sido asignados, algo que particularmente ha sido cuestionado en el escenario educativo; aquí, se plantea a los sujetos como deseosos e impelidos a tomar decisiones que sean percibidas como personales, auténticas a la vez que alineadas al orden social preestablecido para ser eficientes y racionales. Esa doble forma de la individualidad representa, a decir de teóricos sociales como McLaren (2012) la articulación entre el mundo objetivo y la subjetividad de los actores.

El acto de enseñar ocurre en medio de un conjunto de procesos sociales, económicos y culturales que lo complejizan y es esta ocurrencia de cambios significativos en los patrones de la enseñanza producidos por una nueva distribución de recursos, la que afecta los procesos de producción y distribución del conocimiento y el acceso a su saber que apelando a la diversificación de la realidad, simultáneamente promueven la estandarización de los modelos pedagógicos como resultado de la expansión de un enfoque comercial y de mercado sobre lo educativo. Este fenómeno compromete a los sistemas de producción de conocimiento y de enseñanza contextualizados y altamente diferenciados.

Los modelos pedagógicos entonces se han visto transformados por los cambios sociales, económicos y tecnológicos que a su vez promueven otros estilos de vida, de aprender y de enseñar donde el aprendiz, es más un consumidor cuya función de identificación, evaluación y preparación del conocimiento ha sido desplazada de la escuela al mercado. A este sentido, algunos teóricos de la postmodernidad como Beck (2002), Bauman (2007) y Giddens (1995), extienden la crisis de identidad de aprendiz o de estudiante a la crisis de identidad personal lo que permite

intuir que, aún contando con márgenes amplios de libertad creativa, la enseñanza cotidiana del individuo depende menos de su capacidad productora que de su actividad consumidora mediada por modelos pedagógicos con intenciones diferentes a los utilizados en la educación. Las prácticas educativas y los modelos pedagógicos han demostrado ser muy sensibles a los cambios introducidos por el mercado notablemente favorecido por la globalización. (Contreras, 2001)

La disponibilidad de más y nuevos conocimientos así como discursos sobre él, la precarización de la economía familiar de amplios sectores de la población y en especial de los docentes, el incremento de la participación laboral en el ámbito educativo sin una formación pedagógica, así como la respuesta voluble de nuevas identidades políticas, son fenómenos que han complejizado notablemente la relación entre los que aprenden y los que enseña, porque ponen en el centro de la acción el tratamiento de la identidad, el discernimiento de las agencias y la subjetividad de todos los actores. La organización de la enseñanza cotidiana exige trabajo físico, emocional e intelectual, dada la cantidad y la naturaleza de las decisiones que es necesario tomar repetidamente: es una labor intensiva y continuada de integración muy exigente que debe ser valorada analíticamente por sí misma. (Bauman, 2007)

El análisis de las condiciones objetivas de la acción y sus mecanismos conscientes o inconscientes ocupó esta investigación para hacer explícito el análisis de la labor de síntesis que los docentes realizan. Lo que se obtuvo es el reconocimiento de arreglos y tensiones entre medios y fines, relaciones de poder y conflicto o competencia de racionalidades sobre los que disciernen de manera crítica el cómo elaboran sus modelos

pedagógicos; también se evidenció que no siempre se ajustan eficientemente a la eficiencia reproductiva que disponen los enfoques mercantilizados de la educación y es ahí donde la agencia surge y se expresa. La vinculación entre una acción socialmente determinada que simultáneamente supone que los docentes actúan, optan y, en cierta medida, trasgreden la determinación, es lo que vuelve necesario pensar en lo pedagógico de la educación como un espacio de normas y, también de preferencias socialmente orientadas y subjetivamente defendidas en un campo abierto a la contingencia, con múltiples vías para diferenciar el hacer.

Conocer el estado o la condición de los modelos pedagógicos en el contexto de esta investigación, puso de relieve el concepto de acción en el marco de la experiencia social, que según Freire (1996), Dubet (2011) y McLaren (1995) no descansa sobre una lógica central, jerarquizada o priorizada, sino que se basa en la combinación de varias maneras de comprender, pensar y actuar la promoción de aprendizajes que se unifica y se torna experiencia por la actividad del individuo, para el caso, el docente, que construye una distancia crítica entre sí mismo y el sistema. Así entendido, los modelos pedagógicos devienen en vivencia por el trabajo del individuo al experimentar la vida social en esa práctica y al construir la subjetividad que lo convierte en sujeto social. Esta subjetividad incorpora elementos culturales e históricos que proveen de distancia para la evaluación de sus acciones, de modo que no se limita al orden personal; por ello la pedagogía crítica entiende la experiencia social como una forma crítica de la acción. En ese mismo sentido avanzan los hallazgos de la educación para la ciudadanía que muestran su necesidad de ser experimentada o vivida para ser trasladada a la subjetividad y a la acción social (Giroux, 1997).

El proceso de investigación de los modelos pedagógicos (en plural) en esta institución en concreto, responde a que como tal, no hay una propuesta diseñada y promovida sino un despliegue de complejas formas de organización de un conjunto de acciones alentadas por una intencionalidad educativa, social, cultural que además están afectivamente construidas para que en torno a ellas, los docentes ajusten sus recursos. Estos arreglos, lejos de ser mecánicos o arbitrarios son en realidad síntesis de acciones que tienen dentro de sí una posición epistemológica, conocimientos, materialidad, corporalidad, nociones de tiempo y espacio, del gusto, relaciones de afecto y poder con los otros a quienes se enseña o de quienes aprenden. En tal sentido, la construcción de datos al respecto de los modelos, implicó el conocer la condición (o condiciones) en que se presentan en la UV.

Los interlocutores pudieron hacer un ejercicio reflexivo sobre los recursos y en general, el estado institucional donde se enmarca su labor pedagógica, lo que resultó en variadas opiniones que sin embargo mantienen un común denominador en la flexibilidad que existe para desempeñar la labor docente. De acuerdo a las RS, en el campo de las informaciones, se organiza el conocimiento poseído sobre lo representado, su cantidad y calidad, el hecho de que la información sea trivial u original, más o menos estereotipada y la selección que los grupos hacen para seccionar el conocimiento que les parece adecuado circular para establecer interacciones. De este modo, la información constituye los conocimientos que poseen los sujetos sobre un objeto y esta reconstrucción es la relación que define el proceso cognoscitivo (Castorina, 2005; Jodelet, 2008). Las informaciones recabadas en relación a los modelos pedagógicos, la ciudadanía y la formación integral ofrecieron un panorama sobre los actos recurrentes

y casi irreflexivos que los interlocutores comprenden como patrimonios de los que echar mano para resolver situaciones difíciles en la promoción de aprendizajes. Las informaciones se constriñen a un “saber hacer” basado en la naturalidad de la emergencia a la que hay que responder, sin otorgar los otros procesos que operan en las dos dimensiones restantes de las RS, lo que quedó de manifiesto en el detalle de las motivaciones y elecciones hechas por los interlocutores.

Es posible identificar que por el uso variable e intercambiable de conceptos, los interlocutores no diferencian entre práctica docente, método de enseñanza, planeación didáctica o modelo pedagógico de lo que se desprende la reflexión sobre los procesos que consideran están involucrados en su labor de enseñanza. En este punto, interesó que pudieran ubicar los ámbitos y las escalas en donde ubican esta “práctica” para tener el referente de hacia dónde la orientan y empezar a dibujar si hay un aproximación a la formación integral y luego a la ciudadanía. El resultado resultó una estereotípica generalidad en las respuestas porque tal orientación de la práctica queda circunscrita al aula, al trabajo presencial y a una idea casi homogénea de los grupos de aprendizaje en donde tienen participación.

Como se aprecia en el último elemento, las informaciones que mantienen familiarizados a los interlocutores con la labor que despliega la ejecución de su práctica al enseñar, son las que se afianzan en una cierta concepción de estudiante, de grupo y de cómo enseñar. El carácter prescriptivo aparece aquí con fuerza para proporcionar un elemento de análisis significativo: la búsqueda de apego al deber ser de las identidades de los estudiantes y de los docentes y el deber ser de los modelos pedagógicos para dar respuesta a ellas.

En esta primera dimensión, correspondiente a la lógica de integración de una RS que se traduce en informaciones primigenias que los interlocutores usan, se analizó la experiencia de ser docente de educación superior y la aproximación al origen en el que fueron socializadas tanto sus prácticas de enseñanza como sus aprendizajes, como parte de un proyecto político y moral de producción de un modelo pedagógico; no obstante, lo que la evidencia muestra, es que no hay un reconocimiento en primer término de la dimensión estructural de ese proyecto político e institucional, si acaso una normativa que determina el cómo es que se espera que sean sus prácticas y medianamente disponen de condiciones para socializar esa expectativa. Por eso en las narraciones aparecen una y otra vez un entrecruce entre esta institucionalidad poco precisa y el trabajo personal que cada quien ha logrado hacer de las demandas desde sus propios recursos.

Jodelet (2018) menciona que las RS tienen la cualidad de hacer notar los rasgos que confieren integridad a lo que representan pero también de señalar su falta de unidad, su carácter relacional y su naturaleza combinatoria. La condición de los modelos pedagógicos en la UV según la evidencia empírica, muestra la ausencia de un principio único que organice la acción, si bien dejan ver que en efecto hay un contexto que orienta ese esfuerzo. El contexto de tipificación de la acción realizada es un primer intento por reconocer su heterogeneidad de motivaciones y objetivos, algo que Moscovici (1979) observa como racionalidades traducidas en arreglos diferentes entre medios y fines.

Por lo que hace al carácter relacional de la acción, este configura otro de los rasgos que detallan la condición de los modelos pedagógicos al establecer que es una muestra de la capacidad que tienen para integrar actitudes

contradictorias entre sí pero que al compartir una finalidad, logran orientar el devenir de las acciones propias y de otros, conocidos o indeterminados con quienes se establece un vínculo de reciprocidad manifestada en el entendimiento mutuo construido intersubjetivamente (Jodelet, 2018).

Las investigaciones desarrolladas por Giroux (1989) así como McLaren y Huerta-Charles (2010) han ocurrido especialmente en comunidades educativas de sectores excluidos o marginales, pero sus aportes resultan de utilidad porque enfocan la acción y sus múltiples formas de vinculación con los sistemas en donde suceden, así como la elaboración intelectual y subjetiva que el actor hace de sus prácticas y fines. Es por ello que se recuperó este enfoque para conocer la condición de los modelos pedagógicos en el contexto de esta investigación, así como el espacio en el que se articulan las combinaciones subjetivas de la acción con los elementos objetivos de los modelos educativo, curricular y pedagógico. En un contexto en el que la relación entre el individuo -docente y la sociedad- ciudadanía se fragmenta, dispersa y diversifica, esta acción social no sigue una sola lógica o racionalidad y en consecuencia las conductas y sus modelos diversifican los roles y funciones que atienden a intereses múltiples de maneras estratégicas. La teoría de las RS ayudó a describir esa multiplicidad de principios de la acción y explicar la organización que los individuos hacen de su proceder en estas condiciones.

Siguiendo la evidencia, las menciones sobre la pertenencia y el ser parte de la UV proveen de la certeza a los interlocutores para avanzar en expresiones que califican a la institución y que proponen fisuras para transitar hacia los subjetivo de las conceptos investigados, por eso, la indagación recuperó después

puntualmente lo individual (por medio de la entrevista). En la dimensión de las actitudes también se puso en perspectiva la pertenencia a la colectividad y con ello, la aproximación a la ciudadanía (Castorina 2005).

No obstante, las informaciones relativas a la ciudadanía apenas y fueron evidentes en algunas menciones y no de forma individual y expresa, sino al amparo del concepto formación integral, de lo que se deriva que al menos en esta primera dimensión, la intencionalidad de los modelos pedagógicos queda ceñida al ámbito de la enseñanza disciplinar; el aprendizaje de la ciudadanía esperó a una indagación más profunda para emerger. Esa enseñanza disciplinar no obstante, refirió como condición necesaria en el logro de sus aprendizajes el intercambio con otros actores e influencias que influyen en el desempeño profesional que se espera lograr.

En la dimensión del campo de las representaciones, se vuelve a este punto por cuanto engloba el desempeño ético, la responsabilidad social y la atención a necesidades sociales, todos atributos de la ciudadanía. Así, es posible observar que la aproximación a nociones como sociedad, comunidad y mercado laboral son los términos con los que los interlocutores inician sus referencias hacia la ciudadanía si bien lo que tiene en común es un enfoque tradicional donde es un estado que se adquiere y en el que se va habilitando con la consecución de derechos y acceso a condiciones y recursos.

La ocurrencia de tensiones y perturbaciones en la interacción cotidiana son identificadas por los interlocutores como condiciones que deben ser rápidamente resueltas para poder avanzar y permitir así el orden y desarrollo de los procesos institucionales por lo que de acuerdo a las narraciones, se trata de un indicio

de acumulación de las consecuencias de la acción pasada en la actividad futura y, por tanto, de un atisbo a la capacidad de respuesta de los interlocutores que revela sus márgenes de acción y autonomía. De nuevo aquí se observa la imbricación de las tres dimensiones de las RS en tanto que de una información y un campo extenso en el que se expresa, se transita a la construcción de experiencias significativas que perduran en la vida profesional y que son sometidas repetidamente a procesos de reelaboración y resignificación, si bien tales construcciones subjetivas suelen ser más elaboradas y por lo tanto, visibles y duraderas.

Escobar (2006) recupera una concepción de ciudadanía que tiene en su base la concienciación de las sociedades, y esta puede entenderse en relación con la acción social y la agencia para construir condiciones de aprendizaje político para intervenir decididamente en la realidad. Tales condiciones pasan entonces a ser parte de las mallas curriculares o mejor aún, del diseño curricular en los planes y programas de estudio y sobre todo, en las prácticas de enseñanza. La concienciación para la pedagogía a crítica implica la lectura de la realidad como un proceso didáctico que sintetiza la relación entre conocimiento y transformación del mundo y del propio sujeto, de modo que esa lectura es un pronunciamiento de la realidad, es un acto de toma de distancia con sus prácticas para conocerlas críticamente y ser capaz de volver a ellas y transformarlas mientras se transforma a sí mismo.

Las RS que sobre ciudadanía se recogieron, apuntaron al esfuerzo de los interlocutores para concienciar, lo que se ejemplificó en la lectura del mundo que promueven en los estudiantes al analizar conjuntamente el campo del desempeño profesional. Para el caso del MEIF, su intencionalidad última es la formación integral caracterizada por aspirar a formar ciudadanos para la vida lo que ha supuesto una integración de cuatro dimensiones:

la intelectual, la profesional, la humana y la social. En este marco discursivo se observa que esta integralidad tiene distintos niveles de posibilidad acotada por la duración del plazo formativo y la precariedad de recursos que se tiene disponibles para atender a cientos de estudiantes que siguen trayectorias disímiles y por lo tanto que exigen formaciones diferenciadas.

A este punto Muñoz (2017) indica que la construcción de ciudadanía desde la universidad, solo puede ser entendida como práctica de la libertad, es decir, como acción social con miras a la realización del ser humano y su entorno con lo cual la relación entre educación y libertad, se construye a partir de la máxima pedagógica de “ser más humano, más digno”. En términos de los modelos pedagógicos comprensivos, implica asumir a la pedagogía crítica como base del entramado que permite acercarse a las subjetividades de los aprendices como ciudadanos del mundo (Benner, 1998). Este tipo de modelos en principio, da prioridad a la educación emancipadora lejos del modelo reproductor de la sociedad, con lo cual formar sujetos críticos que sean conscientes de sus realidades histórico-sociales está en la base de las prácticas transformadoras. La concienciación, como recurso de formación para la ciudadanía implica desvelar las situaciones de opresión, marginalidad, injusticia y desigualdad de las realidades cercanas y aún lejanas. Para Muñoz,

La educación deviene en práctica de la libertad en cuanto asume el reto político y pedagógico de ser una acción tendiente a la emancipación humana. La educación en este sentido, es una forma de dignificar al ser humano en cuanto construcción y constructor social. Por ello, en coherencia con el principio antropológico de la apertura humana a la experiencia, la educación sólo puede ser tal, en tanto práctica de la libertad (2017, p. 29).

El propósito declarado de promover la formación integral en la UV se articuló en el MEIF discursivamente con los atributos de flexibilidad y transversalidad, lo que en teoría indicaba una metaestrategia que pondría las condiciones para su operación o transferencia a su operación. Las características que presentan los modelos pedagógicos o los modos de enseñar a que refieren los interlocutores refieren a un conjunto de rasgos discretos que configuran una suerte de entidad ideal (más que idónea) sobre la enseñanza, no obstante, en el discurrir de las indagaciones, se pudo evidenciar la contradicción, tensiones y características solapadas que aparecen en esta configuración y el preponderante papel de los docentes en la misma, sea para aceptar que son ellos exclusivamente quienes despliegan una serie compleja de acciones que modelan el aprendizaje en los estudiantes o para minusvalorar o negar las influencias de otros actores que intervienen en el proceso.

Avendaño, Paz y Parada (2016) consideran que el modelo pedagógico que explica el desarrollo cognitivo desde la mediación se desarrolla con cualquier persona que tenga relación con el sujeto de aprendizaje si bien tiene predominancia el maestro, quien consigue el desarrollo de funciones cognitivas a través de la intencionalidad y la reciprocidad, la mediación del significado, y la trascendencia. Destacar estos atributos como rasgos de los modelos pedagógicos permite tender un puente entre los teóricos y los interlocutores.

En el campo de la representación se reconoce el orden y la jerarquía en la organización de los atributos del modelo pedagógico, de modo que las referencias de los interlocutores pasan por describir sus mediaciones y delinear el funcionamiento social que hacen de ellas. En esta dimensión se consolida el

funcionamiento de la RS mediante los procesos de objetivación, que es el que permite al sujeto convertir algo abstracto en concreto y el de anclaje, que es el que fija socialmente la representación y su objeto. La objetivación produce signos que devienen en interacciones comunicativas en las sociedades y dan existencia tangible a una representación, por lo que la selección y descontextualización de los datos sobre lo representado, se realiza bajo los criterios y normas culturales, para luego transformarse y organizarse en las estructuras cognitivas dejando de fuera la información de difícil acomodo con los criterios antes señalados. Es en esta fase donde el conocimiento de sentido común transita al conocimiento científico y se convierte en un marco cognoscitivo estable, porque se puede hacer evidente el cómo los elementos de la representación están relacionados y tienen funcionamiento (cumplen funciones) de modo que los sujetos pueden asociar diversos elementos que se constituyen en una unidad integradora (la representación) presente en la realidad, lo que en consecuencia se traduce en una validación de lo representado (Abric, 1994; Jodelet, 2003).

Por su parte, el proceso de anclaje hace posible integrar la nueva representación en la experiencia del sujeto, ya que está dentro de una colectividad que le da sentido, de forma que los la información extraña o ignota, se integran al conocimiento previo y dan sentido a la representación. Con ello, la RS se transforma en un instrumento a disposición de la vida cotidiana que puede usarse en las relaciones e interacciones porque asume así cualidades que la delimitan de otros referentes y se le asigna un valor capaz de introducir lo novedoso a lo conocido y la regulación de los modos de actuar entre la colectividad (Calixto, 2009).

De la evidencia recolectada, la mayor incidencia la tiene la planeación si bien no se le refiere como didáctica pero que hace referencia a ella; planear es la característica que casi la totalidad de los interlocutores refieren (28 veces) y la equiparan con los términos de uso de estrategias de enseñanza, diseño instruccional y preparación de la clase. La particularidad de esta planeación es que requiere dominio de la materia o contenido a enseñar, más que enfatizar el carácter de la planeación, que se atiende a la promoción del mismo. Resulta sintomático observar esto porque es una constante en la dimensión de las actitudes, de modo que apunta a un rasgo hegemónico en la RS.

El proceso de socialización de un conocimiento es la segunda característica en frecuencia y detalle en las narrativas de los interlocutores que está en relación con el cómo se ha aprendido a enseñar, algo que casi siempre se da por hecho. Las respuestas de los interlocutores demostraron que la idea misma de saber enseñar es un tema que toma como punto de partida el cómo es que eso se aprende e influye en las elecciones propias. Este proceso de socialización incluye los dispositivos por los que se logra transmitir un tema o saber entre ellos, la memoria, los sentidos y, en general, las enseñanzas sobre el uso del lenguaje y también del cuerpo y sus gestos, algo que se ha mermado conforme los procesos de enseñanza se han tecnologizado.

El peso de los lenguajes en la socialización y transmisión, comportan una parte importante en los modelos pedagógicos al funcionar como elementos intertextuales que dotan de motivación, reforzamiento y sentido al contenido que se está enseñando, lo que dispone conexiones con la subjetivación que puede promover. Por eso es que la corporeidad y lo sensitivo adquieren aquí una función valiosa que no es sólo parafernalia o acompañamiento de un proceso sino en sí mismos, parte del proceso.

La tercera característica en recurrencia es diseñar situaciones de aprendizaje, sean problemáticas, analíticas, demostrativas; si bien pudiera pensarse que esto forma parte de la planeación, cobra personalidad propia porque hace referencia al desarrollo cognitivo de los estudiantes y tal cualidad es una dimensión diferente en un modelo pedagógico. Lo que llama la atención es que si bien reconocen la dimensión cognitiva, cuando se trata de exponer los detalles que la consolidan, queda reducida al nombramiento de reiterado de procesos como reflexión, análisis, identificación sin apelar a otros de orden superior.

La cuarta característica identificada por los interlocutores es la posibilidad de evaluar, si bien difieren en lo que se evalúa y el cómo porque mientras algunos refieren que se califica su práctica y los contenidos que se enseñan, otros refieren que se evalúa a los estudiantes y la forma en que interiorizan lo que aprenden. Dos cuestiones a analizar aquí: la primera es la que tiene que ver con la distinción entre evaluación y calificación, ya que hay implicadas diferencias epistemológicas que impactan en los modelos pedagógicos; la segunda es la que refiere a la figura sobre la que recae la evaluación, ya que igualmente existen diferencias notorias si se ubican en el saber que se promueve o en el estudiante. La relevancia de este dato es que permite visualizar que es en la figura del docente donde se acuerpan y despliegan después prácticas.

Como quinta característica reiterada que ubican los interlocutores, está el compromiso, propiedad que tiene una amplia gama de atribuciones que mantiene en común el apego subjetivo por la labor que realizan; entonces, el deber, el empeño, la responsabilidad, el involucramiento y el amor son los conceptos que demuestran la interiorización de una serie de

prácticas que son requeridas e ineludibles para funcionamiento auténtico. Aquí, se entiende porqué la promoción de aprendizajes es un campo complejo que exhibe tensiones entre los valores y capacidades que se espera observar en quien la realiza. Por un lado, se reconoce la habilidad para replicar un conocimiento asentado en la cultura y en la apreciación personal ya que la enseñanza debe reproducir no sólo el conocimiento, sino la experiencia social y afectiva al aprehender algo y, por otro lado, el pleno reconocimiento de esta habilidad exige ser capaz de motivar, de promover el gusto, el disfrute, la alegría y la utilidad del mismo, lo que se logra improvisando, haciendo innovaciones que aporten la contemporaneidad creativa y no sólo homenaje fiel del pasado.

Esta naturaleza dual del oficio de enseñar corresponde con un desdoblamiento que corta transversalmente la experiencia de los interlocutores sobre el cuidado (de los estudiantes, del saber disciplinar) en la que lo institucional puede ser lo mismo un marco de constreñimiento y hasta de reclusión, que un espacio creativo y político desde el cual los docentes pueden acceder a recursos, posicionar su identidad y transformarla en tanto que la escuela es un epicentro de negociación muy particular entre las necesidades de los docentes y los mandatos sociales que recaen sobre ellos. Este espacio de socialización no está del todo definido y acepta cambios y reposicionamientos que se traduce en procesos de integración a la sociedad y de exigencia de derechos.

En palabras de McLaren (1995) aquí se expresan los *paradigmas raíces* que sirven como guiones culturalmente inducidos y que tienen existencia en la cabeza de docentes y estudiantes. Estos paradigmas raíces poseen una capacidad modélica y un ritmo que guían la cognición y contribuyen a

delimitar la conducta. En ese sentido, son formas metodológicas aislables que caracterizan temas generadores del mundo cognoscible por lo que representan una pequeña parcela de las creencias y valores sistematizados. Los paradigmas raíces comprenden los descubrimientos primordiales de los temas pedagógicos dominantes, las ejemplificaciones centrales de los escenarios rituales de la vida escolar y constituyen una red de símbolos de apoyo que delimitan los principales temas educativos, tal como actúa un modelo.

De las interlocuciones se recuperan elementos de relevancia en el bosquejo de los modelos pedagógicos como son el reconocimiento de un sustento epistemológico como elemento primigenio, la identificación de una intencionalidad de aprendizaje y el conocimiento de las características socioculturales y cognitivas de los estudiantes. Todos estos rasgos aparecen a lo largo de todas las interacciones aunque no siguen un orden establecido y otras veces, de manera secuenciada, lo que denota la flexibilidad de los docentes para adecuar y transformar sus prácticas.

Para la pedagogía crítica, es posible hablar de rituales prototípicos en el aula o en los espacios de enseñanza donde los ejercicios iniciales, las asambleas escolares, las exposiciones y las interacciones de todo tipo derivadas del hecho de enseñar, ayudan a ubicar la dinámica de los procesos rituales tanto en sus características de performance de las sesiones diarias como en sus distintas formas de resistencia a la instrucción. (McLaren, 1995) Esta investigación recupera el análisis de la enseñanza como un performance ritual capaz de proporcionar bases fecundas para la comprensión del modus operandi del encuentro pedagógico y es que la idea de ritual apoya la transmisión

simbólica de ideologías societarias y culturales, característica de los modelos pedagógicos, además de que permite conocer cómo hacen su trabajo las ideologías, examinando símbolos clave y los paradigmas raíces del sistema ritual.

Los rasgos centrales que adquiere el trabajo depositado en la enseñanza muestran que a mayor certidumbre en cierto enfoque, se acrecienta también la disponibilidad de recursos que se corresponden luego en formas de trabajo o haceres que equilibran de manera más armoniosa la disciplina y la norma, relación que aparece más tensa cuando se carece de recursos o se tiene poca certeza sobre el enfoque.

De acuerdo a lo anterior, es posible analizar ejes que transversan aquello que los interlocutores han configurado como modelos pedagógicos a través de una combinación entre su experiencia y sus deseos y aspiraciones, considerando además que se trata de docentes con diferentes cargas de trabajo a las que hacen frente con recursos económicos, materiales y simbólicos (más información, más escolaridad, más interés por el bienestar) distintos, lo que les permiten concretar las tareas de una manera que consideran adecuada en sus propios términos.

Siguiendo a Geertz (1980), vincular la acción con su sentido, más que la conducta con sus determinantes, es lo que permite explicitar y examinar el contexto de la acción simbólica. Los modelos pedagógicos tienen también rituales y rutinas por lo que conocerlos apoya en la tarea de análisis ya que son transportadores de códigos culturales, de información cognitiva y gestual que moldean la percepción de los estudiantes y los modos de comprensión que se graban tanto en la estructura superficial que se percibe, como en la gramática profunda de la cultura escolar desde los modos en que se enseña. Un modelo pedagógico es un

acción reiterada y ritualizada en tanto que se configura de modos gestuales y rítmicos que posibilitan a los estudiantes el negociar entre los diversos sistemas simbólicos que han sido provistos por la sociedad y que se incrementan por la cultura dominante, lo que está en relación de la configuración de ciudadanía que se tenga. Estas amplias construcciones rituales se entrelazan y proporcionan un modelo teóricamente viable para analizar la manera en que los docentes y estudiantes codifican y mantienen imágenes de sí mismos, de la educación y de la sociedad.

Entender la enseñanza y el aprendizaje como un performance simbólico o ritual, es rechazar la suposición común de que la categorización y significado de la conducta es sinónimo de su descripción literal. La organización del trabajo de los interlocutores refleja la labor de balance que se expresan en rituales y que mencionaron en las actitudes como un control en la labor de enseñanza para ordenarla, no para oprimir; esto se entiende como el despliegue de actitudes altruistas y colaboradoras que reconocen a la vez que legitiman los intereses de los otros. Entonces, el modelo pedagógicos desplegado buscan mantener una estructura propositiva, variada, basada en la presencia de rituales que ayuden a convocar para aprender temas imprescindibles que pueden ser conflictivos pero que al ser performados, evite conflictos.

Donde las limitaciones no juegan un papel tan importante en la estructuración de la práctica, los intereses de los interlocutores aparecen con mayor claridad en sus narrativas y ayudan a posicionar sus prioridades, que en la generalidad son la calidad y oportunidad de la enseñanza. Al profundizar en esta idea de calidad, refieren el conocimiento y dominio de lo relativo al campo dominante de su disciplina, pero también a la innovaciones

y especializaciones del campo emergente; por lo que hace a la oportunidad, la conciben como la pertinencia del conocimiento enseñado para un momento y espacio específico (que no se limita a lo local y al presente). Esto sugiere una conciencia de sí mismos y de su agencia orientada hacia el bienestar emocional que muchas veces se consigue a través de rituales, necesario para negociar con las presiones institucionales y laborales que de otro modo, influirían negativamente en sus modelos pedagógicos.

En este tema en concreto, las narraciones son ya en primera persona y describen con autoridad sus prioridades y el ejercicio de su agencia, donde el trasfondo es la capacidad de transformar las condiciones de su labor por complejas que estas fueran. Resulta de interés notar que lo parece una especie de empoderamiento habilitado por la disponibilidad de recursos para realizar un trabajo satisfactorio, no relaja el trabajo de los interlocutores sino que lo intensifica, pues a su obligación de ser buenos docentes se suma el trabajo de ser buenas personas; entonces, el posicionamiento de sus intereses y necesidades no sólo expresa que se dan mayor importancia, sino que se la otorgan en tanto sujetos susceptibles de mejoramiento constante.

La dimensión de las actitudes en las RS hace explícita la toma de posturas respecto a ellas, lo que garantiza su carácter estable y duradero desde el cual es posible dar respuestas anticipadas o preparaciones para la acción, sean positivas o negativas. Como se observa, en esta dimensión es donde se acentúa la condición afectiva- cognitiva de las RS, lo que influye en la disposición de los sujetos para realizar sus prácticas, mediante la elaboración de juicios de valor y la elección de atributos favorables o desfavorables para las mismas o incluso, inhibiéndolas o dejándolas de ejercer (Castorina, 2005; Jodelet, 2003).

Las narrativas de los interlocutores, dan un peso preponderante a los aspectos normativos de los modelos pedagógicos ya sea que se acerquen o distancien del conocimiento experto o la retórica especializada; la centralidad de los aspectos que hacen referencia a la formación integral y que forman parte del estrato de las actitudes, aparece enmarcada en la dimensión moral de los cuidados como sinónimo de bienestar por lo que no se trata sólo de transmitir sino de enseñar, como si enseñar integralmente fuera una forma de ser buenas personas y cuidar bien de los otros. Pero también, la conversación prolongada y la observación permitieron identificar otra serie de criterios que no sólo complementan, sino que compiten abiertamente con las consideraciones que surgen en primer orden; es así que la accesibilidad a profesionalización pedagógica, la suficiencia y dominio de los temas, el gusto por enseñar, por ejemplo, son elementos considerados al momento de organizar las prácticas de la enseñanza de maneras que oscilan entre la espontaneidad o la planeación anticipada.

En el análisis, se hace evidente que la ponderación de estos factores cambia con la posición que los docentes asumen en la estructura de sus facultades porque en términos generales, donde hay más recursos, lo que llaman calidad de la formación integral aparece como un criterio no sólo relevante sino también realizable pero conforme los recursos disminuyen, el apego a las normas se experimenta como una tarea difícil y se intenta compensar con otros valores que en los testimonios aparecen como complementarios, por ejemplo, la suficiencia o la buena intención. En todos los casos, los interlocutores refieren contribuir al cuidado de los estudiantes porque tienen la capacidad de ser sensibles a su diversidad y entrar en diálogo con ellos, pero que sin embargo, al expresar cómo materializan ese cuidado y

reconocimiento de la diversidad, se limita a la promoción del AFEL y a la implementación de dinámicas donde los estudiantes expresen sus intereses “ajenos” a la EE que se enseña. También expresan la necesidad de contar con recursos pedagógicos para poder promover espacios más profundos de interacción donde se exprese la personalidad íntegra de los estudiantes, lo que es considerado como algo útil en el proceso de enseñanza.

Esta necesidad se relaciona con la dimensión ritual de los modelos pedagógicos, que propicia exponer las particularidades sociales y culturales de la vida escolar para lograr ampliar el sistema de pensamiento y con ello, el repertorio de conductas. El ritual también recupera la experiencia construida a través de los años y la actualiza en relaciones y transacciones cada vez más incluyentes. (McLaren 1995).

Aquí aparece el vínculo con la formación integral y la ciudadanía, que siguiendo a Geertz (1980), adquieren corporeidad dentro de la cultura que les provee de patrones para organizarse, de significados que se transmiten históricamente y de medios para incorporarse en instituciones, modelos y sistemas como los pedagógicos que hacen parte de un sistema de concepciones heredadas para desarrollar conocimiento y actitudes acerca de la vida. Según la pedagogía crítica, la cultura es una construcción que se mantiene como una realidad consistente y significativa mediante la multiforme organización de rituales y sistemas de símbolos que pueden ser verbales o no verbales y generalmente están ligados al *ethos* de la cultura dominante que puede ser transformada precisamente por medio del cuestionamiento y la formación de un pensamiento crítico.

En ese sentido, la cultura escolar es influida por determinantes específicos, ideológicos y estructurales de la sociedad en su

conjunto (McLaren, 1995) lo que trasladado a la cultura del salón, de la clase o de la experiencia de aprendizaje, no se manifiesta como una unidad o como entidad incorpórea y homogénea sino más bien como discontinua, sombría y propiciadora de competencia y conflicto: es una colectividad compuesta por concursos entre ideologías y disyunciones entre condiciones culturales y simbólicas donde se juegan conceptos y proyectos, por ejemplo, la formación integral, que así hace parte de una arena simbólica en la que los docentes y estudiantes luchan por las interpretaciones de metáforas, iconos y estructuras de significados donde los símbolos tienen impulsos hacia dentro de la experiencia de aprendizaje como hacia afuera. En la dimensión de las actitudes, es posible observar la asertividad de los interlocutores en el uso de símbolos que refieren a la autoridad, el poder y el control escolar y extra escolar que se presentan con regularidad en la instrucción que se desarrolla día tras día y que requieren de un equilibrio entre la crítica y el reconocimiento; la asertividad en este contexto es necesaria en las relaciones que permiten interactuar con la organización y el control institucional desde un lugar que no los deja intactos a través del diseño de materiales y recursos didácticos, ideologías y textos activamente filtrados a través de los docentes (Freire, 1996).

Como idea bisagra entre modelo pedagógico y ciudadanía, la formación integral vincula las reiteraciones de las prácticas y las actitudes y las ritualiza con las perspectivas fundamentales que los docentes emplean para planear, organizar y evaluar qué ocurre en su desempeño y con sus estudiantes; dicho de otro modo, explicitan cómo moldean tácitamente en la instrucción cotidiana (por medio de sus símbolos dominantes y sus paradigmas raíces) el proceso de aprendizaje. Estos mismo

rituales influyen o impactan la intencionalidad y experiencia vivida de los estudiantes y desde luego, de los docentes quienes al saber esto, contribuyen a modificar las reglas culturales que de otra forma sólo recuperarían los patrones hegemónicos de la interacción (McLaren, 2015).

Los docentes recurren a la reconstrucción de los marcos normativos y valorativos para construir ideas extensas de lo que implica formar integralmente y para distinguir y actualizar categorías de enseñanza y espacios de la misma a partir de las experiencias ganadas en las que sientan los cimientos de lo que constituirían sus prácticas porque es lo que les permite reafirmar, cuestionar o transformarlas. Este análisis se ayudó del contenido de las categorías que resultaron recurrentes en la clasificación de los modelos pedagógicos y las prácticas de enseñanza así como las variaciones que adquiere su significado en función de la disponibilidad de recursos.

La lógica subjetiva por la que los modelos pedagógicos adquieren sus rasgos representativos, interesó en esta investigación en tanto que no sólo es un componente de la acción, sino que cumple la función sustantiva en la conformación de las experiencias al dotarlas de significado (Contreras, 2001). Para hacerlo, se analizaron las dimensiones que organizan la experiencia de enseñanza de los interlocutores y qué matices adquiere su expresión en diferentes escenarios, aún dentro de un mismo contexto. En general, encontramos que las circunstancias autobiográficas distintas que definen la vida cotidiana de los interlocutores, marcan diferencias importantes en el peso que tiene lo pedagógico en la producción de conocimiento, el control que tienen sobre el diseño además de la ejecución de sus prácticas de enseñanza y su papel como organizadoras principales de las experiencias que se utilizan para estos fines.

El nivel de competencia en el desempeño de los modelos pedagógicos está dado por un esfuerzo consciente acerca de las experiencias, los hábitos y las recurrencias que se transforman en arreglos, discursos y relaciones que así configuran una experiencia vitalicia que se normaliza y asume como ordinaria. Esta conciencia es el espacio que ayuda a comprender y deconstruir lógicas normativas y tradicionalmente instrumentales con que se suele caracterizar a la enseñanza; es la oportunidad de trascender la concepción automática y mecánica de los modelos pedagógicos para llegar a conocer sus rasgos representativos y comprender como funcionan lo que proporciona la metacognición de la práctica.

De acuerdo al análisis, los docentes elaboran el concepto de *prácticas docentes con pertinencia social* como el rasgo representativo de sus modelos pedagógicos, antes de aquellos que hacen referencia a la planeación, la retroalimentación y otros, lo que en palabras de Giroux (1997), hace referencia no únicamente a su idea de dominio disciplinar o cuerpo de conocimientos sino a una práctica cuestionadora de las demandas externas e institucionales y los supuestos recibidos, lo que hace entenderla como un esfuerzo radical por avanzar en la multidisciplina y también cuestiona las categorías fundamentales de la educación. Esta pertinencia social se asume como la característica que tiene la misión pública de hacer más democrática la sociedad e intervenirla en la consecución de justicia a través de un cierto tipo de educación, de curriculum, de enseñanza, lo que implica llevar la práctica académica y docente a la esfera pública y la agencia política para construir un discurso público no limitado a la academización. En tal sentido, es una posición radical en primer lugar, y crítico-autocrítico en segundo, tanto desde el

punto de vista histórico respecto a la evolución del actuar de los docentes, como ideológicamente desde la perspectiva de los tipos particulares de valores que actúan en las IES con las prácticas educativas que promueven.

La necesidad de un discurso crítico cuestionador de los supuestos de bienestar, justicia y democracia, por ejemplo, son los que dotan de pertinencia a los modelos pedagógicos por cuanto rechaza el carácter mercantil de la educación y de una enseñanza basada en cubrir las demandas únicamente dictadas por el mercado, sino que comprende que la mejor expresión de su pertinencia, estriba en la formación de ciudadanos. Este discurso crítico es el que se va asentando para dar paso al *discurso de la posibilidad* en una doble referencia: individuo y sociedad capaces de experimentar la libertad y el desarrollo de sus potencialidades vinculadas a la democracia en el sentido de mejoramiento social. (Giroux, 1997)

Un modelo pedagógico con pertinencia social deviene de considerar la escuela como una forma social que orienta las capacidades de pensar, actuar y ser sujeto atendiendo los límites de los compromisos ideológicos: un paradigma radical que considera las formas y las capacidades sociales como una relación que no es incuestionable, fija ni únicamente pragmática. Como se ve, este discurso y lenguaje de la posibilidad, es el que permite la configuración alternativa de la vida pública y de la misión formativa de las universidades que sin embargo continúan teniendo una ideología instrumentalista y meritocrática con las implicaciones que conlleva para los modelos educativo, curricular y pedagógico y sus intenciones, pero también abre el cuestionamiento de la filosofía educacional que motiva y configura las identidades y prácticas que se despliegan en un contexto así (McLaren, 1995; Freire 1996).

Como no puede ser de otro modo, el reconocimiento de los contextos y las necesidades sociales son el escenario donde la pertinencia social se expresa, si bien se observó la dificultad de conocerlo en su complejidad tal vez por tener de él una observación rutinaria y efímera, algo que Giroux (1997) identifica como contrario al contexto vital, en tanto que adquiere esta cualidad cuando involucra, reconoce y vincula todas las dimensiones de la vida para relacionarlas, lo que hace significativos los ideales y proyectos sociales compartidos que se expresan en estilos y modos de vivir. A este punto, adquiere relevancia el concentrarse en los modelos pedagógicos, ya que son medios eficaces y consistentes para promover estos proyectos, formalizar prácticas y proveer de recursos que ayuden en la elección de posturas ante ellos, es decir, contribuyen a politizar el proceso de educación con lo cual consolidan agencias, conciencia política y relacional a través del aprendizaje.

El contexto aquí es también es una voz, un relato común de la experiencia de vida de todo un colectivo y de una época por lo que se trata del hegemónico que es capaz de entrañar relatos perjudiciales como el racismo o la exclusión, pero también comporta plasticidad que puede verse influida por la ética educativa y la filosofía educacional (Giroux, 1997).

Según las RS de los modelos pedagógicos, para los interlocutores la comprensividad es una suerte de integralidad y de adaptabilidad a las diversidades y diferencias de los estudiantes, saberes e intencionalidades formativas y que en su aspecto cognitivo, incluyen y exponen la pertenencia del individuo a un grupo social y su participación en la cultura que es quien suministra un conjunto de significaciones para delimitar las posiciones que pueden adoptar los individuos (Castorina, 2005).

Las RS de los modelos pedagógicos comprensivos apelan a que sus atributos no son fijos sino que los docentes los aportan en cada interacción por lo que se van configurando maneras, fórmulas, rituales, modales sucesivos que estructuran el tipo de determinada relación de enseñanza aprendizaje; simultáneamente, esta relación tiene participación en las interacciones sociales posicionando e identificando a quienes se involucran.

Estas posiciones se originan y modifican en las negociaciones de los posicionamientos que se realizan en las diversas interacciones sociales, particularmente en los actos de comunicación y mediación de significados, de modo que este rasgo representativo, es de relevancia para la investigación porque permite evidenciar el cómo las RS se “recortan” sobre un horizonte ideológico y otorgan significado a fenómenos y procesos específicos de la vida social al amparo de alguna concepción del mundo, la expresión de sus necesidades y valores. La elaboración de las RS de los modelos pedagógicos también se lleva a cabo en la comunicación y la interacción entre los participantes del proceso educativo con el contexto, lo que posibilita la creación de una red de significaciones que hace posible su familiarización para hacer inteligible la complejidad del contexto y sus trasfondos.

Las RS de los modelos pedagógicos manifiestan la perspectiva histórica y social de su producción lo que exige situarlas en una perspectiva diacrónica para advertir las modificaciones sufridas a partir de la evolución en la vivencia de las categorías de aprehensión del objeto de conocimiento que se expresa en prácticas. Esta reconstrucción, acumulación y socialización de las RS en un grupo social, es lo que permite que pasen a ser su patrimonio. (Jodelet (2003)

Así, el qué, cómo dónde y cuándo se enseña, admite reconocer que tiene un punto de partida y un estrato común que le permite desplegarse en el tiempo y aspirar a ser modélico pero que también deja el espacio para reconocer que no todos los sujetos construyen las mismas experiencias aún contando con socializaciones comunes o parecidas, ni recursos similares y condiciones objetivas semejantes. Por eso la elaboración de un modelo pedagógico que es también una experiencia social, depende precisamente del arreglo o la articulación que cada sujeto es capaz de organizar con auxilio de su propia lectura de la identidad que representa, de las relaciones que le rodean y los valores que articula (McLaren, 1995).

La comparación entre los rasgos de los modelos pedagógicos requiere de la consideración hacia el trabajo personal y el social por cuanto son los que tamizan en una matriz sociocultural la percepción, reflexión y emoción que comporta cada modelo, además de aportar recursos para interpretar y gestionar conflictos y tensiones cuando la comparación conlleva a distinciones que marcan desigualdades; entonces la RS procura incorporarlos a la idea de normalidad y familiaridad para garantizar su continuidad, o bien los contrasta de tal modo que se producen rupturas para crear nuevos modelos y paulatinamente otras RS (Castorina, 2005). La interacción social es un elemento a considerar cuando se busca comparar y distinguir los modelos pedagógicos ya que permite evidenciar la forma en que los sujetos conciben la situación de interacción en que están ubicados y definidos en relación con los otros, lo mismo que sus valores, creencias y actitudes.

En esta tesis se ha insistido en investigar la parte subjetivada o la experiencias de los modelos pedagógicos en un contexto de relativa estabilidad socioeconómica e idetitaria, lo que sin duda

influye en la descripción de las oportunidades y restricciones contextuales y materiales en la configuración de las prácticas propias, pero que como reconoce Freire (1996), el horizonte de la acción social es el que influye en la producción de la subjetivación; de este modo, comparar lo que caracteriza a cada modelo pone en evidencia las carencias y necesidades estructurales desde la cuales los interlocutores intervienen con su capacidad de agencia, lo que es muestra de su subjetivación.

La experiencia del modelo pedagógico es por eso más que un conjunto de atributos o rasgos que se poseen pasivamente antes bien, una capacidad de organizar los medios y recursos disponibles para los docentes de ejercer control en sus acciones e incidir sobre las posibilidades que ofrece o coarta el contexto. Esta investigación identificó las RS de los modelos pedagógicos y su relación en la formación de ciudadanía como espacio de organización de los trabajos productivos y reproductivos de ideologías y proyectos de sociedad en la conformación de un perfil profesional y la transmisión de roles y disposiciones afectivas y morales asociadas a un contexto social e institucional.

De acuerdo con la pedagogía crítica, los docentes asumen el compromiso político (aún sea implícito) de dejar en claro el vínculo entre lo privado y lo social, de modo que esa convergencia consiste en enseñar a los estudiantes de qué modo traducir en consideraciones privadas las problemáticas que son públicas, y para ello, los modelos pedagógicos se erigen como los medios por los que el conocimiento y las prácticas logren tal objetivo.

Los modelos pedagógicos comprensivos, ponen condiciones para que los docentes y estudiantes pueden involucrarse conjuntamente desde su propio horizonte y bagaje personal y consolidar una síntesis de experiencias para crear otras. En la

investigación, las principales distinciones entre los modelos encontrados se centran precisamente en el bagaje personal que se expresa en la posicionalidad y uso del conocimiento.

Para la pedagogía crítica, esta posicionalidad del conocimiento y su uso se asumen como prácticas morales y políticas que siempre se hallan implícitas en las relaciones de poder porque ofrece versiones y visiones particulares de la vida cívica, la comunidad y el futuro, de modo que en la medida en que los modelos pedagógicos sean capaces de analizar, cuestionar y proponer cómo se podrían construir representaciones de uno mismo, de los otros, y del entorno sociocultural, más se acercan al objetivo de introducir, preparar y legitimar formas de vida social particulares que presuponen una visión del futuro más justo y solidario. Estas aspiraciones nunca son neutrales pero sí pueden ser creadas por élites o minorías con poder que aún así, logran proyectar horizontes futuros que incluyen a otros, por lo que poseen una dimensión moral y política que se asume con mayor o menor compromiso según se esté posicionado en esos imaginarios. (Giroux, 2013)

El contraste en los modelos pedagógicos expresados por los interlocutores, está en el grado de profundidad con que los dotan de prácticas morales y políticas que respondan a la transformación de imaginarios colectivos; en un bajo nivel de involucramiento, la práctica pedagógica se basa en un sistema de oposiciones que sitúan los extremos de las situaciones o fenómenos y aunque ello sea útil para decidir la intervención en la realidad, también silencian o dejan de lado el amplio espectro que se encuentra en el medio; en lo concerniente a la identidad docente, se concibe replicadores de normatividades y objetivos de los proyectos educativos. Por el otro lado, en los modelos pedagógicos con

profundo involucramiento a una política cultural, la identidad docente es de trabajadores culturales capaces de construir nuevos lenguajes de producción cultural y de conocimiento con prácticas que reconocen la multiplicidad de formas de producir relaciones sociales que sirven para legitimar condiciones específicas del uso de la agencia y el poder. (Giroux, 1997)

De acuerdo a la evidencia recolectada, el modelo dominante que conlleva un nivel superficial de involucramiento en una política cultural, es el de la racionalidad técnica, donde la práctica consiste en la solución instrumental de problemas o la ejecución para replicar un curriculum a través de la aplicación de un conocimiento teórico y técnico previamente disponible. Este carácter de instrumental supone la aplicación de técnicas y procedimientos que se justifican por su capacidad de conseguir los efectos y resultados deseados pero que deja en segundo plano los conocimientos circunstanciales y la innovación. El aspecto fundamental por lo que contrasta este tipo de modelo pedagógico del profundamente involucrado, es que define la práctica como la disponibilidad de una ciencia aplicada que permite el desarrollo de procedimientos para la aplicación inteligente de este conocimiento a la realidad (Contreras, 2001).

Por el otro lado, en el modelo profundamente involucrado, se pueden distinguir los componentes que Schön (1983) distingue como propios de ese nivel, es decir, un componente de ciencia o disciplina básica sobre el que descansa la práctica y a partir de la cual se desarrollan procedimientos cotidianos y un componente de habilidades actitudes que se relacionan con la actuación concreta al servicio; en esto se hace eco de Stenhouse (1991) cuando indica que la reflexión y el involucramiento político de los docentes toma corporeidad cuando elaboran comprensiones específicas del

proceso propio de actuación e incluyen la deliberación sobre el sentido y el valor educativo de las situaciones, la meditación sobre las finalidades y la realización de acciones prácticas consistentes con las mismas, lo que conduce a una valoración argumentada de los procesos y consecuencias de su actuar.

Este modelo profundamente involucrado supone la construcción de un conocimiento que trasciende un escenario específico, porque ofrece experiencias educativas que dotan de capacidades para desenvolverse en situaciones inciertas, cambiantes y conflictivas además de que provee de una deliberación moral sobre la enseñanza y la búsqueda concreta de prácticas consistentes con las intencionalidades educativas.

De acuerdo a las RS expresadas por los interlocutores, el modelo profundamente involucrado en una política cultural, se asocia a una cierta identidad docente, que para la pedagogía crítica se concibe como un profesional reflexivo o trabajador cultural, que no ignora el componente institucional de la práctica profesional y que convierte en motivo de reflexión los presupuestos de comprensión y valoración de las acciones colectivas que se orientan a modificar las interacciones entre escuela, aula, comunidad y estructura social. El profesional reflexivo o trabajador cultural, realiza esta reflexión e involucramiento por la identificación y reconocimiento de lenguajes, medios y repertorios que se usan para describir la realidad así como los sistemas apreciativos o de valoración en la identificación de situaciones problemáticas que están en relación de los sistemas de comprensión general, mismos que dan sentido a los fenómenos y a la definición de rol dentro de las cuales se plantean sus tareas en los escenarios inter, intra y extra institucionales con lo cual hay esfuerzos por transformar las condiciones en que producen la enseñanza con el objeto de hacerla acorde a los ideales colectivos elegidos como deseables.

La comprensión crítica del contexto en que se desenvuelve la acción educativa es indispensable para no reducir la investigación de la práctica a las situaciones pedagógicas que ocurren en el aula, ya que si la enseñanza se traduce únicamente en una serie de acciones pedagógicas, ésta sólo se entiende en el contexto de práctica social institucionalizada y no como lo que es: una red de prácticas anidadas en un sistema sociocultural y político. La comprensión crítica por ello parte de la reflexión sobre la propia práctica e incorpora el cuestionamiento hacia la diánámica institucional junto al reconocimiento de las restricciones sociales e históricas en que se inscribe. Esto necesariamente implica cuestionar la identidad docente y las condiciones en que desempeña el trabajo, lo que involucra las posibilidades de realización de ciertas aspiraciones educativas porque ello influye en los procesos de subjetivación. Si bien las perspectivas que los docentes tienen sobre la práctica educativa y su sentido están estructurados por la ideología dominante, los dilemas y contradicciones que se originan en la experiencia propia generan tensión con ese conocimiento ideologizado lo que a su vez da elementos de conciencia que posibilitan la aparición de nuevas perspectivas críticas. (Contreras, 2001)

En ese mismo sentido, la enseñanza como práctica social institucionalizada responde a intencionalidades, historia y proyecto en las que los docentes conviven y negocian las perspectivas y expectativas que la institución posee de ellos. Como producto de esta socialización, los docentes desarrollan orientaciones hacia su trabajo y simultáneamente, ellos lo harán de la institución que dicho sea de paso, no es homogénea ni del todo coherente. De este modo, las interacciones entre intereses, valores, conflictos y posibilidades son el escenario que ha de comprenderse como impulsor de la reflexión crítica (Zeichner y Gore, 1990).

Concebir a los docentes como intelectuales que producen y reproducen la vida social tal como lo hace la pedagogía crítica, permite entender que su trabajo es una tarea intelectual crítica que se despliega en una práctica que acude a los problemas y experiencias de la vida diaria como provocadoras de enseñanza y aprendizaje, bases para la transformación de las prácticas sociales que se constituyen alrededor de la escuela. Esta autoridad emancipadora que asume a los docentes como capaces de problematizar los supuestos en que se sustentan los discursos y valores que legitiman las prácticas sociales y escolares, es la que construye una enseñanza dirigida a la formación de ciudadanos. La universidad se mira como una esfera pública democrática donde el conocimiento disciplinar lleva implícito un aprendizaje para la actuación social que contribuya a la igualdad y la democracia (Giroux, 1991).

Para este ejercicio intelectual, es necesario tener claridad en el contexto normativo institucional como referente político y moral que constituye autoridad en la enseñanza y que provee de recursos para la apertura de la práctica educativa emancipadora ya que no hay posibilidad de transformación social si no se consideran las otras instituciones que están estructurando y mediando la función educativa, otro hallazgo de la evidencia empírica de la investigación. Para facilitar la articulación entre una práctica docente emancipadora y el proceso de emancipación de los estudiantes, se requiere constituir procesos institucionales que en colaboración con los docentes, recuperen la base crítica de la estructura institucional con respecto a los límites que ésta impone a la práctica, su alcance y los efectos que ejerce sobre la forma en que los docentes ejercen, analizan y piensan su labor, así como el sentido social y político al que obedecen. (Contreras, 2001)

En opinión de Giroux (2011), la reflexión crítica es un proceso orientado que implica posicionarse y definirse en un modo de comprender la realidad y actuar en consecuencia ante situaciones que trascienden el carácter personal en tanto se tiene un origen social e histórico que interpela a colocarse en un contexto de acción con consecuencias públicas que conduce a procesos sistemáticos de crítica. A su vez, esta reflexión crítica permite la reformulación de la teoría, la práctica social y las condiciones normativas institucionalizadas donde se realiza el trabajo de enseñar. Como bien retoma Contreras (2001), la noción de modelos pedagógicos como construcción reflexiva en un contexto de relación institucional, parte de aquilatar la actuación profesional en tanto que recurso dialéctico entre convicciones pedagógicas y las posibilidades de realizarlas, por cuanto se desarrolla en un contexto relacional, no de actuaciones exclusivamente personales.

De las interacciones entre los modelos pedagógicos y formación en ciudadanía, la evidencia empírica da cuenta de la reiteración del concepto *pertinencia social* que a luz del análisis resulta ser una práctica, un hacer que se ve estimulado por la concepción de ofrecer una formación integral y que se deriva de la relación con la comunidad social. Según Contreras (2001), los docentes realizan su práctica profesional sostenida en un código de ética que también subyace a la idea de la pertinencia social en tanto promueve el contraste y discusión de los principios normativos sociales. Algunas de las realizaciones concretas de la pertinencia social son el ejercicio de un cuidado del otro en la vida en comunidad, el reconocimiento de las necesidades sociales como detonadores de proyectos educativos y políticos, la recuperación del espacio público como experiencia

educativa y la participación socialmente encomendada que responsabiliza públicamente.

Esta participación implica que las prácticas profesionales y el despliegue de modelos pedagógicos no se constituyan como expresiones aisladas sino que discurren imbricadas en es el contexto social público en tanto que de él abrevan y retornan para intervenir con compromiso ético y moral. La agencia y autonomía de lo docentes son entonces interacciones entre lo normativo y lo deliberativo sobre la responsabilidad pública de la enseñanza que continuamente se instituye en las políticas públicas educativas que no siempre garantizan que el compromiso de atender demandas sociales sea atendido, en la estructuración del curriculum, muchas veces descontextualizado y homogeneizado, o la formación en prácticas políticas con significado social que también son capaces de reproducir desigualdad e injusticia social; todo ello insta a reflexionar y comprender cómo es que ciertos modelos educativos, curriculares y pedagógicos introducen formas particulares de vida. (Hargreaves, 2012; Giroux, 1990a; McLaren, 1989).

El reconocimiento relacional del proceso enseñanza aprendizaje, es otra de las interacciones relevantes expuestas por los interlocutores, por cuanto permite que asuman a la universidad y su papel de enseñantes como funciones de regulación social que contribuyen a la selección sobre la forma en que valores políticos como la libertad, igualdad y justicia se realizan no únicamente en prácticas de inclusión y exclusión sino en la formación de actitudes y valores ciudadanos. (Arnot, 2010) Otra función social otorgada a la universidad es considerarla como mecanismo para proporcionar mejores oportunidades sociales de desarrollo, lo que sin duda exige plantear la práctica profesional de la

enseñanza desde el valor que tiene como recurso promotor de movilidad social o como compensadora de diferencias sociales. Todas estas relaciones suponen que los docentes negocien sus funciones y modelos pedagógicos a partir de las tradiciones e inercias asentadas que las subyacen y que se han convertido en acciones estratégicas; de estas negociaciones surgen arreglos y recursos para ampliar el significado de la práctica profesional de la enseñanza en tanto que se trata ahora de un acción colectiva y organizada que da cuenta de las consecuencias sociales y políticas que la atraviesan (Giroux, 2013).

La competencia profesional es otra recurrencia en los modelos pedagógicos comprensivos que además de hacer referencia al dominio de habilidades, técnicas y recursos para la acción didáctica, también incluye tener conocimiento de los aspectos culturales y el conocimiento que constituye el ámbito de lo que se enseña; para ser comprensivo, el modelo pedagógico entiende la competencia profesional como la combinación de habilidades, principios y conciencia del sentido así como las consecuencias de las prácticas desplegadas. (Contreras, 2001).

La pertinencia social se relaciona con la ciudadanía en tanto que ofrece características que hacen tangibles las inclinaciones hacia conductas, actitudes y prácticas que se alinean con los ideales que ésta propone. En tal sentido, la formación en ciudadanía requiere de una base y recursos para la acción didáctica y pedagógica que permita imbricarla con la obligación moral y el compromiso ético de los docentes que dotan de significado a la enseñanza y despliegan sus repercusiones sociales. Esta competencia es la que habilita para realizar juicios y decisiones profesionales al utilizar conocimiento producto de reelaboraciones sucesivas de la experiencia que es compartido en los intercambios y

procesos de socialización, en el seguimiento de tradiciones o en la adopción de posiciones pedagógicas que suponen formas variadas de interpretación de la realidad, de la acción docente y de las aspiraciones educativas. La pertinencia social se transfiere en práctica e interacción porque tiene a la acción como principal referente y se expresa no sólo formas de explicación y comprensión de la misma, sino principios normativos y análisis valorativos (Contreras, 2001)

El análisis y la reflexión sobre la práctica y los modelos pedagógicos propios por parte de los docentes se construyen no sólo con el conocimiento disponible sino también con los recursos intelectuales y sociales presentes para ampliarlo y desarrollarlo; entendidos como contextos que amplían la influencia para la comprensión de la forma en que condicionan la capacidad de intervención, implican también una agencia y toma de decisión para efectuar la ampliación. Esta interacción muestra la capacidad de acción reflexiva y de elaboración de conocimiento profesional en relación al contenido ético y político de la educación, donde no es difícil deducir el hecho que la enseñanza es un oficio que se realiza con sujetos políticos y que tiene consecuencias de largo alcance sobre ellos.

Otra interacción reconocida por los docentes es la que logra la extensión de saberes que se posicionan en un determinado horizonte epistemológico y político, que los ubica como no neutrales; la expresan por ejemplo cuando identifican la disposición de fuentes para promover multiplicidad de referencias a experiencias, lenguajes y códigos culturales diferentes, lo que significa formar a los estudiantes para identificar y comprender también dichos códigos histórica y críticamente, es decir, atendiendo el reconocimiento de los marcos de producción y

límites del conocimiento en lo que Giroux (1997) ha denominado pedagogía fronteriza, una alternativa que reconoce las fronteras cambiantes que territorializan y también socavan las configuraciones de la cultura, el poder y el conocimiento. Esto importa porque tales configuraciones orientan y pueden definir la visión política y cultural de la sociedad, sus espacios y sus posibilidades.

Poner de manifiesto esta interacción entre modelos pedagógicos, ciudadanía y pertinencia social, posibilita advertir los mecanismos y dispositivos por los que los modelos educativos, curriculares y pedagógicos se construyen, sus herencias, discursos y relaciones sociales que se inscriben en las estructuras de poder, dimensión necesaria de examinar desde la ética educativa porque tales relaciones cambiantes entre conocimiento, actuación y subjetividad, se construyen basadas en juicios sobre la alteridad, la legitimidad de la alteridad y la diferencia que encarna: es una interacción que posibilita formar en una perspectiva transformativa y emancipadora de la realidad (Giroux, 201; McLaren, 2008).

Esta relación entre poder y conocimiento actúa como “práctica de la representación y representación de la práctica para afianzar formas particulares de autoridad” (Giroux, 1997, p. 46), lo que devela así, la tarea que cumplen los modelos pedagógicos de promover y crear nuevos objetos de conocimiento de forma dialéctica y crítica en tanto que las universidades no son escenarios neutrales sino políticos considerados un activo del servicio público que al mismo tiempo, permite que los estudiantes tomen parte activa en la formación de sus propias subjetividades y sean capaces de ejercitar la transformación de condiciones ideológicas y materiales de dominación y exclusión.

En la actualidad, esta interacción se posiciona como de gran utilidad a la luz de los conflictos que presentan las sociedades y donde la construcción de la desigualdad y las tendencias discriminatorias se posicionan fuertemente. Comprender cómo se construye la ciudadanía o la desigualdad, por ejemplo, facilita, por un lado, que la responsabilidad de las consecuencias de éstas, no se centre exclusivamente en los individuos y, por otro, evidenciar variables en el análisis de sus causas, como las institucionales o estructurales. Pensar en la desigualdad, el racismo o la injusticia como un problema de los sujetos y no de los sistemas permite recorrer la cadena causal hasta las prácticas culturales y aún más, conocer la lógica de producción y acumulación del sistema de mercado que atraviesa la educación. Sumado a ello, permite colocar la solución a problemas estructurales que se proclama desde lo educativo, en su justa proporción, sin ceñirlo al cambio de hábitos personales provocados unívocamente por un determinado saber, sino transitar a la eliminación progresiva de barreras desde el conocimiento y la investigación que ofrecen elementos para pensar en alternativas que provean el acceso a una vida digna; compeljizar el enfoque y deshilar las interacciones educativas, permite pensar los problemas de maneras más complejas y llegar a mejores soluciones. (Arnot, 2009).

A este punto, se llega a la interacción que se ha nombrado como cambio y posicionamiento de narrativas alternativas, que implica una perspectiva progresista de la educación porque cuestiona el discurso hegemónico que busca legitimar referentes universalizadores que marginan o excluyen múltiples voces expresadas mediante formas discursivas no reconocidas o por renuencia a investigar las formas en que impugnan los paradigmas educativos tradicionales. La necesidad de crear nuevas categorías

que reivindicquen nuevos espacios de resistencia, nuevas identidades y nuevas relaciones entre conocimiento y poder, es una aspiración expresada por los interlocutores, en lo que coinciden con los teóricos sobre el requerimiento de construir una política de la diferencia y la diversidad que cuestione las existentes, caracterizadas por ser asimétricas y perniciosas. Esto indica que es preciso que el surgimiento de narrativas alternas se entienda como la posibilidad de hacer un viraje hacia la configuración de nuevos lenguajes entendiendo que hay circunstancias estructurales que han privilegiado algunas y que han silenciado otras; una forma de hacerlo es apostando por narrativas que problematizan y que asumen el propio privilegio personal que está revestido de estructuras históricas e institucionales dominantes que son excluyentes de voces, estéticas, representaciones y autoridades específicas (Giroux, 1997).

Una narrativa que sospeche del concepto educativo con identidad fija y unificada es lo que promueve esta interacción, donde se prefigura la crítica cultural y los procesos pedagógicos como una forma de cruzar fronteras. Esta transgresión a los límites de los recursos culturales, de las identidades y de los conocimientos que se dictan desde el poder y algunas veces, la dominación, es lo que se reconoce como la autonomía y agencia en plenitud de los docentes. En este sentido, los vínculos y las identidades que se expresan a través de las narrativas emergentes contribuyen a reinterpretar las nociones de ciudadanía y colectividad debido en parte a que la diversidad de formas de pertenencia y participación, supera las concepciones clásicas del estatuto de ciudadanía política como base de derechos y obligaciones, los procesos de sociabilidad y la articulación del ámbito público y privado, entre otros (Gimeno, 2002).

Estas narrativas contribuyen a sentar las bases de procesos sociales que demandan una implicación directa de los sujetos en los asuntos públicos y la toma de decisiones, además de una regulación más abierta de la representación social y política. Como se puede relacionar, esta forma de interactuar interpela a la identidad de ciudadano, que tradicionalmente se ha configurado como una identidad reivindicable y en el caso de los interlocutores, es un recurso para lograr que tanto los docentes como los estudiantes se adentren en ámbitos de significado, de conocimiento, relaciones sociales y valores que se están negociando y reconstruyendo en la medida que los códigos y regulaciones que los organizan se desestabilizan y rehacen (Mouffe, 1999).

Esta interacción deja el terreno del aprendizaje vinculado al cambio de los parámetros de lugar, identidad, historia y poder donde por cierto, la pedagogía crítica y fronteriza se enfoca en la cuestión políticamente estratégica sobre descentrar el conocimiento, sus nuevas territorializaciones desde los intereses más amplios de la política cultural que además apoyen en una narrativa que afirme e inquieten la complejidad de las historias propias y las que posicionan un contradiscurso; de aquí es que se puede transitar a currículos abiertos no totalizadores y prácticas pedagógicas que no marginen la diversidad cultural y sus narrativas y al hacerlo, se interrumpen las prácticas de representación pretendidamente objetivas, universales e inmutables. En tal sentido, los modelos pedagógicos crean circunstancias para que sean visibles los mecanismos que han incapacitado a otras narrativas para hablar del ejercicio de autoridad, o de las experiencias de la marginalidad a nivel de vida cotidiana que se traducen en formas de conciencia

oposicionista y transformativa. En suma, se trata de un cuestionamiento crítico de las tensiones y omisiones existentes entre las narrativas maestras y los discursos hegemónicos que componen el currículo oficial y las autorrepresentaciones de los subordinados como aparecen en textos, historias y experiencias comunitarias olvidadas (Giroux, 1997).

Una práctica pedagógica que inserta la diferencia como elaboración histórica y como política cultural que promueva la cultura pública de disenso, conlleva a crear espacios epistemológicos que reconozcan la materialidad del conflicto, el privilegio y la dominación para transitar a crear culturas que transparenten los ejes del poder en el contexto de las estructuras académicas, disciplinares e institucionales así como en las relaciones interpersonales; entonces, a esta práctica pedagógica le subyace la importancia de comprender como las subjetividades se producen dentro de estas configuraciones de conocimiento y poder que trascienden la experiencia propia al tiempo que plantea cuestiones relativas a la asignación de afecto y reconocimiento y significado a ciertos valores y conocimientos que se producen y legitiman en las universidades (Gimeno, 2002; Giroux, 2013).

Para entender las experiencias de los sujetos en el campo de la acción social se requiere conocer las condiciones en las que fueron socializados, así como los contextos en los que forjaron sus identidades y desde donde interiorizaron normas, roles y valores de la cultura. En este punto es que se entiende el papel de la educación, ya que se considera un medio formal que modela a los sujetos y les influye a que tomen decisiones de contribuir a la reproducción o a la transformación de ese orden inicial de las cosas. Entender cómo ocurre la socialización en el trabajo docente, el cómo se van formando las distinciones entre el

papel de los que se consideran más involucrados políticamente que otros, los recursos de los que se echa mano para cumplir los papeles que normativamente se entiende que corresponden a cada uno, es lo que permite entender las representaciones y prácticas sobre lo que es correcto, deseable o inapropiado en términos de la enseñanza y es también, donde se pueden notar ideas sobre el deber ser de las funciones de la enseñanza, el afecto, la disciplina y la convivencia.

En general, en este punto de las relaciones e interacciones entre los modelos pedagógicos y la ciudadanía, hay que prestar atención a la filosofía de desarrollo y crecimiento personal que muchos de los interlocutores encarnan, por ser un discurso que se construye desde perspectivas que privilegian la voluntad y la determinación como mecanismos de superación y aminoran la importancia de las condiciones impuestas por el contexto económico y social. Esta interacción permite hacer una evaluación que los coloca en una posición que marca una clara distancia moral con las circunstancias de su entorno y con quienes se conciben como adaptados y cómodos en él. Visto de este modo, tener un modelo pedagógico menos involucrado políticamente se podría traducir en la incapacidad para tomar “mejores” decisiones con la colectividad o atender más allá de las propias circunstancias, lo que expone una cultura de la pobreza que apela a racionalizar al tiempo y las ganancias institucionales al tiempo que moraliza las condiciones de vida y las decisiones de quienes tienen menos recursos acusándoles de guiarse por valores y creencias distintas a las de la mayoría. (Bayón, 2013).

Esta interacción que tiene una lógica de la gestión de la vida propia entendida como proyecto en proceso de superación, se vincula con la idea de que el individuo es el centro de sus

problemas y sus soluciones, lo que puesto en términos de su relación con la institución educativa, le exige una actitud flexible, autónoma, que cuide de sí mismo y garantice su productividad al tomar decisiones congruentes con ello; esto es particularmente importante en uno de los espacios de participación más relevantes de la sociedad como lo es la escuela, porque en consecuencia, la ejecución no adecuada de los ideales de libertad, albedrío y autonomía, se vive como un fracaso personal que se traduce en culpa y ansiedad de haber fallado, sin considerar necesariamente las condiciones circundantes que pudieron haber provocado ese resultado (McLaren, 2016).

La narrativa derivada de esta interacción coloca a los docentes como los intermediarios obligados en el ejercicio de los derechos de sus estudiantes a través discursos del cuidado, vigilancia y el mandato de eficiencia con suficiencia que promueven mercado junto a la sociedad, de lo que resulta una lógica implacable con quienes tienen menos recursos para participar y posicionar sus propias prácticas como valiosas en un ambiente así de competitivo o desigual. La incorporación de estos marcos de referencia para la evaluación de las prácticas y los roles es tan profunda y extendida que sirven lo mismo para calificar las experiencias personales que las de otros docentes incluso si se encuentran en las mismas condiciones de precariedad porque lo que se observa es que los discursos del mérito, el logro personal, o bien, la negligencia y el fracaso, actúan como marcadores de distancia que permiten a quien emite los juicios colocarse en una posición superior para mantener su identidad a salvo (Bayón, 2013).

Con estas perspectivas, se observa el poder de los proyectos pedagógicos en la conformación de identidades relacionadas con el ordenamiento, la representación y la legitimación de formas

específicas de conocimiento y poder, por lo que su cuestionamiento y recuperación de la voz de los actores que la habita, permite la creación de esferas primero discretas y después públicas que amplíen, complejicen y democratizen la experiencia de la vida académica y pública para transformarlas; según Giroux (1997), esta experiencia interpela a responder el qué tipo de ciudadanos busca formar la educación superior pública en la posmodernidad y el tipo de sociedad deseada en un contexto de fronteras culturales cambiantes bajo los imperativos de libertad y justicia.

En los testimonios de los interlocutores, resultó novedoso que la experiencia pública de la ciudadanía se “desprende” de la subjetivación en primer plano cuando se traslada a su dimensión operativa o práctica pero en el discurso se retoma con fines de alinearse a la narrativa institucional, entonces, por un lado, refieren la pertinencia de formar en ciudadanía tal como “la institución mandata”, “como es el propósito de las autoridades”, “según las intenciones de la rectora”, lo que evidencia una despersonalización del modelo pedagógico y también, la equiparación de un propósito en teoría compartido, con la figura de autoridad que conduce la institución; lo destacable aquí es que tal desprendimiento deja también de lado el concepto de pertinencia social, que adquiere cierta identidad precisamente por su integración con el de ciudadanía.

Se buscó reconocer la importancia de profundizar en el conocimiento y comprensión de los modelos pedagógicos y sus maneras de incidir en la vida pública, a través de la recuperación de las formas en que las experiencias de los docentes van configurando la ciudadanía y las formas que adquiere su relación con el mundo privado y las consecuencias políticas de su trabajo de cuidado (Cairns, 2013). Las experiencias sistematizadas

permiten identificar la intervención de los procesos subjetivos de la acción lo que hace posible la producción de una experiencia social significativa que tiene su punto de partida en las posiciones y los roles como “enseñante” que se van transformando, ampliando o intensificando temporal o permanentemente a través de un trabajo que tiene un matiz pragmático y técnico así como emocional y afectiva. Este trabajo recae desproporcionadamente en los docentes y adquiere un claro sentido estratégico, toda vez que les implica apostar todos sus recursos a la posición que ocupan en el espacio social y movilizar sus pertenencias y saberes, restando la intervención de las instituciones y las condiciones estructurales. En términos del marco de la experiencia social, lo que se observa es la movilización de la identidad así como de los recursos socioculturales de la integración en los que las docentes fueron socializadas y a los cuales se apegan, todo ello, de modo estratégico.

En este escenario, a pesar de que el constructo de ciudadanía tiene una genealogía largamente elaborada, ha tenido dificultades para asentarse explícitamente en la práctica educativa, más allá de su inclusión en los modelos curriculares, ya que como Gimeno (2002) apunta, la ciudadanía es algo que se construye en la experiencia cotidiana al estar mediada por los significados adquiridos en las realidades que se viven y con el apoyo de la educación formal en tanto que procesos relacionales; igualmente vinculados a esta construcción están otros actores sociales que pueden ser más o menos favorables al desarrollo de la ciudadanía como cultura vivida. En las universidades, la diferencia y desigualdad son fácticas mientras que la ciudadanía es contrafáctica y requiere de transversalizar la equidad y libertad como vivencias en la institucionalidad de las prácticas educativas,

los modelos pedagógicos, la micropolítica de la institución y la política educativa en general.

El desprendimiento opera entonces precisamente en la activación de prácticas de las que se esperan resultados muy eficientes, por ejemplo, en la optimización de los medios disponibles, el cumplimiento de normas educativas dominantes y el despliegue de capacidades apropiadas, tanto en términos efectivos como afectivos del rol docente. Esta fragilidad dada por el desprendimiento de la concepción de ciudadanía con los modelos pedagógicos hace que la normalidad ceda fácilmente ante eventos imprevistos como el incumplimiento de las expectativas que se depositan en otros con quienes se realiza el proyecto colectivo, entonces, la experiencia de la desafección o el malestar obliga a detener la inercia de la vida cotidiana y a adoptar una postura crítica y reflexiva de la que se puedan desprender cursos posibles de acción, con aquellos medios que permita la posición que se ocupa en el mapa de relaciones de poder que se tienen institucionalmente hablando (Gimeno, 2002).

De acuerdo con Giroux (1993) a la educación para la ciudadanía se la debe entender como una forma de producción cultural en tanto que la escuela debe asumir su responsabilidad en el proceso ideológico por el cual se experimenta la relación consigo mismo, los otros y la realidad dentro de un sistema complejo y con frecuencia contradictorio. Aquí, el propósito es no ofrecer la imagen fija de una buena sociedad sino articular los principios políticos, las estructuras y las prácticas que aseguren el debate y la construcción de esa buena sociedad. El desprendimiento entonces, dificulta el ejercicio de una teoría democrática de la educación que mantenga vital la agencia de los sujetos para el debate por el que su sociedad es reproducida y transformada y

no quede reducido a procedimientos de participación formal. El carácter transmisivo de la escuela puede mirarse como una reconstrucción social antes que una desideologización pragmática que es la que contribuye al desprendimiento; hacer el viraje, reposiciona la función cultural de la escuela.

Por otro lado, este cisma permite reconocer los obstáculos y recursos estructurales para la educación en ciudadanía, como el entramado conceptual dominante que concibe al sujeto de la educación, la enseñanza y el aprendizaje sobre el discurso científico-psicológico soslayando otras dimensiones y discursos como el político y ético que abonan tan bien a la ciudadanía por cuanto forman subjetividades, colectividades y formas de participación en marcos económicos y culturales globalizados; estos marcos apuntalan la pertenencia o la exclusión en una participación social que conlleva el ejercicio efectivo de la ciudadanía. El problema de los derechos de ciudadanía es lograr que el reconocimiento de dignidades que promueve, tenga prácticas y condiciones estructurales para la acción; visto así, adquiere sentido el dicho de que la educación es un derecho social ciudadano. En las denominadas sociedades del conocimiento no estar educado formalmente pone condiciones para obstaculizar la participación plena al constituirse como un requisito que habilita para el ejercicio de la ciudadanía, lo que al mismo tiempo, ralentiza la promoción de la dignificación humana y empobrece las posibilidades de desarrollo (Gimeno, 2002).

Un recurso estructural que se observa debe movilizarse para posibilitar la educación para la ciudadanía, es la reivindicación del ejercicio de aceptar las diferentes opciones culturales en las que es posible adscribirse personalmente y las cuales la democracia exige conciencia crítica de la realidad así como la

participación en los espacios públicos. En esa movilización, insertarse en las actividades productivas es otro derecho que implica contar con una educación que promueva procesos para decodificar y comprender la complejidad de la realidad, algo a lo que no se accede espontáneamente y sin un involucramiento de la autonomía de la acción propia sino a través de la agencia.

En el mismo sentido, la socialización que hace la educación no se logra únicamente reproduciendo sino también construyendo y transmitiendo conocimiento, valores, actitudes, conductas y lazos con el mundo. De ahí que la ciudadanía sea más que un estatus concedido a los miembros de una comunidad considerados como iguales y a quienes se les otorgan derechos sino la generación de asociaciones culturales más elaboradas, complejas y comprometedoras que a su vez, configura la red social que regula y acoge otras formas de relación que procuran el crecimiento del sujeto, su ejercicio como actor social y no sólo como un individuo agregado a otros, lo que es otro de los hallazgos de la investigación: el reconocimiento de la individualidad y la colectividad en una noción que puede enseñarse efectivamente (Arendt, 2008).

Al ser la ciudadanía la representación de la existencia de espacios de implicación, encuentro y toma de decisiones a través de las instituciones educativas y sociales, se abre la posibilidad de acceso a la información significativa de la misma y la capacidad para crear cultura, de ahí su carácter de objetivo y finalidad pedagógica relacionada con la autonomía y de la agencia, que como afirma Valcárcel (2002), mira a las instituciones educativas como espacios para practicar, discernir y vivir la democracia; en otras palabras, educar en la lectura de los símbolos y significados sociales, de suerte que la reflexión pedagógica sobre la ciudadanía transite a una acción educativa. Esto implica favorecer un debate crítico

sobre las instituciones y prácticas educativas desde la perspectiva de su relacionalidad y de las oportunidades que propone para ejercer la ciudadanía, es decir que no se circunscriba a la teoría educativa y su enumeración de principios y derechos de carácter valorativo, sino que logre articularse en prácticas concretas e itinerarios de formación. Como bien indicaron los interlocutores, en su institución no se considera plenamente a quienes se pretende educar y muchas prácticas los reducen a espectadores de los acontecimientos, condición que es necesario transformar.

En ese sentido, prestar atención a la diferencia entre ciudadanía y un grupo de afinidad permite reconocer, en voz de los interlocutores, que la mayoría de las ocasiones cuando se dice promover una formación para la ciudadanía, de cierto lo que se hacen son esfuerzos de promover la adscripción de grupos de afinidad, sean estos disciplinares o sociales. Como tal, la vía más socorrida para hacerlo es incorporando contenidos culturales al curriculum sin que estén imbricados y relacionados, en tanto que la formación en ciudadanía requiere la subjetivación de las dimensiones social y política que permitan construir un relato propositivo de cultura y sociedad, logrando transitar entre una sociabilidad que reconoce que la ciudadanía es conflictiva y contradictoria.

En este sentido, el aprendizaje de la ciudadanía dispone la posibilidad de un protagonismo activo allí donde precisamente la ciudadanía ha de aprenderse, lo que en palabras de Bárcena (2012), significa que se aprende desde la misma experiencia de su ejercicio y que pone en cuestión todo el sistema y las políticas de transmisión educativas. La ciudadanía, por lo tanto, es el resultado de un proceso de vinculación con la sociedad que se concreta en un modo específico de inserción, posición y trato a nivel individual

y colectivo; en los contextos educativos esto se ejerce en las enseñanzas, prácticas y experiencias en una dimensión colectiva, lo que permite la propia afirmación de individualidad y autonomía que se consolida por cierto, colectivamente (Bauman, 2007).

Los espacios e instituciones con capacidad para ejercer la ciudadanía y transmitirla a toda la comunidad tienen un sesgo educativo cuya base es el aprendizaje de una ética y valores que se despliegan en los contenidos, las metodologías o las prácticas cotidianas y si bien el discurso educativo en la UV ha hecho suyos los principios que sustentan la ciudadanía, no ocurre con el mismo impacto ni claridad en la estructura que regula sus rutinas diarias, lo que en muchos casos se ha llegado a confundir con la ejecución de reglamentos y su cumplimiento. De ahí que sea a través de la implicación en el propio proceso de formación, así como en los acontecimientos que organizan la institución, como la ciudadanía pasa a formar parte de la misma. En lo pedagógico, esto significa la voluntad de hacer partícipes a todos los sujetos de la educación en el proceso de toma de decisiones y del aprendizaje de la vida en sociedad, asumiendo que esto se hace de forma progresiva.

Se sabe que se está ante un proyecto político como pedagógico cuando definen nuevas visiones de comunidad, lenguaje, espacio y posibilidad y desarrollan una filosofía pública que permitan la creación de una sociedad en la que existan múltiples prácticas democráticas que se pueden asumir dentro de las situaciones de aprendizaje y modelos pedagógicos. De ahí que Mouffe (2014) considere que para la democracia radical se requiera crear nuevas posiciones subjetivas que encaucen hacia la formulación común de antirracismo, antisexismo y anticapitalismo, por ejemplo. En esta encomienda, la educación y los modelos pedagógicos

ayudan si no en la convergencia de todos estos temas, sí en el establecimiento de equivalencias democráticas que forman un sentido familiar transformador en la identidad de grupos diferentes, así como de sus exigencias. Aquí se recupera el carácter de tarea pedagógica de los trabajadores culturales al adoptar una postura política sobre el significado de la democracia y la ciudadanía como forma de vida.

La insistencia de Mouffe (2014) en la diferencia como característica de la democracia y su vínculo con la ciudadanía, es que posibilita una forma de autogestión constituida en las esferas económicas, sociales y culturales y transfiere el poder a los actores locales, cotidianos: una reconsideración de las relaciones entre los centros y los márgenes de poder. Esta pedagogía aborda la desigualdad considerando las formas que la crean y se reproducen conforme se vive la vida y a través de los límites institucionales e ideológicos que históricamente han enmascarado distinciones y privilegios, lo que supone desarrollar prácticas pedagógicas que analicen códigos culturales diferentes, narrativas de forma dialogal y un cierto escepticismo ante la homogeneidad. Como los interlocutores señalan en la evidencia, ser ciudadano es identificarse con algo más que un grupo de afinidades sino crear negociaciones e identidades colectivas, del modo en que Giroux (1997) precisa, se trata de utilizar la propia experiencia personal para asumir el ejercicio de desterritorializar las narrativas maestras de dominación y exclusión. Según la evidencia, los interlocutores asumen dichas narrativas como marcos donde se implican sentimientos y gusto no solo racionalidad e interés.

Las implicaciones ideológicas y afectivas ocupan posiciones subjetivas que les dan significado y propósito a los modelos pedagógicos que combinados con los factores estructurales,

generan de forma persistente estructuras y prácticas capaces de replicarse a lo largo del tiempo, condición que les confiere una sólida estabilidad y la capacidad de transitar de una práctica de referencias personales a grupos dominantes y dimensiones como la política que le reconoce autoridad cimentada en intereses democráticos. Si esto se enfoca desde una ciudadanía cosmopolita, se traduce en relaciones sociales emancipadoras (Giroux, 1997) donde la autoridad del docente sirve para generar ambientes de aprendizaje fecundas en la enseñanza de prácticas históricas socioculturales útiles para la vida pública.

La pedagogía crítica se asume como un trabajo educacional profundo, contextual y condicional que se analiza desde el interior de una práctica particular, un tiempo y un lugar específicos, lo que le confiere un carácter estratégico en el análisis de las maneras en que se mengua o aumenta la posibilidad humana en los circuitos de poder que se mueven de forma dialéctica entre varios lugares de producción cultural. Los modelos pedagógicos se inscriben en circuitos de poder que van produciendo formas de autoridad textual que ofrecen referencias ideológicas para configurar visiones particulares del mundo susceptibles de trasladarse y replicarse en las relaciones y forma de conocimiento que se expresan en el aula (Johnson, 1987).

Identificar las identidades de los docentes y los estudiantes ayuda en explicar la reconfiguración permanente de los circuitos de poder y la agencia que se despliega en ellos. En docentes que asumen su participación desde una postura comprometida con el desarrollo de una cultura democrática, se observan modelos pedagógicos que validan lo que se aprende en la sociedad y con ello, hacen explícita la pertinencia del curriculum y su influencia como fuerza pública que vincula el aprendizaje con las

tradiciones cotidianas, institucionales y culturales de la sociedad para rehacerlas en el proceso; con ello, se redefine la autoridad del docente y su práctica y la responsabilidad del estudiante.

En este sentido, la agencia de los sujetos en un contexto de ciudadanía democrática es recuperada por los interlocutores cuando identifican que la socialización de las experiencias y las acciones son una forma de educar, lo que en palabras de Mouffe (2012) y Giroux (2013), es lo que constituye a la enseñanza como un servicio hacia la comunidad. La evidencia revela que los trabajos culturales y el conocimiento intelectual contribuyen a diversificar los mecanismos de difusión del conocimiento y crean alternativas para ponerlo en circulación de formas más democráticas, trascendiendo los mandatos del mercado.

Por lo que hace la agencia, una de sus expresiones manifiestas superficialmente en la evidencia, es la producción de un vocabulario o lenguaje que permite vincular a la universidad con la crítica a la democracia y la ciudadanía, lo que hace visibles los medios y procesos por los cuales se desarrollan y promueven las capacidades académicas pero también humanas para afrontar y conseguir justicia y bienestar. Existe coincidencia entre la evidencia empírica y los oficios de Giroux (2013) sobre la presencia diluida de un lenguaje que promueva la agencia, dice mucho sobre el compromiso de la institución educativa y otros escenarios relacionados con la educación, en tanto que muestra una desarticulación entre los conceptos y sus vivencias, además del predominio de otros lenguajes con intereses propios.

Un lenguaje que apoya a la ciudadanía es aquel que trasciende la estrechez de la dimensión electoral donde tradicionalmente se la ubica para incorporarla en cada aspecto de la vida diaria. Una vez entendido así, es posible hacer articulaciones entre el trabajo

cultural específico que realizan los docentes y el que se construye en otros campos cuya diferencia es la que pone de relieve los conocimientos e identidades que más que oponerse, integran un propósito común. En este punto, se reconoce que el lenguaje de la posibilidad en los modelos pedagógicos evoca al conocimiento, los valores, las pruebas, las actitudes y la ética relacionados con la crítica social y su papel dentro de la lucha por la ciudadanía, no a una transmisión de un concepto sobre el que no se tiene agencia (McLaren, 2016).

La autoridad del docente construye experiencias educativas para la constitución de esa agencia en el desarrollo del conocimiento. Para hacerlo, se vale de la tensión en el modo de enseñar y la reflexión que de la práctica de los otros se deriva porque aprender con los otros y de los otros permite configurar nuevas formas de esta práctica cultural y recuperando las experiencias que los estudiantes traen consigo. Ejercer la autoridad en nombre de la formación personal y social implica también fomentar marcos de referencia que desafíen los conceptos propios, que apuesten por la autocrítica y un sentido de indignación ante lo que se considera injusto e inhumano; se trata de un ejercicio de poder para confrontarse e ir más allá de la inmediatez de la experiencia buscand ofrecer perspectivas como trabajadores culturales conscientes de la naturaleza parcial de su quehacer (Contreras, 2001).

El concepto de experiencia resulta también útil de explorarse, pues no habla por sí misma y el ejercicio de autoridad actúa aquí como política de compromiso y no de aserción personal o confesional. Esta autoridad promueve condiciones pedagógicas que forman para analizar, explicar, interpretar y transformar las condiciones que generan opresión y desigualdad. La

responsabilidad de la agencia y su base de experiencia es expresar un discurso de lo que no es representable pero que se vislumbra como posible (Giroux, 1997).

Así como la circulación de los contenidos de una cultura no es arbitraria, tampoco lo es la educación que se materializa en un marco regulado pero flexible que varía de acuerdo al tiempo y los valores dominantes en función de las posibilidades materiales y técnicas para acceder al conocimiento. Esto se logra de acuerdo a los recursos disponibles según los modelos de transmisión considerados como adecuados por lo que los modelos pedagógicos son también difusores culturales y aquilatadores de la participación y agencia de los docentes; apelan también a la subjetivación de la cultura en tanto es por medio de ella como se pasa de ser un grupo de afinidad a una comunalidad cultural y social, no obstante, deja un espacio de indeterminación a disposición de los individuos.

La falta de adaptación absoluta de los sujetos al subjetivar rasgos culturales y los márgenes de autodeterminación, permite hacer elaboraciones propias de estar en la cultura, lo que da paso a disonancias, contradicciones y conflictos que confieren a la cultura su diversidad y diferencia, así como consensos intersubjetivos y en fin, el ejercicio de la agencia que intervienen en los procesos de aprendizaje en todos los proyectos educativos (Gimeno, 2002).

Si hay que detenerse en la relación entre modelos pedagógicos y ciudadanía, la pausa pasa por la identidad, en este caso, docente ya que ayuda a comprender la complejidad que comporta y sus implicaciones. Hacerlo por medio de los contrastes resulta útil en tanto que permite reivindicación y denota los rasgos que resultan definitorios para cierta identidad. Este proceso permite que a lo

largo de la vida, los sujetos se inscriban en distintos espacios que posibilitan establecer determinados contrastes, de manera que el subconjunto de rasgos que configuran la identidad vaya cambiando y también permitan diferenciarse de un contexto a otro (Guerrero, Prieto y Pacheco, 2020). Al respecto de la identidad docente, los interlocutores expresaron el concepto de docente comprensivo como aquél que incorpora en sus rasgos identitarios un compromiso con la sociedad y una implicación con la ciudadanía.

No obstante, el ejercicio de ese compromiso e implicación encuentran dificultad en la práctica de los interlocutores y más aún en volverse un modelo porque hay condiciones estructurales que subyacen a la ocurrencia del fenómeno; siguiendo a Mouffe, para quienes se reconocen como ciudadanos democráticos hay una valoración de las modalidades de individualidad que la sociedad les ofrece y eso les da razón para buscar la permanencia de las instituciones que son su condición misma de existencia, como es el caso de la escuela. De ahí que tal ciudadanía se conciba como un ejercicio de la democracia en las relaciones sociales, que tienen la constante de ser individuales y específicas además de que requieren de auténtica participación en las prácticas sociales que tejen la trama tanto del Estado como de la sociedad civil.

Con esto, la identidad del ciudadano democrático sólo se concibe en el contexto de un nuevo tipo de articulación entre lo universal y lo particular, o una modalidad de un universalismo que integre las diversidades donde esto universal se inscribe precisamente en lo particular y en el respeto a las diferencias. Esta diversidad se expresa en la multiplicación de lo que Mouffe (2014) llama las “posiciones de sujeto democráticas”, dispositivos que permiten a las diferentes posiciones enfrentarse en el espacio político que conciben común pero son las concepciones diferentes de la ciudadanía las que proporcionan el marco

democrático al disenso para proporcionar polos de identificación. En la evidencia aportada por los interlocutores esta identidad de docente comprensivo es la que hace posible el reconocimiento de una labor que trasciende la formación profesional por un lado, y por el otro lleva a la práctica la ciudadanía más allá del discurso institucional y aún del currículum y para hacerlo es preciso que sea un docente que dé cuenta de las luchas por el reconocimiento de las diferencias y su traducción en un lenguaje compatible con la instauración del pluralismo que a su vez permita una nueva interpretación de la diversidad, de las luchas por la igualdad y de la relación que establecen con la libertad.

Interesa ahondar en este punto porque para poder pensar la política y comprender la naturaleza de las nuevas luchas y la diversidad de las relaciones sociales que la democracia ha desplegado, se precisa el desarrollo de una teoría del sujeto como agente descentrado y destotalizado que se construya en la intersección de una multiplicidad de posiciones subjetivas entre las que no hay relaciones a priori lo que sugiere que no hay identidades definitivamente establecidas, sino siempre un cierto grado de apertura y de ambigüedad en la manera de articularse las diferentes posiciones subjetivas. Con ello, se da pie perspectivas innovadoras para la acción política que encuentran un escenario de creatividad y expresión en la educación desde donde es posible renunciar a toda pretensión de universalidad si desconoce lo particular y rechaza la especificidad o como se ha dicho antes, se rechaza el particularismo oculto detrás de los llamados ideales universales que realmente, siempre han sido mecanismos de exclusión (Mouffe, 2012).

Entonces, para reformular el proyecto democrático desde lo educativo, se requiere el abandono del universalismo abstracto que refiere a una naturaleza humana indiferenciada en tanto los nuevos

derechos que se reclaman en la ciudadanía contemporánea son la expresión de diferencias que se hace preciso afirmar para notar lo particular, lo múltiple, lo heterogéneo que se opone a lo abstracto que excluye antes bien, se particulariza el universalismo y se buscan nuevas formas de articulación entre lo universal y lo particular.

Tal como lo mira Mouffe (2012), una concepción moderna de ciudadanía respeta el pluralismo y la libertad individual y resiste el intento de reintroducir una comunidad moral en la misma porque no deja espacio para una noción del bien común político y mucho menos para una definición política de ciudadanía sino que sólo se concibe a los ciudadanos como personas morales libres e iguales en términos de cooperación. Vuelta la reflexión aquí sobre el pluralismo y la libertad individual, se trata de producir un lenguaje que articule la libertad individual con la libertad política a fin de construir nuevas posiciones subjetivas y crear identidades diferentes de ciudadanos sea estableciendo fronteras u ofreciendo polos de identificación en torno a determinada concepción de ciudadanía. En esta labor, se requiere reconocer que existen antagonismos, enfrentamientos de fuerzas opuestas y definiciones en competencia. De ahí que la filosofía política venga en auxilio de la pedagogía en una sociedad democrática, donde más que buscar fundamentos apoya en la elaboración de ese lenguaje que proporciona re-descripciones de las relaciones sociales y presenta diferentes interpretaciones del ideal democrático de libertad y de igualdad al profundizar y extender el espectro de prácticas democráticas a través de la creación de nuevas posiciones de los sujetos.

Al presentarse diferentes posiciones de los sujetos en el escenario social, sus prácticas también se desdoblán y adoptan nuevas perspectivas, como en el caso de la educación, donde las elaboraciones pedagógicas asumen por ejemplo, una perspectiva

de ritual o un producto cultural construido como referencia colectiva de la experiencia simbólica y situada de la clase social de un grupo. De acuerdo con esto, el ritual es considerado como hecho político y como parte de las distribuciones objetivadas del capital cultural dominante de las escuelas, entendido como los sistemas de significado, las preferencias, actitudes y normas que legitiman el orden social existente, además de tomar el lugar de las producciones económicas que son base de valores compartidos, estilos de vida y visiones del mundo (Mouffe, 2003).

Como se hace evidente, estas producciones no sólo dan lugar a expresiones simbólicas sino que son capaces de crear grupos sociales o identidades a través de símbolos y rituales, razón por la cual una pedagogía crítica de la emancipación se hace necesaria para superar el reduccionismo histórico en el entendimiento de cómo trabajan las escuelas. La utilidad que se haya en incorporar la idea de ritual en como característica de los modelos pedagógicos y dentro de la práctica del encuentro pedagógico , proporciona al educador un amplio dispositivo para desvelar y por lo tanto descodificar los obstáculos e impedimentos que encaran los estudiantes y transitar a las reformas educativas que articulan lo normativo con lo sensorial y lo moral con lo material donde el polo conceptual le proporciona fuerza al experiencial (y viceversa) haciendo por lo tanto deseable lo obligatorio (McLaren, 1995).

En tanto, Avendaño, Paz y Parada (2016) afirman que los diseños de modelos pedagógicos requieren hacer explícitas sus intencionalidades, sus herencias y sus adscripciones para cumplir con sus propósitos de manera oportuna y efectiva así como para el análisis, la reflexión y la búsqueda de coherencia entre lo que se hace y las necesidades que tienen las comunidades de aprendizaje y las exigencias de la sociedad expresadas en el fortalecimiento

de los espacios para la ciudadanía, la construcción de lo público y la interpretación del interés general. Los modelos pedagógicos revelan la importancia del lenguaje y la comunicación en la construcción de escenarios para ejercer la ciudadanía, pues se convierten en los medios adecuados para dar sentido a las interacciones entre los estudiantes, docentes y la sociedad.

De ahí que los procesos de lectura-escritura son tomados como mecanismos para el desarrollo del pensamiento, así como de la aprehensión del conocimiento y el uso de la voz, es decir, un medio y no una finalidad pedagógica únicamente lo que permite reconocer las relaciones que subyacen entre ciudadanía y política para constituir una práctica que a su vez, posibilita la organización social y la defensa de los valores más importantes para los grupos sociales.

En este punto hay que considerar que no es posible separar la construcción de ciudadanía del contexto cultural y social del que forma parte del mismo modo que no es posible crear un modelo pedagógico universal para la construcción de ciudadanos, si bien se puede formular un modelo particular que considere las particularidades del contexto, razón por la cual por la elaboración de un modelo para la construcción de ciudadanía implica el previo análisis de la institución encargada de los procesos de socialización y construcción de cultura.

En este punto los interlocutores manifestaron la búsqueda de equilibrios sociales más justos como una característica de los modelos pedagógicos comprensivos lo que conlleva un reconocimiento de la ciudadanía que transita entonces de una condición abstracta a la consecución concreta de derechos y deberes establecidos en un marco compartido, así como la transferencia de herramientas e instrumentos que le permita

a los sujetos hacer prácticas sociales, productivas, culturales, políticas de muy diversa naturaleza que contribuyan al uso del poder para su crecimiento y desarrollo (Oraisón y Pérez, 2006). Como tal, la ciudadanía como práctica socialmente construida depende de las necesidades y particularidades que tienen los individuos y los grupos sociales a los que pertenecen y posibilita la organización socio-política y democrática para dar respuesta a aquello que es importante para los individuos y los grupos sociales. Giroux (2003) advierte que, en cada grupo social la ciudadanía es parte de una tradición histórica de lucha, que sólo adquiere trascendencia en las experiencias y prácticas sociales que viven los sujetos, estableciendo así que la ciudadanía es una práctica histórica socialmente construida y reconstruida en cada generación que le imprime su particular concepción de equilibrio justo. Del mismo modo, Touraine (1995) afirma que la ciudadanía es una de esas formas de equilibrio social justo que de manera libre construye una organización social que combina la unidad de la ley con la diversidad de los intereses y el respeto a los derechos fundamentales.

Entonces, el ejercicio de la ciudadanía permite la organización de los sujetos a partir de un acuerdo concretado en las normas para la protección de los intereses colectivos e individuales, es decir, posibilita el fin de la política en tanto afirma Velázquez y González (2003) que, la participación ciudadana es un medio para renovar las estructuras formales de la democracia que puede convertirlas en dispositivos capaces de interpretar la voluntad y las demandas de la población ya que el interés general o colectivo es el fin de la participación ciudadana y de la continuidad del orden social vigente dentro de un marco de valores necesarios para poder convivir lo que deja en evidencia la relación estrecha

entre ciudadanía y política como estatus y como práctica. Para Arendt (1997) la política es ante todo una práctica unida a la ley y cuyo fin es la de propiciar la organización social y la durabilidad del mundo en momentos históricos determinados y se sostiene con el objetivo de mejorar las condiciones de vida o dicho llanamente, es en esta dinámica que el ejercicio de la ciudadanía contribuye en alcanzar fines políticos.

La formación de sujetos dinámicos y críticos de los fenómenos en los que se encuentran inmersos para dotarles de instrumentos que permita una adecuada socialización es la antesala para el ejercicio de una ciudadanía activa, es decir, la educación cumple una función socializadora y reproductora de la cultura. En este sentido, los sujetos son formados desde las particularidades de sus propios contextos que les permite incidir en su mundo socio-cultural, político y económico, tal como esta investigación ha derivado, haciéndolo parte del circuito de consumo cultural y social del término con las implicaciones que esto conlleva: la síntesis de lo que significa ser sujetos sociales, con historia, socialmente situados, con motivaciones y sentidos intersubjetivamente construidos y con disposición hacia el pensamiento reflexivo y con nociones particulares del tiempo, el espacio y la materialidad. En esto apoyan los aportes de Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez (2013) donde se permite considerar que la educación hace uso de contenidos y modelos pedagógicos que también se pueden usar para la normalización de los principios e instituciones sociales porque la escuela misma es una institución a la que se le ha encomendado la tarea de formar en ciudadanía y garantizar libertades para que se pueda ejercer de forma natural y espontánea, formando personas que se auto-identifican con sus derechos, los promueven y alcanzan un

sentido de lo público que busca garantizar el mantenimiento de bienestar colectivo. La universidad tiene la posibilidad de recrear escenarios para el ejercicio de la ciudadanía y posibilitar la vivencia en la realidad, para que las capacidades ciudadanas sean identificadas, desarrolladas y potenciadas esto permitiría que se mantengan en contexto, dando significado a las mismas para los sujetos escolares.

El hecho de que exista un juicio sobre la agencia para los interlocutores, permite visibilizar que en ningún modo los modelos pedagógicos aunque se “activen” de manera rutinaria permiten que la precariedad se instale en el sentido común y práctico de las docentes como una racionalidad propia que la normaliza hasta volverla imperceptible. Contrariamente, la conciencia de las restricciones es una reflexión constante que tensa sobre todo cuando las prácticas propias se contrastan con las de otros, iguales o diferentes sea directamente o a través de múltiples dispositivos de comparación social, como pueden ser la interacción o la publicidad institucional (Lister, 2004), algo que la investigación ha permitido apreciar y evidenciar en la heterogeneidad de las prácticas aún cuando comparten valores, normas, gustos y un circuito cultural. Como tal, los modelos pedagógicos son un conjunto de decisiones caracterizadas por la eficiencia que busca ampliar el repertorio de exigencias sobre su trabajo que no es sólo físico y emocional y predominantemente concebido como intelectual (Gimeno, 2002), que es lo que pone condiciones para enjuiciar a quienes no realizan prácticas eficientes ni precursoras de la agencia, lo que deja de algún modo invisible el hecho de que esta se experimenta de maneras distintas en función de la concentración de recursos materiales y económicos que definen el margen de planeación y ejecución de los docentes.

Este juicio está inscrito en la norma que dicta el deber ser o muchas veces entendido como lado correcto de la norma pero al realizarse descalifica y también toma distancia mientras que clasifica la otredad desde los recursos que los docentes creen tener y en función de los cuales se compara. Una vez más, se evidencia que los modelos pedagógicos incorporan elementos simbólicos que sirven para hacer distinciones sociales, construir fronteras que clasifican y jerarquizan hábitos y personas en función de una escala de valores y legitiman o deslegitiman prácticas y relaciones (Fierro, Lizardi, Tapia y Juárez; 2013)

Si bien las identidades colectivas juveniles se construían en torno a códigos socioeconómicos e ideológico-políticos, ahora se construyen alrededor de espacios de acción relacionados con la vida cotidiana y esto es un punto a considerar en lo educativo y puntualmente, en los modelos pedagógicos porque al ser la calle, el lenguaje cotidiano y los valores que circulan por redes sociales los que constituyen los símbolos de una comunidad, deberán aparecer como elementos significativos en la articulación con los jóvenes, sus problemas y sus inquietudes con sus procesos de aprendizaje. Las estructuras de los colectivos juveniles cada vez más toman distancia de los marcos institucionales rígidos en favor de redes horizontales que permiten la comunicación entre los distintos campos de actuación y una distribución de la autoridad compartida, por lo que la necesidad de permanencia de la acción y de las estructuras de participación no son siempre un rasgo definitorio sino que se activan mecanismos de activaciones y desactivaciones puntuales con carácter multitemático de las que los jóvenes entran y salen continuamente de los procesos de participación caracterizados cada vez más por la transitoriedad de la acción (Francés, 2008). Esto, supone una consideración

importante cuando se habla de la promoción de la agencia desde los modelos pedagógicos.

Al centrar la atención en la articulación entre ciudadanía, participación y la capacidad de agencia de los jóvenes, se hace evidente que la flexibilidad y la posibilidad de pensar en el cambio son partes constitutivas de una juventud protagónica e interesada en su contexto que se ha logrado posicionar como un activo en el cuestionamiento de los modelos económico y político proponiendo formas de participación no formal como parte de la normatividad. En lo que concierne al diseño de modelos pedagógicos, hay que considerar por un lado, el reconocimiento de espacios de participación que permiten a los jóvenes expresarse, crear sus discursos e interactuar con el Estado, sabiendo que ello produce una dinámica relacional entre el rechazo y el alejamiento del mismo considerado como un ente lejano que actúa como adversario y por el otro lado, la cercanía, la participación y la cooperación con una figura de autoridad que, encarnada en la escuela, parece más dispuesta a escucharlos (Freixa, 2020).

En ese contexto, es desde sus experiencias de inserción en los asuntos locales, cercanos como los jóvenes analizan la participación de sus iguales y de los demás actores sociales, sea para criticar las formas tradicionales de inequidad y desigualdad que el Estado promueve, sea para adaptarse a estas normas aún en el desacuerdo con los procedimientos utilizados para generar cierto orden social. Como tal, esta ambivalencia presenta dos tendencias, la primera, donde los jóvenes no participan políticamente en los espacios institucionales de modo que sus propuestas o proyectos se gestan y se conciben por fuera de lo institucional y la segunda, donde los jóvenes encauzan sus intereses y expectativas a través de canales institucionales,

concebidos dentro de las políticas públicas de juventud en instancias de participación, como la escuela. Al respecto, es aquí donde los modelos pedagógicos pueden apoyar politizando la sociedad civil haciendo la escuela el escenario de diseño de prácticas políticas que van a ser puestas en circulación en la sociedad (Freixa, 2020).

De acuerdo con la evidencia, se puede afirmar que existe una necesidad de formar para la ciudadanía creando oportunidades reales que lleven a cabo la experiencia de la democracia utilizando los recursos que para ello están disponibles en la sociedad; desde la participación en este tipo de prácticas es como se consolidan formas significativas de agencia democrática en tanto que estas prácticas ofrecen de manera explícita ocasiones y formas difíciles y complejas de la desigualdad y la exclusión que interpelan al compromiso, la agencia política y la subjetividad democrática. Al poner de relieve el papel del aprendizaje en la experimentación de la democracia y la ciudadanía no se parte de la suposición de que los estudiantes deban adquirir una serie de conocimientos, habilidades y disposiciones cívicas antes de que puedan ejercer su ciudadanía sino que esta se da en la subjetivación de los principios y valores que posibilitan ese orden sociopolítico que apela a la libertad, la justicia y la equidad (Mouffe, 2003).

Es importante el reconocimiento del carácter de la ciudadanía que desde la educación puede promoverse en el sentido de una identidad articulada positivamente o como un proceso de des-identificación, así como también de un momento de acción política que está “fuera de orden”, ya que esta definición influye en la forma en que se entiende el proceso de enseñanza y aprendizaje para la ciudadanía que no se trata de unir la teoría del aprendizaje y la teoría política para integrar el aprendizaje

cívico. Mientras se conciba a la ciudadanía como una identidad positiva e identificable, es posible considerar que su aprendizaje se promueve implicando los conocimientos, habilidades y disposiciones que se necesitan para que consolide y se exprese como identidad; si por otro lado, se concibe a la ciudadanía como un momento de des-identificación con el orden sociopolítico existente, el sujeto democrático emerge cambiando la posición y la naturaleza del aprendizaje que involucra. Esta investigación ha retomado la distinción entre una concepción del aprendizaje y la formación de ciudadanía como socialización que se refiere al aprendizaje necesario para convertirse en parte de un orden sociopolítico existente y una concepción del aprendizaje o formación para la ciudadanía como subjetivación referida al aprendizaje involucrado en el compromiso de experimentar la democracia, como lo sugiere Biesta (2011). Una formación de ciudadanía como socialización, implica aprender a configurar una identidad capaz de cambiar de contexto y como subjetivación, toma como punto de partida las experiencias actuales y la participación en el experimento de la democracia en curso y extiende con ello a expectativa de transformar el porvenir.

Posdata del capítulo

Los procesos de subjetivación de la cultura y la ciudadanía dependen de las posibilidades de cada sujeto para entrar en la complejidad de los significados, los intereses propios y las reglas que le asignan un determinado papel y forma de ejercerlo de acuerdo a los patrones culturales vigentes en un medio social concreto. Dichas reglas establecen el grado de igualdad entre sus miembros, la guía de sus prácticas educativas o el nivel de

autonomía y de libertad que les permite apropiarse de la cultura según se les valore, por ello la importancia de comprender y complejizar el ideal humano que se quiera desarrollar y que es el orientador de todo el proceso de socialización promovido desde las instituciones y en especial desde los ambientes educativos.

Lo que está en cuestión es una concepción del orden social, el posicionamiento de una versión de la realidad que generalmente, se construye al margen de los directamente involucrados al tratarse de un proceso de nominación unidireccional y vertical que entraña, en lo más profundo, la construcción del otro. La ciudadanía no es un estado unidimensional, objetivo y cuantitativo de las condiciones de existencia ni una descripción neutral de las condiciones de vida de los otros; es una construcción social que define qué es lo necesario, cómo puede obtenerse legítimamente y quién está en falta para, en esa medida, desarrollar experiencias que lo hagan posible en vivencias tanto en el espacio objetivo del mundo material como en el subjetivo, en la valoración cotidiana y emotiva de la vida y de sus espacios más sentidos. La ciudadanía es una categoría relacional que contribuye a virar la concepción de ciudadano cuando se tienen todos los recursos y medios que permiten alcanzar un modo de vida socialmente legitimado, o cuando la sociedad, el Estado, las instituciones, y los otros, reconocen a un ciudadano como tal en cuanto se cumpla con ese estatus pero se deja de serlo cuando se carece de alguna de estas condiciones; entonces, muy rápidamente se reconoce y reacciona ante esa identidad según su necesidad, carencia o falencia, sea desde el socorro, la indiferencia, la compasión, la desconfianza u otros, lo que también se expresa en el carácter de los vínculos que ello propicia; no obstante, la ciudadanía entendida como concepto relacional es tanto una identidad como un proceso de socialización: es una relación social.

Conclusiones

Al final de la investigación se comparten las perspectivas que se identifican como generadores de diálogo para considerar la experiencia de los docentes como un recurso promotor de políticas institucionales y de alternativas de transformación e innovación de sus intencionalidades educativas. Se trata de no instrumentalizar las vivencias de los docentes con relación a sus modelos pedagógicos sino de comprenderlos como parte de la socialización (Stanton y Hunt, 1992; Zeichner y Gore, 1990) de un proceso que interpreta la agencia de los docentes y no sólo su incorporación a la cultura escolar desde una posición pasiva y de asimilación de rasgos inmutables. Los docentes por eso no únicamente interiorizan las tradiciones y las prácticas escolares sin capacidad de respuesta ya que la socialización implica negociación e interacción entre los intereses y valores personales además de aquellos del contexto institucional y social. Del otro lado, es pertinente recordar que la universidad no es una institución homogénea con valores e intereses enteramente coherentes sino que abreva de su propia historia, de las diversas funciones que busca cumplir tanto como de las aspiraciones y valores no siempre compatibles entre sí (Giroux, 1983).

Avanzar en el entendimiento de las vivencias de los docentes permite conocer los mecanismos de interacción entre sus intereses, valores y los que la universidad representa, mismos que pueden tener puntos de coincidencia o conflicto pero que ayudan a identificar las posibilidades de reflexión crítica sobre la pertenencia a la institución, al modelo educativo y a un grupo social específico. Siguiendo este argumento, la innovación educativa en los modelos pedagógicos se guía por las experiencias

y convicciones de los docentes tanto como por los intereses de las políticas educativas del Estado o las propuestas de especialistas externos a la institución (Contreras, 2001, p. 176).

Cultivar el llano

De acuerdo con la literatura, las experiencias de innovación educativa no solamente deben centrarse en los modelos curriculares sino también en los modelos pedagógicos que son los que expresan la cultura institucional en hábitos, costumbres, normas, relaciones, mentalidades y modos de actuar que dan cuenta de lo que se admite o rechazan implícita o explícitamente (Hargreaves, 2012). Por tanto, es la institución el ámbito estructural y estructurante que se configura también de personas concretas que lo habitan de forma muy importante los docentes que desarrollan y reconvierten la cultura de la misma (Escudero y González, 1993, p. 179).

Los modelos pedagógicos expresan la autonomía para experimentar e imaginar nuevos modos de relación social y política que impliquen un reconocimiento de la participación y de la creatividad individual tanto como social que conllevan a la creación de políticas de equidad y justicia. La autonomía parte de concebir las relaciones entre los docentes y la sociedad bajo principios de una constitución comunitaria donde los vínculos entre ellos tengan un carácter político y personal, no burocrático ni mercantil (Contreras, 2001).

Esta investigación encontró que no existe un discurso explícito relacionado con los modelos pedagógicos en la institución, si bien hay elementos discursivos que, si se hace un esfuerzo de articulación, pueden configurarlo. En cambio, cada vez con más

fuerza se hace presente la necesidad de un discurso que permita identificar una serie de procesos que hacen parte de los modelos pedagógicos y que buscan impactar en la maneras en que se realizan las prácticas docentes, la mediación pedagógica y la consecución de una educación pertinente. Las motivaciones de esta necesidad encuentran razones internas a la institución lo mismo que externas. En las primeras, la evolución del modelo educativo institucional hacia la reconfiguración de los campos disciplinares y las nuevas metodologías didácticas y pedagógicas, así como las necesidades de formación de los docentes; en las segundas, los indicadores de calidad de los organismos acreditadores y las agendas nacionales e internacionales sobre metodologías innovadoras de promoción de aprendizajes, así como la apertura y complejización del quehacer docente /académico.

En principio, la información discursiva institucional relevante es la que apunta a una flexibilización y actualización del modelo educativo y los consecuentes modelos curricular y pedagógico, evidenciado este último en el desempeño docente y la planeación de las Experiencias Educativas. La relevancia del discurso estriba en el reconocimiento de una dimensión heurística, en un planteamiento educativo que se ha transformado y que requiere transitar en consecuencia a nuevas formas de despliegue de sus intencionalidades. El discurso dominante presenta una institución que atiende con oportunidad las emergencias formativas y las necesidades sociales a través de una sólida formación de profesionales; se reconoce como una institución vanguardista en la implementación de recursos para cumplir con su función social y con un carácter polifónico en la recuperación de las voces diversas de la comunidad universitaria. Ha capitalizado

su posición de referente educativo en la región sur-sureste del país lo que dota de legitimidad e influencia su discurso y tiene impacto en las circunstancias sociales tanto como educativas del contexto en que se ubica. En ese sentido, se identifica la relevancia de los aportes que realiza la institución en diversas áreas así como de su intervención en la realidad educativa. Al ser una institución pública grande en términos cuantitativos y de alcance amplio en indicadores como cobertura, extensión y vinculación, se comprende su influencia en la consolidación de escenarios problematizadores y/o propositivos de iniciativas y proyectos.

En la información presente en la evidencia empírica, la que es esencial, es la que da cuenta del reconocimiento de la multidimensionalidad de la práctica que realizan los docentes en la parte de la promoción de aprendizajes, a partir de un ejercicio de metacognición y de sistematización de la propia experiencia. Se considera que esta esencialidad está dada en el poder que este reconocimiento les confiere para adecuar su desempeño a las condiciones institucionales, sociales y pedagógicas desde el marco de la experiencia y valoración propias y que eventualmente, se vuelven un medio de socialización de toda una concepción sobre la educación, las intencionalidades formativas y la contribución a la realidad desde el escenario educativo.

Como se ha mencionado, el discurso institucional atiende principalmente a promover una intencionalidad suficientemente amplia y polisémica de los modelos pedagógicos o prácticas para posibilitar que en la diversidad de interpretaciones, los docentes adecuen lo que consideren pertinente en tanto cumplan el objetivo de formar en la integralidad. La consecuencia más notoria es la de usar al concepto de formación integral como el

eje o el contenedor de un conjunto de rasgos idóneos expresados en un profesional que justifiquen y validen la razón de ser de ciertas prácticas o acciones formativas.

No obstante, este eje es todavía una abstracción difusa que encuentra su materialización en elementos que como común denominador tienen, tradicionalmente, la concepción de identidades fijas en las disciplinas, en los sujetos (sean estudiantes o pares), en las desempeños profesionales y en las formas de agencia o participación de los sujetos sociales. Las consecuencias de esto para la práctica educativa son aproximaciones limitadas hacia lo diverso y un desfase entre lo que se enseña, para lo que se enseña y cómo se enseña además de lo que todo ello requiere. Este desfase provoca un cumplimiento o una ejecución de la práctica como una rutina muchas veces irreflexiva, aunque logra el propósito superficial de atender la enseñanza de una disciplina. De igual forma, genera una tensión en los docentes con sus aspiraciones o el reconocimiento de necesidades y aportaciones que desde su labor pueden hacerse, pero que quedan constreñidas por la dificultad de trascender la rigidez en sus concepciones y las institucionales además de las sociales.

El entorno socioeducativo de los modelos pedagógicos es demandante en su pertinencia y viabilidad en la educación formal: requiere cada vez con mayor presencia la diversificación de recursos y medios para comunicar además de promover aprendizajes, saberes, técnicas y acciones en tanto que hay una competencia con actividades y procesos no del todo sistemáticos que ganan terreno y atención en el propósito de educar y enseñar. La pertinencia social es otra condición que se ostenta como necesaria en cualquier práctica que pretenda incidir en la realidad, si bien este concepto advierte considerar que

esta incidencia puede ser intrusiva, disruptiva, marcada por intereses predominantemente económicos u otros y en fin, es un concepto que interpela a identificar los proyectos civilizatorios en que se inscriben los proyectos educativos para precisar su carácter de pertinente.

Con la implementación de un nuevo modelo educativo, el cambio de discurso hacia la complejidad, la formación integral, la innovación y la ciudadanía no ha hecho sino consolidarse como los referentes del proyecto de la institución transitando en nuevas referencias. Es en su permanencia donde radica su carácter de esencial, por cuanto se complejiza el discurso, pero ha logrado ser apropiado por la comunidad universitaria y también da muestras de haber sido negociado, lo que lo posiciona como bagaje para las prácticas que se enmarcan en el contexto institucional.

El entorno del problema de la investigación se ve condicionado por una serie de discursos que se solapan y, algunas veces, se contraponen, no obstante es el discurso de los docentes sobre la necesidad de articular esfuerzos, de transformar sus prácticas, del reconocimiento de su identidad profesional y su compromiso comunitario, la voz que ha abordado esta investigación, que sin embargo, se trata de la más ignorada y mermada en su impacto en las políticas institucionales; la evidencia indica que, en términos de modelaje educativo y de promoción de aprendizajes, es la que influye de manera directa en la transferencia del discurso institucional a las experiencias y que por seguro tiene presencia en los estudiantes. Derivado de esto, es posible decir que este discurso pone condiciones para ir movilizando resistencias, transformaciones, innovaciones y apropiaciones de todos los discursos que se anidan y convergen en el que expresan los docentes; en este sentido, hay vitalidad en el contexto del problema de esta investigación y apunta a cambios en las actitudes.

El deslizamiento hacia terceras personas en el discurso es uno de los hallazgos significativos, ya que a pesar de que por la metodología utilizada la interacción fue detenidamente individual y cuando fue colaborativa apeló a la dimensión de la experiencia personal, en principio y, en ciertos temas (lo referente al marco normativo institucional, la valoración de las prácticas desplegadas y la formación de ciudadanos) los interlocutores trasladaban su opinión a otros actores. Por otro lado, cuando emergió un discurso disruptivo en lo referente a la agencia que se identifica como el reconocimiento de su autonomía o relativa autonomía en su proceder e ideología educativa, se hizo evidente un proceso de negociación y convergencia con la autoridad institucional.

La idea de pertinencia social que se relaciona con la formación integral y con la ciudadanía, es otro de los hallazgos de la investigación que está referido a la libertad de acción que los docentes identifican realizar en todas las interacciones del trabajo académico. Es el concepto que, de hecho, adquiere mayor concreción en el discurso que indagó la incidencia en la realidad del trabajo académico; así, la pertinencia social se entiende como *sine qua non* del quehacer docente: atraviesa las concepciones y las acciones de la enseñanza, de las conductas y de los ofrecimientos derivados de los desempeños profesionales; justifica al curriculum y a las metodologías de enseñanza y aprendizaje, evalúa el desempeño docente, incluso, el actuar externo a la escuela (que sin embargo, condiciona). Es en este sentido que es más tangible y propio que el concepto de formación integral y mucho más asequible que el de ciudadanía, porque aunque intuye a ambos, es en la pertinencia que se expresan acciones y actitudes que en los otros permanecen en el plano discursivo.

Los discursos sobre los modelos pedagógicos institucionales funcionan como orientadores de las intenciones educativas

y, también, como mecanismos que regulan las actuaciones y la agencia de los docentes, de ahí que sean capaces de generar procesos de socialización del discurso institucional, de las metodologías de enseñanza, de las interacciones sociales, de las concepciones y valoraciones que se hacen de las prácticas y de las formas de comunicación que se establecen entre todas estas dimensiones. Su ejecución o desarrollo en el contexto en que se inscribe interpela al conocimiento, adopción, negociación y tensión entre los discursos de los modelos pedagógicos y su aplicación. Orientar, influir y armonizar las prácticas y las acciones de los docentes de acuerdo a un modelo educativo o un conjunto de intencionalidades configuradas por un proyecto educativo, son parte de la lógica implícita en el discurso de los modelos pedagógicos que tienen una dimensión subjetiva que apela a la socialización de ese proyecto y la legitimación de los medios de comunicación e interacción que le son propios.

Una lógica de la acción está presente por cuanto interpela a los docentes a estructurar un sistema de intervenciones válidas y valiosas que configuren comportamientos y gramáticas normativas de la actividad. El punto de partida de esta investigación lo constituye la ausencia del concepto modelo pedagógico en el discurso institucional lo que implicó su caracterización por parte de los interlocutores. Esto consintió poner de relieve que los discursos institucionales tienen mayor presencia e incidencia en ciertos temas, como lo que hace al modelo educativo e incluso el curricular, puesto que, ambos conceptos visibilizan precisamente un discurso, una serie de planteamientos que permiten una cierta distancia de la práctica y que pueden ser reinterpretados con mayor libertad. Por esa distinción expresa, es que los discursos que refieren a las prácticas o a algo más integrador

como los modelos pedagógicos, delimitan el problema de la investigación y proporcionan una dimensión analítica de lo que efectivamente está expuesto.

La tesis más importante del contenido del discurso institucional es la promoción de una formación integral que prepara profesionistas con sentido ético y para ser ciudadanos del mundo. El camino que recorre la narrativa para posicionarla es lo que representó el desarrollo de esta investigación. El efecto del desarrollo de la tesis en la aplicación práctica en diferentes contextos tiene alcances por ello diferenciados que, sin embargo, se anidan para ofrecer una aproximación panorámica a los modelos pedagógicos en ES. Partiendo del contexto local, se evidencia la necesidad de complejizar el despliegue de procesos que implica la labor docente o la labor de enseñanza en un nivel educativo altamente especializado y que tiene repercusiones en las dinámicas de producción, así como de socialización del conocimiento y de los desempeños profesionales, lo que se traduce en movilidad social o su inhibición, en extensión de los campos profesionales o su balcanización, de modo que es posible reconocer el impacto. En el ámbito nacional, la incidencia se presenta en la construcción de redes de profesionales y de expertos en ciertas disciplinas que construyen una narrativa para posicionar y capitalizar ciertos desempeños profesionales que configuran representaciones desiguales sobre la valía de algunos campos disciplinares. Para el caso del ámbito supranacional, el efecto del discurso expresado en la tesis que aquí se sostiene es un énfasis hacia la apertura de nuevas formas de enseñar, de promover aprendizajes, además de aquilatar el saber de los aprendices respetando y considerando la diversidad de horizontes interpretativos variados, lo que posibilita la

concreción de abstracciones universalizables como la ciudadanía aún cuando resulta complejo identificar concretamente su realización en la cotidianidad.

Las innovaciones en conceptualizaciones educativas derivadas del discurso institucional se concentran en la diversificación de las modalidades educativas y de aprendizaje tendientes al reconocimiento de aprendizajes/conocimientos previos o desarrollados en itinerarios flexibles de aprendizaje, lo que tiene implicaciones en la conceptualización de la educación y sus distinciones de formal y no formal, así como en el uso de tecnologías y metodologías que promuevan el aprendizaje de maneras eficientes y rápidas fuera del circuito educativo tradicional. De otro lado, la participación comunitaria y la consecución de sociedades inclusivas y pacíficas con acceso a la justicia para todos e instituciones efectivas, responsables e inclusivas en todos los niveles, es otra de las innovaciones en las concepciones de la educación. La promoción de una formación integral y de ciudadanos es la intencionalidad educativa del discurso institucional y es también una condición para el planteamiento del problema de la investigación. Se problematizaron por eso las formas en que se configura en prácticas y acciones concretas, así como su relación con la configuración de un perfil profesional disciplinar.

El sentido que tiene el modelo pedagógico para la Universidad es que articula un entramado de procesos, actividades, pensamientos y relaciones que se expresan en la labor docente de los académicos y que, en su ejercicio dota de identidad, autonomía y regulación de la diversidad que manifiestan y que los constituye. Como tal, se trata de un sentido atribuido basado en un posicionamiento personal enmarcado en un proyecto

y discurso institucional y que por tanto exhibe tensiones y transformaciones permanentes. Esta complejidad es lo que le permite promover y mantener la búsqueda de sentido y también, su socialización y negociación.

En la Universidad, el modelo pedagógico viene a significar el éxito de la visión educativa y social que promueve, en tanto se trata de un recurso que los hace visibles, replicables, evaluables y capaz de generar gramáticas normativas que influyen en otros actores del acto educativo (como los estudiantes, los pares, la comunidad). La lucidez con que sea posible identificarlo, nombrarlo y analizarlo, es la muestra de lo significativo que es para el resto de las intencionalidades y funciones de la institución. Como se ha expresado en la evidencia, la intencionalidad del modelo pedagógico es armonizar, hacer converger y ofrecer elementos distintivos puntuales de las prácticas y ejecuciones del saber pedagógico de los docentes para tener referencias sobre el cómo incide en la consecución de los fines más altos del proyecto educativo que se concentra en los modelos educativo y curricular.

Con el despliegue de los modelos pedagógicos se pretende capitalizar el trabajo, la *expertise* y la experiencia de los docentes en la consecución de un enfoque educativo y pedagógico actualizado, innovador y auténticamente comprometido con una formación pertinente a las necesidades, requerimientos y recursos de los campos y desempeños profesionales dominantes y emergentes, así como garantizar el despliegue de procesos dialógicos de formación y autoformación, que permitan crear escenarios para experimentar la creación de conocimiento y su transferencia a la vida cotidiana.

Los modelos pedagógicos son la expresión de la vitalidad de una apuesta educativa y la demostración de la capacidad para

incidir en las transformaciones sociales, educativas, culturales y políticas en que se inscriben, de modo que a través de ellos se hace presente una narrativa de apoyo, descrédito, propuesta, crítica y negociación en el escenario de la vida pública. La fuerza con la que se presente esta expresión es un indicador de lo que la Universidad tiene para ofrecer en el proyecto social. La función de los modelos es exponer y articular una diversidad de procesos de diferente carácter que convergen en el propósito de enseñar, de mediar y promover aprendizajes, lo que hacen a través de la producción de conocimiento confiable sobre la base de la experiencia para tener información que permita actuar sobre la realidad social.

Para esta investigación, la formación de ciudadanía se apega a las posturas que la conciben como la capacidad de agencia y del ejercicio de todos los derechos que le son propios al ser humano si bien reconoce las condiciones estructurales en que éstos tienen lugar, no como la habilitación de un perfil o identidad (la de ciudadano) que se ciñe a procesos políticos y que está predeterminada. En ese sentido, la formación de ciudadanía desde la ES se puede entender como un atributo inherente en la conformación de un perfil profesional, pero que en el proceso requiere hacer explícitas las formas por las que se contribuye a la experiencia de participación, intervención, negociación y tensión en la vida social desde el horizonte de una formación profesional.

La formación de ciudadanía comporta un sentido de unidad y de certeza entre el trabajo subjetivo de los sujetos sociales con las condiciones estructurales en que se desarrolla. Al tener presentes los conceptos de derechos y de participación activa, la formación de ciudadanía contribuye a la legitimación de un proyecto determinado de sociedad que se presume cada vez más cercana a un bienestar común.

De acuerdo a las propuestas derivadas de los hallazgos de esta investigación, formar para la ciudadanía significa disponer de experiencias educativas que ofrezcan escenarios donde el saber se constituya como una red de objetos culturales que permiten unir a los estudiantes con la realidad y con los otros para estructurar una comunidad auténtica. Siguiendo la idea que formar para la ciudadanía permite convocar interacciones justas y auténticas donde los derechos se materialicen irrestrictamente, promover los escenarios, medios y recursos por los que se alcanza tal intencionalidad, es una tarea importante para los proyectos educativos que así lo asumen.

La revisión y eventual transformación de las sociedades en su versión más integral e integradora es la pretensión que subyace a enfoques como la formación para la ciudadanía por cuanto dispone de mecanismos rigurosos de reflexión, aprendizaje y metacognición de un proyecto que interpela al individuo en relación a la colectividad; este conocimiento puede entonces transferirse y expresarse en una diversidad de modos de ser que reconoce y coexiste con los que le son diferentes sin que ello implique que deban ser desiguales.

La universidad como formadora de ciudadanía reconoce y aporta a la necesidad de sumar análisis, explicación y debate a las problemáticas comunes humanas que desde la educación se intenta transformar y que, en términos generales, el Estado evita resolver desplazando esa responsabilidad hacia los individuos. El retomar explícitamente esta dimensión política de la realidad, permite reconocer y señalar las causas estructurales de las problemáticas. El hallazgo más importante acerca de los modelos pedagógicos, las representaciones sociales sobre la formación integral, las cualidades de flexibilidad y transversalidad, así como

la política institucional de inclusión docente, es el reconocimiento de la experiencia y el trabajo subjetivo como recursos que permite ajustar y negociar con las estructuras en tanto concentra la acción y el sentido con que los docentes interpretan y norman sus prácticas mientras las están creando o reproduciendo. Esta experiencia viene a ser la integración de lógicas ligadas por la subjetividad donde la reflexividad y la capacidad crítica le dan a la experiencia consistencia y le permiten desplegar acciones encaminadas al cumplimiento de propósitos específicos.

Los modelos pedagógicos son una expresión de la legitimación política e ideológica de un modelo educativo y tienen efectos en el conocimiento de la realidad social, además de que contribuyen a la producción simbólica de identidades y derechos, de ahí la importancia de reflexionar sobre ellos. Describirlos y explicarlos en una institución requiere poner en práctica una serie de procedimientos que se delimitan por el espacio y tiempo en que se realizan y que precisamente por ello, reflejan la condición contextual de los proyectos y las conceptualizaciones de la comunidad educativa que los produce. Se presenta aquí una propuesta que puede atravesar una política institucional de inclusión docente para el desarrollo de un modelo pedagógico acorde a las innovaciones del modelo educativo.

En principio es preciso procurar la flexibilidad académica que se entiende como la movilidad de los actores académicos en los procesos de formación, enseñanza, investigación y tutoría; optimizar los flujos de comunicación e incorporación de adelantos disciplinares, tecnológicos y pedagógicos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de vincular el conocimiento con la acción para finalmente, democratizar la regulación del trabajo académico al conferir mayor poder en la toma de decisión de la academia.

Con la intención de la presentar una propuesta que recupere y capitalice esta toma de decisión de la academia, es que se detalla una *política institucional de fortalecimiento educativo en la UV* en tanto que se dispone de condiciones para su implementación. La propuesta sigue el proceso de Aguilar (1992) con respecto a políticas educativas públicas, si bien no necesariamente siguen una dinámica secuencial; en ese sentido, se anota como un paso la entrada de la propuesta en la agenda pública institucional lo que amerita en principio, el reconocimiento de una problemática que requiere su construcción discursiva que la presente a la opinión pública. Este proceso de construcción e inserción de la problemática en la agenda, garantiza que se eleve su estatus a un problema público susceptible de atención por parte de la institución a través de políticas.

Ahora bien, al tratarse de una política institucional, es necesario explicitar el conjunto de principios orientadores de carácter educativo y ético que guían y dan sentido a la propuesta, con lo cual se busca recoger los fundamentos básicos para la transversalización de un enfoque o intencionalidad en el quehacer institucional. De este modo, se asegura que se desarrollen las acciones que se desprenden de su misión. El ámbito específico de aplicación de una política institucional se define por medio de una planificación estratégica que permite articular y darle coherencia a las distintas acciones realizadas por la pluralidad de actores que atienden y dan servicios educativos a una determinada población.

Una política educativa institucional expresa el conjunto de acciones enfocadas a incidir en un ámbito específico de la realidad para lograr un objetivo que ha sido formulado de manera intencional y precisa, por ello es que las acciones a desarrollar son sistemáticas y están previstas para ejecutarse a mediano y largo

plazo. A este punto, la formulación de políticas conexas y de planes estratégicos son aspectos fundamentales para su aplicación. Es conveniente identificar que al estar basada en normas, la política institucional requiere de recursos humanos especializados, medios materiales y financieros para su implementación y métodos que permitan generar un clima favorable para su aplicación (Díaz, Gutiérrez y Red de defensoría OFI, 2014).

La problemática que representa la ausencia de un modelo pedagógico institucional, queda ampliamente sustentado en esta investigación y el propio devenir del modelo educativo institucional, de modo que su inclusión en la agenda resulta de su definición como prioridad social (comunitaria institucional, en este caso) basada en los procesos deliberativos de distintos actores sociales del contexto. La definición del problema, entendido como los procesos mediante los cuales es aceptado como público y colocado en la agenda, se aborda en términos de sus probables causas y consecuencias, lo que conlleva a la toma de decisiones bien informadas que tengan la mayor probabilidad de impactar positivamente sobre la situación. A este punto, es importante aclarar el alcance del problema para identificar enfoques de resolución concreta y sus consecuencias en la vida de la comunidad. Esta investigación compiló y analizó a través de un par de instrumentos la definición, alcance y posibles resoluciones del problema de modo que se garantiza la presencia de elementos para cumplir con esta fase del proceso, además de que al ser recuperada en todas las regiones de la UV, su inserción en la agenda es factible en tanto que ha sido dialogado, debatido y discutido y tales acciones pueden amplificarse para ser consideradas como la expresión de la comunidad universitaria.

Por lo que hace a los actores, están claramente identificados todos aquellos con sus niveles de agencia en la vida institucional,

desde los funcionarios que tienen capacidad de promover estrategias de reconocimiento, intervención y legalización de las propuestas que se presenten, los docentes que son quienes las adoptan, transforman, adecuan y proponen innovaciones, hasta los estudiantes que al tiempo que reconfiguran las acciones institucionales, también reciben los efectos de su transferencia en la vida académica cotidiana. Es posible afirmar que en tanto se trata de una comunidad institucionalizada, las funciones, atribuciones y ámbitos de acción de los actores sociales están altamente descritas, socializadas y conocidas incluso en sus modos de interrelacionarse para la consecución de los objetivos que pretende alcanzar. Es en este sentido, también el plan de acción de la política institucional considera los ejes y líneas que logren distribuir y consolidar las acciones que la constituyen si bien, no son inflexibles.

En lo relativo al diseño de la política o formulación de las estrategia para atender y resolver el problema, es preciso identificar el conjunto de instrumentos que integrados de modo coherente, establezcan una relación entre los medios que se utilizarán y los objetos alcanzables de acuerdo a las condiciones del entorno, así como también las restricciones posibles que pueden enfrentarse. Como es común, debido a la condición multifactorial de los problemas, las alternativas de resolución se diversifican buscando conciliar intereses y objetivos en conflicto o tensión. La creatividad y el conocimiento profundo de la realidad contextual es determinante por eso en el diseño de la política, ya que son atributos que dan su carácter de factible y viable porque conlleva considerar los elementos políticos financieros administrativos u otros que implican sus restricciones. El esquema general que los teóricos consideran para el diseño de la política (Merino y

Cejudo, 2010), consta de encontrar las variables de la política que son los objetivos de la acción institucional, así como sus efectos previsibles de modo que permita formular una combinación de instrumentos /acciones que se puedan llevar a la práctica y también, la formulación de un conjunto de estrategias alternativas de las cuáles surgirá finalmente, la política pública (institucional) concreta. En este punto, ayuda a la definición de mecanismos de acción que establecen los trabajos, responsabilidades y distribución de beneficios de ahí que requiera ser una etapa pública y deliberativa. Con estos antecedentes, en adelante, se presenta la propuesta de política educativa institucional diseñada según lo expuesto en esta investigación:

Marco general (conceptual y jurídico institucional)

El marco conceptual de la propuesta transita hacia la resignificación de la Formación Integral, la Flexibilidad y la Transversalidad atributos del modelo educativo institucional incorporándolos a través la estructura curricular para lograr la diversificación de modalidades de aprendizaje y estrategias de operación de los PE desde su diseño hasta su operatividad donde explícitamente se promuevan los temas transversales a los PEE (Internacionalización, interculturalidad, arte y creatividad, promoción de la salud, derechos humanos y justicia, inclusión, género, sustentabilidad, ciudadanía).

En cuanto al marco jurídico y normativo institucional, se identifica la actualización del Reglamento de Planes y Programas de Estudio, el Estatuto de los alumnos y el Estatuto del personal académico acorde con las transformaciones del modelo educativo y curricular que considere la diversidad de

modalidades e intencionalidades educativas y que contribuya a la transversalización del Código de ética en la integración del ideario y visión de los planes de estudio, con la intención de contar con una normatividad acorde a las emergencias de la gobernanza académica institucional requerida (lo que implica redistribución y democratización de la responsabilidad), su simplificación en los procesos de aplicación a través del fortalecimiento de una cultura de la legalidad y la gobernanza responsable que permita la evaluación de la oferta educativa institucional bajo criterios de pertinencia e impacto social.

Objetivo general

Apropiar el desarrollo curricular como función sustantiva de la universidad a través de la diversificación de metodologías de diseño curricular y modelos pedagógicos relativos al diseño de propuestas educativas innovadoras y con pertinencia social.

Objetivos específicos

- Construir un modelo pedagógico diversificado que articule la dimensión educativa con la pertinencia social.
- Diversificar las metodologías de aprendizaje en congruencia con las innovaciones pedagógicas y socioculturales de modo que resulten propuestas formativas pertinentes y con vigencia amplia.
- Sistematizar las buenas prácticas de planeación, mediación pedagógica y evaluación del aprendizaje.

Ejes estratégicos y líneas de acción

Eje estratégico 1: Atributos del Modelo Educativo: Formación Integral (FI), Flexibilidad (F) y Transversalidad (T).

Líneas de acción:

- Identificación de indicadores de formación integral en ambientes de aprendizaje en línea y mixtos.
- Armonización de la flexibilidad curricular con la flexibilidad administrativa de la institución.
- Fortalecimiento y promoción de los temas transversales relacionados con la salud pública, atención a emergencias por contingencias sanitarias y el reaprendizaje social a partir de transformaciones socioculturales que conllevan la integración de atención a la discapacidad, nuevos emprendimientos, políticas de bienestar, desarrollo sostenible, internacionalización solidaria e integración regional y cultura de paz.
- Articulación de esfuerzos con las entidades de la Universidad que desarrollan, promueven y forman en temas transversales para el diseño de indicadores y metodologías que se imbriquen en la metodología de diseño curricular y pedagógicos que garanticen así la presencia auténtica de estos temas en los PE y los PEE.
- Identificación de indicadores de operación del Modelo Educativo en procesos académicos administrativos de la institución.

Eje estratégico 2: Resignificación de la Metodología para el Diseño y Rediseño de Planes y Programas de Estudio.

Líneas de acción:

- Apropiación del desarrollo curricular como función sustantiva

de la universidad (diversificación de metodologías de diseño curricular y modelos pedagógicos relativos al diseño de propuestas educativas innovadoras y con pertinencia social).

- Transitar a un Sistema de Desarrollo Curricular.
- Diseño e implementación de metodologías colaborativas horizontales de diseño curricular.
- Despliegue de modelos pedagógicos que transversalicen prácticas transformadoras.
- Sistematización y socialización de las reconfiguraciones disciplinares que dan lugar a campos profesionales diferentes.
- Evaluación de la oferta educativa institucional bajo criterios de pertinencia e impacto social.
- Desarrollo de programas en diversas modalidades educativas que recuperen y atiendan la condición glocal de los desempeños profesionales.
- Diseño de oferta en campos de conocimiento híbridos o bien, que surjan de la interdisciplina y la reconfiguración disciplinar a fin de atender de manera eficiente las demandas sociales contemporáneas.
- Formación de redes de desarrollo curricular con investigación y producción de conocimiento así como proyectos de intervención que incidan en el diseño, rediseño y actualización de la oferta educativa en todos los niveles.

Eje estratégico 3: Despliegue de un modelo pedagógico colegiado a través de rutas de aprendizaje diversificados.

Líneas de acción:

- Construcción de un modelo pedagógico que articule la dimensión educativa con la pertinencia social.

- Apropriación de una cultura colegiada de la planeación para el desarrollo equitativo de aprendizajes universitarios.
- Diversificación de las metodologías de aprendizaje en congruencia a las innovaciones pedagógicas y socioculturales de modo que resulten propuestas formativas pertinentes y con vigencia amplia.
- Diseño de distintos instrumentos para evaluar la práctica docente de las distintas modalidades de aprendizaje de experiencias educativas.
- Implementación de metodologías cualitativas de evaluación que favorecen la exploración directa y de viva voz con los estudiantes para que haya un proceso de retroalimentación bidireccional que impacte en la mejora de la práctica cotidiana de las y los académicos.
- Diseño de un modelo de evaluación del desempeño académico que reconfigura el sentido fincado en los estímulos económicos a un modelo que favorece la resignificación del quehacer cotidiano de las y los académicos universitarios, posicionándolos como agentes de transformación de las prácticas pedagógicas, la construcción y aplicación de conocimiento socialmente responsable que impacte en el entorno inmediato donde tiene lugar.

Eje estratégico 4: Posicionamiento de una identidad docente vinculada a modelos pedagógicos que transversalicen prácticas transformadoras.

Líneas de acción:

- Transición a un enfoque de profesionalización basado en el aprendizaje a lo largo de la vida.

- Articulación de las dimensiones formativas con las trayectorias biográficas personales y laborales de los docentes para asegurar la subjetivación de los aprendizajes.
- Sistematizar los intereses y propuestas cualitativas de aprendizaje para generar políticas y estrategias institucionales de formación.
- Diseño de estrategias de formación de la identidad docente contextualizada y en transformación permanente.

Eje estratégico 5: Actualización y armonización de la normatividad vigente en los Planes y programas de estudio.

Líneas de acción:

- Normativa acorde a las emergencias de la gobernanza académica institucional requerida (lo que implica redistribución y democratización de la responsabilidad).
- Simplificación de la normatividad y sus procesos de aplicación a través del fortalecimiento de una cultura de la legalidad y la gobernanza responsable.
- Consolidación de los procesos, funciones, atribuciones y resultados de las instancias involucradas así como para procesos de evaluación externos.
- Diversificación de instrumentos normativos que den cuenta de las diferencias y necesidades contextuales de manera eficiente, sistémica y armónica.

Eje estratégico 6: Impulso a la Innovación Educativa en el marco del Modelo educativo institucional.

Líneas de acción:

- Incorporación de referentes teóricos y metodológicos sobre inclusión y discapacidad de forma explícita en las EE de los PE.
- Diseño de una normatividad clara y precisa que asegure la accesibilidad en todas las áreas de la Universidad.
- Desarrollo de tecnología en apoyo a la accesibilidad.
- Utilizar las Tecnologías de la información, comunicación, conocimiento y aprendizaje digitales (TICCAD) como auténticos medios de promoción de aprendizajes y aprendizajes humanos y no únicamente como herramientas de transmisión de información.
- Promover desde esta oferta la democratización del conocimiento a través de la producción de innovaciones teóricas, metodológicas y de aplicación del conocimiento desde el ámbito de la ES.
- Formar redes que investiguen y produzcan conocimiento y proyectos de intervención centrados en la innovación educativa que incidan en el diseño, rediseño y actualización de la oferta educativa en todos los niveles.

Para la fase de implementación de la política institucional de fortalecimiento educativo por lo tanto, se requiere de una correcta teoría causal para asegurar que los actores y condiciones involucradas funcionen, lo que implica comprender que las instituciones son mucho más que espacios de ejecución, sino también espacios políticos habitados por personas con intereses, valores y capacidades propias. A este punto, la transparencia en la ejecución y evaluación de la política es un componente indispensable en la consecución de sus logros, además de que previene caer en mecanismos centrados en incentivos y sanciones

a los actores que la llevan a la práctica, en tanto no se concretan en el vacío sino en lógicas de poder internas. En resumen, la implementación de la política institucional debe considerar que la realidad es compleja e incierta más allá de lo que su diseño puede modelar.

En seguimiento a estas condiciones de la realidad, la evaluación de las políticas es el espacio y momento continuo de valoración, retroalimentación y adecuación de la misma en tanto considera el diseño de instrumentos y mecanismos que posibiliten hacer apreciaciones integrales y juiciosas del funcionamiento de las acciones que se despliegan y que en suma, garantiza la eficiencia de la gestión pública en tanto que quien evalúa es la propia comunidad institucionalizada en sus diferentes posiciones, niveles y ámbitos. Este tipo de evaluación es el puente entre la efectividad de la propia política, la democracia y la ciudadanía, como actor capaz de exigir la rendición de cuentas y la implementación de políticas que partan de su propio reconocimiento, lo que la constituye como una de las formas de acción pública más exitosas y productivas.

En esta investigación se ofrecen perspectivas de articulación entre la ciudadanía y los modelos pedagógicos desde la importancia que proveen a las convenciones y prácticas en que se traducen: organización de tiempo y espacio, toma de decisiones, elección de códigos simbólicos que condicionan la protección, ejercicio y garantía de derechos a nivel individual y social. Interesó, particularmente, la experimentación de fórmulas de acción e intercambio que integran una dimensión cognitiva y otra valorativa que se implican mutuamente en una espiral de reflexividad, como es el caso de los modelos pedagógicos, que en esta recursividad son capaces de dinamizar

y trascender la cultura oficial a través de la democratización y la subjetivación de la vida política. Los modelos pedagógicos son portadores y configuradores de la experiencia, del intercambio de informaciones y el fortalecimiento de la autonomía individual y colectiva, de modo que contribuyen a la transformación de narrativas y abren espacios para implementar nuevas haciéndose eco de otros modelos pedagógicos (como los propios de los medios de comunicación) lo que logra influenciar y formar la *conciencia de los ciudadanos* (Touraine, 1993).

Al respecto, la consideración de las dimensiones contextualizadoras de la ciudadanía y los modelos pedagógicos en la actualidad, proporciona coordenadas para cuestionar y (des)legimitimar los códigos e instituciones que otorgan e inhiben significados a tales conceptos, mientras que ponen medios y límites de su expresión en agendas, políticas públicas y estilos de subjetivación. En los últimos tiempos, se reconoce que un problema relacionado con la construcción de la ciudadanía y los modelos pedagógicos, es el de la desigualdad social y si bien esta no únicamente sucede por la insuficiencia de recursos y servicios sino en gran medida por su distribución, tal condición estructural está atravesada por la subjetivación de los conceptos y su transferencia a prácticas.

Los informes sobre el estado mundial de bienestar y desarrollo humano dirigen sus recomendaciones a un conjunto de actores estratégicos del sistema económico, pero también del educativo en todas sus dimensiones, desde la producción de conocimiento hasta su aplicación y extensión; de ahí que se sugiere producir modelos de bienestar locales, reducir las brechas de acceso a la educación superior, promover la equidad en la distribución de bienes, desarrollar estrategias sustentables de organización

social, entre otros, pero si se desea evitar crisis en el estado de bienestar en términos locales y mundiales, es necesario y urgente, cuestionar con insistencia el modelo global de acumulación.

Mientras el bienestar, la democracia, los derechos humanos y la ciudadanía sigan siendo considerados mercancías con valor intercambiable sobre los que es posible especular para concentrar ganancias, mientras no se excluya del circuito económico generador de desigualdad a la educación, que es un elemento que provee sustento simbólico, económico y cultural a las sociedades, y mientras los gobiernos no reorienten el modelo de gobernanza de los recursos hacia la reducción de la desigualdad (que tanto beneficia a los mercados), no habrá medida que baste para que se alcance la suficiencia y la sustentabilidad que el ejercicio de la ciudadanía y del derecho al bienestar irrestricto implica.

Una forma inmediata y violenta de la desigualdad es la pauperización de la educación superior por cuanto tiene la implicación de transformar las realidades desde la construcción de conocimiento, ofreciendo desempeños que así las reconfiguren. En tal sentido, la ES y sus modelos pedagógicos ayudan a repensar, renovar y proponer todas aquellas categorías que ordenan la ciudadanía y el desarrollo humano, por ejemplo; uno de sus mayores aportes es poner a debate y consenso las que esencializan y reducen la identidad de los ciudadanos a unos cuantos rasgos que además se asocian de inicio, con la desigualdad.

Ya Giroux (1997) anotó que las prácticas sociales son el origen y resultado de esquemas de pensamiento percepción y acción incorporados además de compartidos por los miembros de una sociedad que se soportan en esquemas mentales culturales. Estos esquemas son a la vez parte de un sistema de relaciones que no son instrumentales como tampoco los interlocutores son

tecnicistas de la docencia, antes bien, se trata de una práctica que deliberadamente desde la cotidianidad atiende aspiraciones históricamente planteadas como las deseables para la humanidad pero las inscribe en sus condiciones estructurales y contextuales. En todo caso, la enseñanza siempre responde a intencionalidades que tiene una doble vía y son dirigidas conscientemente para que alguien aprenda algo: un saber, una práctica considerada culturalmente valiosa, entre otras.

Si bien se insiste en el carácter de transmisión cultural de los modelos curriculares, los modelos pedagógicos manifiestan intenciones sociales y opciones de valor de forma sistemática y práctica de ello, lo que ayuda a investigar sobre las acciones y prácticas que ya existen; además, mientras más colectivos sean estos procesos, más posibilidades de uso tendrán para hacer frente a la saturación que produce la sobreinformación y la desinformación. Como muestra la evidencia, la influencia de la enseñanza está presente en la apertura de posibilidades alternativas al desarrollo individual y colectivo así como en la toma de decisiones autónomas e informadas, recursos útiles ante la incertidumbre del mundo complejo que no se pueden explicar únicamente con los patrones del contexto local ni disponen de criterios de actuación totalmente pertinentes.

La formación del pensamiento, los modos de sentir y actuar autónomos requieren de la experiencia directa para evitar que se convierten en prejuicios o creencias superficiales por lo que es necesario el contraste en debates abiertos así como la reflexión sobre la experiencia vital que incluye las resistencias y efectos de las actitudes, valores y propósitos. Los modelos pedagógicos buscan prefigurar una participación comprometida, no sólo por facilitar la integración de esquemas comprensivos de la

realidad de un modo consciente, sino por diversificar lenguajes, lo que impele a hacer abstracciones de la experiencia; por eso los modelos no son arbitrarios, antes bien son procesos sociales de intercambios de significados que están activando tanto los individuales como los colectivos cargados de valores, que a su vez provocan efectos imprevisibles y diversos prolongados a través del tiempo. Se puede decir que los modelos pedagógicos confrontan la concepción ahistórica de la realidad y su construcción social dialéctica, por eso no son simples procesos de socialización reproductora sino que influyen decisivamente en la participación política, cultural y profesional desde lo educativo en la sociedad; esta última cuestión es la que intenta hacer menos profundas las desigualdades y no ser un factor multiplicador de las mismas.

La variedad de rasgos en lo que se denomina como modelo pedagógico son expresiones de la práctica que se configuran de experiencias que combinan la idea de educar en la integralidad con roles de docencia que se asumen abiertos, la capacidad de participar en el acto educativo y manejar los aspectos materiales y simbólicos de las prácticas y la forma de gestionar la tensión entre la individualidad de los docentes y su desempeño sociohistórico como promotores de transformaciones. Estas combinaciones contribuyen a definir el lugar de la educación en la reproducción sociocultural y como espacio que integra valores y relaciones a través de un trabajo que demanda condiciones de diferentes tipos, desde materiales hasta afectivos y morales donde de su existencia depende una satisfacción instrumental de la práctica y la valoración del desempeño de un rol.

Esta investigación insistió en el valor del recorrido entre la idea y la práctica además de la importancia en la reflexión sobre los elementos que intervienen en él en tanto que permite reconocer

los ajustes permanentes que los docentes hacen para llevar a cabo su labor y que en este momento histórico, están en un punto de inflexión y reacomodo. Entonces, en situaciones de crisis, la brecha entre lo que se considera como deseable y lo posible es cada vez mayor, lo que genera también la búsqueda de opciones para resolverla. La política institucional se presenta como una opción para mejorar la posición de los docentes y ampliar sus márgenes de participación en las instituciones educativas y la sociedad pero es preciso un circuito académico que garantice mejores decisiones sobre la base de condiciones estructurales que contribuyan a la realización auténtica de la labor docente desde la autonomía.

Las políticas institucionales vienen a intervenir como propuestas concretas derivadas del entendimiento de las experiencias educativas y de enseñanza de los docentes de una IES, lo que es importante en tanto que la agenda de la política de desarrollo social y la del combate a la desigualdad a través de la educación, sigue teniendo vigencia y una red de relaciones que contribuyen a tal propósito. Proponer modelos educativos y pedagógicos que trasciendan el control, la vigilancia y la corrección contribuye al mejoramiento de las condiciones de infraestructura desde las prácticas realizadas por los docentes, ciudadanos que ocupan posiciones sociales específicas desde las cuales distribuyen recursos y reconocimiento para evitar el uso instrumental de la enseñanza que la mayoría de las políticas públicas e institucionales han desplegado tradicionalmente.

Comprender las experiencias es partir de la idea de que la acción es resultado de arreglo entre intereses y subjetividades que requiere hallar las formas de ser, dentro de una estructura de posibilidades determinada, lo que también contribuye a

entender las tensiones entre los fines y los medios, los recursos, las restricciones y las recompensas al actuar de un modo en específico. Hacerlo así, permite considerar que las acciones y prácticas de los docentes no siempre se apegan a la norma o los modelos hegemónicos sino que acepta atajos, contradicciones y rupturas que no son errores o productos residuales sino parte de las propias prácticas y de las relaciones entre los docentes con el entorno y sus instituciones. Es por ello que un modelo pedagógico es una experiencia social que resulta de los ajustes y negociaciones con las estructuras y el trabajo subjetivo de los docentes que interpretan el significado de las situaciones simultáneamente a su producción o reproducción. La experiencia es una imbricación densa pero expedita de un conjunto de lógicas ligadas por la subjetividad donde la reflexividad y la capacidad crítica la dotan de consistencia y oportunidad.

La reflexión y sistematización que los interlocutores realizaron sobre los recursos personales y el contexto institucional donde se enmarca su labor pedagógica, resultó en la exposición de una serie de prácticas y creencias imbricadas que se pueden considerar modelos pedagógicos en tanto que esquematizan y orientan intenciones además de procesos para facilitar el que sean reproducidos, reiterados y preservados, y que son denominados en la investigación comprensivos porque apelan a la integralidad y adaptabilidad a las diversidades y diferencias de los estudiantes, saberes e intencionalidades formativas y que en su aspecto cognitivo, incluyen y exponen la pertenencia del sujeto a un grupo social y su participación en la cultura.

Los modelos pedagógicos comprensivos apelan a que sus atributos no son fijos pero que en su reiteración desarrollan tipos de relaciones de enseñanza aprendizaje determinadas

y de esta manera, al participar de las interacciones, permiten a los docentes ubicarse y negociar sus identidades tanto como sus prácticas; como elementos distintivos es posible identificar los lenguajes de socialización y transmisión del conocimiento porosos, polifónicos y en diversos registros, lo que dispone conexiones con la subjetivación, la corporeidad y lo sensitivo para lograr transmitir códigos socioculturales acuerpados en el gusto y en las técnicas de enseñanza; el diseño de experiencias educativas, entendido como el conjunto de recursos pedagógicos, culturales y sociales articulados en un entramado de relaciones disciplinares que favorecen la interacción de los estudiantes con su contexto y que reconocen la complejidad del saber requerido para desempeñarse integral y profesionalmente. Ello las dota de pertinencia, compromiso y pertinencia social, que es la propiedad que mantiene el apego subjetivo por la labor que realizan los docentes donde el deber, el empeño, la responsabilidad, el involucramiento y el cuidado se expresan en una serie de prácticas asentadas en la cultura y en la apreciación personal y al final, reproduce conocimientos además de experiencia social afectiva.

En esas intermediaciones, los interlocutores reconocen que la acumulación de vivencia para estar frente a grupos de aprendizaje es una continuidad y aliteración de formas de proceder que se torna como recurso modélico para solventar dificultades y trasladar escenarios complejos a un punto donde conocen lo que puede suceder y lo manejan con ayuda de la propia interpretación y la memoria acumulada. De acuerdo a la etnografía, es esta experiencia personal que después se transforma en experiencia social la que permite dotar de espacios de recreación de conceptos como formación integral y ciudadanía que no son configuraciones autónomas sino que se constituyen dentro de marcos estructurales donde los docentes viven y los recrean.

El reconocimiento de la existencia de un ambiente propicio en la UV para revisar críticamente su discurso en relación a su modelo pedagógico permitirá exponer las inconsistencias, ambigüedades y contradicciones en un tema que resulta trascendente para consolidar su misión educativa. Los interlocutores refieren la necesidad de contar con un modelo pedagógico que provea de puntos de referencia sobre un sistema de enseñanza que es conveniente replicar porque además de facilitar la comprensión de los objetivos educativos institucionales, contribuiría a promover actitudes para apropiarlo y diversificarlo después con la subjetivación hecha por los docentes ya que como menciona Contreras (2001), la actuación docente no es una decisión unilateral sino que atiende factores no siempre visibles al ser una red de prácticas anidadas donde hay factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales en donde los docentes son simultáneamente medios a través de los cuales se concretan todos estos factores y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a los mismos.

Como una línea de acción a futuro, está el reconocer y aquilatar la voz de los docentes y en particular, cuando expresan su agencia y autonomía que repercute en las funciones que desempeñan, su conducta profesional, su respuesta adaptativa a las condiciones y requerimientos determinados por contextos preestablecidos y sus decisiones estratégicas inteligentes que marcan su intervención en ellos. Los modelos que los interlocutores han desarrollado, gozan de prestigio y reconocimiento asentado en la base de sus colectivos y del mismo modo ofrecen elementos para orientarlos y nutrirlos; se trata de un proceso de legitimación y apoyo mutuo cuya asistencia no es unidireccional sino de una práctica descentralizada de cuidado y ayuda recíproca, mediante la cual los

participantes se aseguran de que todos obtengan lo que necesitan y tengan razones para involucrarse en el bienestar de los demás. En términos puntuales, es una red de intercambio de recursos y modos de hacer que va creando circuitos de redundancia en las buenas prácticas y también resiliencia ante las dificultades que sostiene a sus participantes en situaciones que pueden representar estrés, riesgo, confrontación o inseguridad. La atención puesta a este marco de reciprocidad, posibilita analizar comunidades con similares condiciones, accesos e intercambios de sus recursos disponibles y así comprender cómo es que construyen mecanismos para tener acceso a una gama amplia de recursos donde la experiencia y el intercambio de saberes y de recursos emocionales, son de los más preciados.

La etnografía educativa aporta una mirada profunda sobre el debate público de cómo se enseña lo que se considera valioso aprender. La formación del pensamiento, los modos de sentir y actuar autónomos, justos y solidarios requieren de la experiencia directa para evitar que se convierten en prejuicios o creencias superficiales y es ahí donde la voz propia de los docentes es propicia para el diálogo, el debate y la propuesta, para la reflexión sobre la experiencia vital que se comparte.

Mucho en este trabajo investigativo es familiar y ordinario, lo que puede dar la idea de obvio o poco valioso, sin embargo un genuino interés alienta a mantener el foco en los hallazgos humildes pero auténticos que intentan ofrecer propuestas sobre las formas de acompañar y promover aprendizajes desde la mirada, voz y sentimiento de los docentes, desde el reconocimiento de su experiencia cotidiana y su participación en la vida social. Sirva ese aliento como ejercicio para construir desde lo mínimo y desde la esperanza.

Tabla de abreviaturas.

AFBG	Área de formación básica general
AFD	Área de formación disciplinar
AFEL	Área de formación de elección libre
AFT	Área de formación terminal
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
APEC	Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CUG	Consejo Universitario General
CIEES	Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
COPAES	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior
CRES	Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe
CVC	Comunidades Virtuales de Conocimiento
DESA	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de Naciones Unidas
DFA	Departamento de Formación Académica
DGDAIE	Dirección General de Desarrollo Académico e Innovación Educativa
DUVI	Dirección de la Universidad Veracruzana Intercultural
EAM	Experiencia de aprendizaje mediado
ECM	Educación para la Ciudadanía Mundial
EE	Experiencia Educativa
ES	Educación Superior
ESD	Educación para el Desarrollo Sostenible
FC y E	Formación Cívica y Ética

FCCyT	Foro Consultivo Científico y Tecnológico
FI	Formación Integral
FMI	Fondo Monetario Internacional
FOMES	Fondo de Modernización para la Educación Superior
GF	Grupo Focal
IES	Instituciones de Educación Superior
IESALC	Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
LGBTTTIQ	Lesbiana, gay, bisexual, transexual, transgénero, travesti, intersexualidad, queer.
MEIF	Modelo Educativo Integral y Flexible
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
NME	Nuevo Modelo Educativo
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
OIT	Organización Internacional del Trabajo
PC	Pedagogía crítica
PE	Planes de estudio
PEE	Programas de Experiencias Educativas
PIFC y E	Programa Integral de Formación Cívica y Ética
PNP	Padrón Nacional de Posgrado
ProFA	Programa de Formación de Académicos
PROMEP	Programa de Mejoramiento del Profesorado
PCD- UPES	Programa de Carrera Docente en Universidades Públicas Estatales
RS	Representaciones sociales
SEA	Sistema de Enseñanza Abierta
SEP	Secretaría de Educación Pública

SESI	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
TMEC	Tratado de América del Norte
UNDP	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UV	Universidad Veracruzana
USBI	Unidad de Servicios Bibliotecarios y de Información

Lista de tablas

Número de tabla	Nombre de la tabla	Página
1	Características de los modelos pedagógicos	35
2	Guía metodológica de la investigación	206
3	Guía de investigación	211
4	Categorías de la investigación	217
5	Enfoque y prácticas constitutivas de los modelos pedagógicos según los interlocutores	377
6	Resultados de las dimensiones de las RS en los modelos pedagógicos	453

Referencias

- Acosta, A., Martínez, E. y Lander, E. (2009). *El buen vivir: una vía para el desarrollo*. Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Aikman, Sh. (1999). *Intercultural education and literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the Peruvian Amazon*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Aguilar, L. F. (2007). Asuntos críticos. *Reforma*, p. 20A.
- Aguilar Villanueva, L. (1992). La hechura de las políticas (1a Edición). Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Álvarez, G. (2015) (coord.). La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015. México: ANUIES
- Aguilar, L. F. (2007). Asuntos críticos. *Reforma*, p. 20A.
- Aguilar Villanueva, L. (1992). La hechura de las políticas (1a Edición). Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- Álvarez, G. (2015) (coord.). *La ANUIES y la construcción de políticas de educación superior. 1950-2015*. México: ANUIES
- Álvarez, A., y Álvarez, V. (2014). Métodos en la investigación educativa. México: UPN.
- Álvarez, C., y González, E. (1998). *Lecciones de Didáctica General*. Bogotá, Colombia: Edinalco Ltda.
- An, S. (2014). Preparing elementary teachers as global citizenship educators. *Journal of Education*, 194(2), 25-38.
- Aparicio, J., Hoyos, O. y Niebles, R. (2004). De Velázquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. *Psicología desde el Caribe*, 13, 144-168. Recuperado de <http://site.Ebrary.com/lib/unalbogsp/Doc?id=10109974&ppg=3>
- Apple, M. (1979) *Ideología y currículum*. Madrid: Akal.
- _____ (1986) *Ideología y poder*. Akal, Madrid.
- _____ (1997) *Teoría crítica y educación*. Argentina, Miño y Dávila Editores.

- Aran, J., Güel, M., Marías, I. y Muñoz, J. (2007). *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*. Barcelona: Octaedro.
- Archibugi, D. (2008). The global commonwealth of citizens. Toward cosmopolitan democracy. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Archibugi, D. y D. Held (Eds.) (1995) *Cosmopolitan Democracy: An Agenda for a new World Order*. Cambridge: Polity Press.
- Archibugi, D. & Held, D. (2011). *Cosmopolitan democracy: Paths and agents*. *Ethics & International Affairs*, 25(4), 433-461.
- Arendt, H. (2008): *La promesa de la política*, Barcelona, Paidós.
- Arias, L. y Vargas, J. (2014). *Lecciones aprendidas en la Región Latinoamericana Lasallista (RELAL) en torno al Enfoque de derechos en el contexto educativo*. En C. X. Herrera (ed.). *Infancia y derechos: hallazgos desde la perspectiva de la convivencia escolar*. Bogotá: Kimpres.
- Arnaiz, P.(2004) *La educación inclusiva: introducción, dilemas y desafíos*. *Revista Educación, Desarrollo y Diversidad*, 7(2), 25-40
- Arnot, M. (2009) *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. España: Morata.
- Arnot, M. y Reay, D. (2007). A sociology of pedagogic voice: power, inequality and pupil consultation. *Discourse*, 28(3), 311-325.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo*. México: ANUIES.
- _____ (1998). *La universidad mexicana en el umbral del siglo XXI, visiones y proyecciones*. Colección Biblioteca de la Educación Superior. México: ANUIES
- _____ (2018). *Visión y acción 2030. Propuesta de la ANUIES para renovar la educación superior en México. Diseño y concertación de políticas públicas para impulsar el cambio institucional*. ANUIES.

- Ateljevic, I., Morgan, N., & Pritchard, A. (Eds.). (2017). *The Critical Turn in Tourism Studies: Creating an Academy of Hope* (1a ed.). New York, USA: Routledge.
- Austin, J. (1981). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Avendaño, W. y Parada, A. (2011) Un modelo pedagógico para la reproducción y transformación cultural en las sociedades del conocimiento. *Investigación y Desarrollo*.19 (2) 398-413.
- Avendaño, W. (2013). Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva. *Revista Luna Azul* (36), pp. 110-133. Universidad de Caldas Manizales, Colombia
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017) *Aprender mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Ed. BID.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129-139.
- Barba, B. (1998). La formación de valores y la participación social. En: P. Latapí (coord.) *Un siglo de educación en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Barba, B. (2007). Las (im) posibilidades de la educación ciudadana en México. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (4), 51-69.
- Barba, A. y Montañón, L (coord.) (2001). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/Porrúa.
- Bárcena, A., Serra, N. (eds.) (2011). *Educación, desarrollo y ciudadanía en América latina. Propuestas para el debate*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Barchuk, Z., & Harkins, M. J. (2010). Why teach about globalization? Pre-service teachers' perceptions of the benefits and challenges of teaching globalization issues. *Social Studies Research & Practice*, 5 (1), 13-23.

- Bartolomé, M. et al. (2002). *Identidad y ciudadanía: un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea.
- Batista, E., Florez, R. (1983). *El pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín, Universidad de Antioquia.
- Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
- Bausela, E. (2005). La docencia a través de la investigación acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33). Recuperado de http://www.une.edu.ve/uneweb2005/servicio_comunitario/investigacion-accion.pdf
- Bayón, María Cristina (2013). Hacia una sociología de la pobreza: la relevancia de las dimensiones culturales. *Estudios Sociológicos*, XXXI (91), 87-112 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59830136004>
- Beck, U. (2003) La individualización, el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona, Paidós.
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003) La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas. Barcelona, Paidós.
- Benhabib, S (2002) "Multiculturalism and gendered citizenship" en *The claims of culture: equality and diversity in the global era*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Benner, D. (1998). La pedagogía como ciencia. Barcelona: Ediciones Pomares – Corredor.
- Bericat, E. (1998), La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social, España, Editorial Ariel.
- Bernstein, B. (1977) *Class, codes and control*. Vol 3 Boston, Routledge and Kegan Paul.
- _____ (2000) *Pedagogía, control simbólico e identidad: teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata-Paideia.
- Bertely, M. (1998). Historia social de la escolarización y uso del

- castellano escrito en un pueblo zapoteco migrante, tesis de doctorado en Educación, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Bertely, M. y E. González (2003). “Etnicidad en la escuela”, en M. Bertely (coord.), Educación, derechos sociales y equidad, tomo 1: Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente, col. La investigación educativa en México 1992-2002, México: COMIE/SEP/CESU.
- Bertely, M, Dietz, G. y Díaz, M. (coord.) (2013). *Multiculturalismo y educación, 2002-2011*. México: ANUIES/COMIE.
- Biesta, G. (2007). Education and the democratic person: Towards a political conception of democratic education. *Teachers College Record*, 109, pp. 740–769.
- _____ (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de Educación*, 14(20), 21-34.
- Blanas, G (2014). *Educación y construcción de ciudadanía. Estudio de caso: en una escuela de nivel medio de la ciudad de Córdoba - 2007-2008*. Argentina: CLACSO.
- Bolivar, A (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- _____ (2016). Educar democráticamente para una Ciudadanía Activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)* 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1
- Bolívar, A. y Guarro, A. (2007). *Educación y cultura democrática*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2000). Manejo de datos cualitativos. In B. E & P. Rodríguez (Eds.), Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales (pp. 243- 310). Bogotá, Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1997) *Reproduction in education, society and culture*. Beverly Hills, Sage

- Borghi, B., Mattozzi, I., y Martínez, R. (2012). Percepciones de ciudadanía y participación entre el profesorado de Historia. In N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coord.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Vol. 2. Sevilla, Spain: Díada.
- Brunner, J. J. (2014), Transformación de lo público y el reto de la innovación universitaria, *Bordón*, 66 (1), pp. 45-59.
- Brunner, J. J. (coord.y ed) y Miranda, D.A. (ed.) (2016). Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016. Santiago de Chile: UNIVERSIA-CINDA.
- Cabrera, F. (2002). Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural”, en Bartolomé, M. (Coord.): *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural*. Madrid: Narcea, 2002.
- Cairns, Kate. (2013). “The subject of neoliberal affects: rural youth envision their futures”, *The Canadian Geographer*, 57(3), pp. 337-344.
- Calixto, R. (2009). Representaciones sociales del medio ambiente. México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Campo, V. R. y Restrepo, J. M. (2000). *Formación integral, modalidad de educación posibilitadora de lo humano*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Camps, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- Cardona, L. (2014). Sistemas de creencias en transformación de aulas “Modelos pedagógicos para la transmodernidad” *Sophia*.10 (1) pp. 145-150
- Cardoso, H. (2007). Del proyecto Educativo al modelo pedagógico. Odiseo. *Revista Electrónica de Pedagogía*, 4, (8).
- Cardoso, L. y De la Peña, G. (2015). Ciudadanía, derechos y diversidad. *Desacatos*. 48. pp. 168-191

- Cartuche, N., Tusa, L. y Merino, W. (2010). *La práctica docente en las Universidades Públicas del País*. Ecuador: Consejo Nacional de Educación Superior-Universidad Nacional de Loja.
- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casillas, M. (2012). Políticas públicas de atención a la diversidad cultural y lingüística, en la educación superior en México. En: Casillas, M., Badillo, J., Ortiz, V. (coord.) *Educación superior para indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Universidad Veracruzana.
- Carrera, C. y Marín, U. R. (2011). Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias en educación superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11 (1), 1-32.
- Carrión, J., Zárate, P., Boidi, M., & Zechmeister, E. (2018). Cultura política de la democracia en Perú y en las Américas, 2016/17: Un estudio comparado sobre democracia y gobernabilidad. Recuperado de https://www.vanderbilt.edu/lapop/peru/AB2016-17_Peru_Country_Report_Final_W_031918.pdf
- Castillo, E. (2010). El Acoso escolar: Del origen, las causas y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores. *Revista Magisterial* (8). Edición especial. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castorina, J. y Kaplan, K. (2003) "Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos". En CASTORINA, J. A. (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona. Gedisa

- Castorina, J. (Ed.). (2005). Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Miño y Dávila.
- Cendales, L. (2000). El diálogo. Recorrido y consideraciones a partir de la experiencia. En: *Aportes. El diálogo en la educación. Propuestas teóricas y propuestas didácticas*. Número 53, Dimensión Educativa, Bogotá.
- CEPAL (2016). Panorama Social de América Latina, (LC/G.2691-P), Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- _____ (2017). Panorama de la Inserción Internacional de América Latina y el Caribe 2016: la región frente a las tensiones de la globalización. CEPAL, Naciones Unidas.
- Chávez, J. (1998). Introducción a la Pedagogía General. Manuscrito inédito.
- Coll, C. (2006). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe CRES. (2018) Plan de Acción 2018-2028. UNESCO- IESALC.
- Contreras, J. (2011). *La autonomía del profesorado*. España: Ed. Morata.
- Contreras, L. (2011). Tendencias de los paradigmas de investigación en educación. *Investigación y Postgrado*, 26 (2), 179-202. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335004>
- Contreras, R. (2002). La Investigación Acción Participativa (IAP): revisando sus metodologías y sus potencialidades. En Durston, J. y Miranda, F (Comps.) *Experiencias y metodologías de la investigación participativa*. Santiago de Chile: CEPAL-ONU. División de Desarrollo Social.

- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial.
- _____ (2001). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- _____ (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, España: Nobel.
- Crick, B. (1998). *Report: Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: Qualifications and Curriculum Authority. Recuperado de: http://www.qca.org.uk/qca_4851.aspx
- Cruz, Y. y Cruz, A. (2008). La Educación superior en México, tendencias y desafíos. *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP*. 13, (2)293-311.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela: metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (s.n) 921-950. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003406>
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of global education and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- De la Montaña, J. L. (2012). Formación inicial del profesorado, ciudadanía participativa e historia. En N. De Alba, F. F. García y A. Santisteban (coord.), *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de Ciencias Sociales* (2). Sevilla: Díada.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En: *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO.
- Depaepe, M. y Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 18, 101-130.

- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
- De Zubiría, J. (1994) *Los Modelos Pedagógicos*. Fundación Alberto Merani. Bogotá. De Zubiría Samper, Julián (2007): *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Editorial Magisterio. Bogotá.
- _____ (2007). *Los Modelos Pedagógicos: Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- De Zubiría, M. (2004). *Pedagogía Conceptual*. Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual “Alberto Merani”. Bogotá.
- D’Iribarne, P. (2010). *Les immigrés de la République: impasses du multiculturalisme*. Paris: Seuil.
- Díaz, M. (2005). Flexibilidad y organización de la educación superior. En Pedroza, R. y García, B. (comp.). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México: Porrúa
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 18(3), 17–29.
- Díaz Rodríguez, M., Gutiérrez Rodríguez, L. y Red de defensorías de Mujeres Federación Iberoamericana del Ombudsman (FIO). (2014). *Manual para la formulación de políticas institucionales de género* (Primera ed., Vol. 1) [Libro electrónico]. Crea Comunicaciones. https://pradpi.es/publicaciones_fio_giz/GIZGuiaPoliticaDefensoria_final%20para%20imprenta.pdf
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG-CIESAS.
- Dietz, G. y L. Mateos. (2011) *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos*

nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. México. Secretaría de Educación Pública. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.

- Dietz, G. y A. Piñar. (2000). La cerámica granadina entre industrialización, folklorización y reapropiación local. Hannover: Ed. Verlag für Ethnologie.
- Dubet, F. (2010). Sociología de la Experiencia. Madrid: Complutense.
- Durand, V. (2010) Desigualdad social y ciudadanía precaria: ¿Estado de excepción permanente. México: Siglo XXI.
- Didriksson, A. (1998). El futuro de la reforma universitaria: un escenario en construcción. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (23), 43-49.
- Enslin, P. (2000). Education and democratic citizenship: In defence of cosmopolitanism. In M. Leicester, C. Modgil, & S. Modgil (Eds.), Politics, education and citizenship (pp. 149-150). New York: Falmer Press.
- Epstein, J. L. y Sanders, M. G. (2000). Connecting home, school, and community: new directions for social research. En M. Hallinan (Ed.), *Handbook of sociology of education*. Nueva York: Plenum.
- Estébanez, C. (1992). Un modelo pedagógico en la enseñanza del inglés. En: revista Universitaria de Formación del Profesorado, (15) pp 173-181.
- Gallardo, P. (2009). Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*. 16.119-133
- Giddens, A. y Diamond, P. (2005) *The New Egalitarianism*. Cambridge, Polity Press.
- Guerra, Y., Mórtigo, A. y Berdugo, N. (2013) Formación integral: la importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y desarrollo social*. 8 (1) pp.48-69

- Gouveia, V. (2001). El individualismo y el colectivismo normativo: comparación de dos modelos. En María Ros, Valdiney Gouveia, (2001). *Psicología social de los valores humanos*. Alianza.
- Edwards, R. y Usher, R. (2000) Globalización y pedagogía. Londres, RoutledgeFalmer.
- Estellés, M. y Romero, J. (2016). Teacher education for citizenship in a globalized world: a case study in Spain. *Journal of International Social Studies*, 6 (2) pp. 21-33.
- Faulks, K. (2000) Citizenship, Londres, Routledge.
- Feixa C. (2020) Identidad, juventud y crisis: el concepto de crisis en las teorías sobre la juventud. RES: Revista española de sociología.; 29(3):11-26. DOI: 10.22325/fes/res.2020.72
- Feixa, C. y González, Y. (2006). Territorios baldíos: identidades juveniles indígenas y rurales en América Latina. *Papers (79)* pp. 171-193
- Fernández, F. (2013). La educación ciudadana en el sistema educativo mexicano. *Analéctica* (1)2-8. Recuperado de <http://www.analectica.org/articulos/fernandez-educacion/?pdf=137>
- Fernández, T. y Molina, J. (2005). *Multiculturalidad y Educación. Teorías, ámbitos y prácticas*. Madrid: Alianza Editorial.
- Fierro, M. C., Lizardi, A., Tapia, G., Juárez, M. (2013) Convivencia escolar; Un tema emergente de investigación educativa en México (73-131). Furlán, A., Spitzer Schwartz, T.C. (coords.) Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011. México, D.F.: ANUIES
- Fisas, V. (1998). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria.
- Flores, P. (2009). “Investigación Educativa y políticas públicas en México: Una relación amorfa y elusiva” (En línea). *Sinéctica*. Revista electrónica de educación, 33. Recuperada en: <http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Revista/SIN33:08>.

- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: McGraw-Hill.
- Francés, F. (2008). El laberinto de la participación juvenil: estrategias de implicación ciudadana en la juventud, *Revista Oets*, 2 (35), 35-51. Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz. Universidad de Alicante. <http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/19891385RD22129461.pdf>.
- Freire, P. “La concepción ‘bancaria’ de la educación y la humanización, la concepción problematizadora de la educación y la humanización”. En: la *Revista Cristianismo y Sociedad*, suplemento. Contribución al proceso de concientización en América Latina. Montevideo: Junta Latinoamericana de Iglesia y Sociedad en América Latina, 1968. Pp. 17-25.
- _____ (1985) *The politics of education: culture, power and liberation*, Massachusetts, Bergin & Garvey.
- _____ (1989) *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI Editores
- _____ (1990) *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, Paidós.
- _____ (1996) *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la Pedagogía del Oprimido*. México, Siglo Veintiuno Editores, S. A., de C.V
- _____ (1997) *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno Editores, S. A. de C.V.
- _____ (2006) *Pedagogía de la indignación*. Madrid, Morata.
- Gallardo, P. (2009) Educación ciudadana y convivencia democrática. *Revista interuniversitaria de pedagogía social*. (16)119-133
- Gaudelli, W. (2009). Heuristics of global citizenship discourses towards curriculum enhancement. *Journal of Curriculum Theorizing*, 25(1), 68-85.

- Gaudelli, W., & Wylie, S. (2012). Global education and issues-centered education. In S. Totten & J. Pedersen (Eds.), *Educating about social issues in the 20th and 21st centuries: A critical annotated bibliography* (pp. 293–320). Charlotte, NC: Information Age.
- García, M. y Rojas, N. (2003). Concepciones epistemológicas y enfoques educativos subyacentes en las opiniones de un grupo de docentes de la UPEL acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. *Investigación y Postgrado*, 18(1). <http://www.scielo.AI/cielo.Php?Script=sci>
- García, B. y Zamorano, R. (2004). Descripción de las concepciones epistemológicas de los docentes universitarios. <http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/ix/sys/resumos/TO069-1.pdf>
- Geertz, C. (1980) *La interpretación de las culturas*, Barcelona. Gedisa.
- Giddens, A. & P. Diamond (2005) ‘The New Egalitarianism: economic inequality in the UK’, in Giddens and Diamond (eds) *The New Egalitarianism*, Cambridge: Polity, pp. 101-119.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Development*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Gigante, E. (2003). Reconocimiento y atención pedagógica de la diversidad sociocultural. Un recuento comparativo de políticas educativas. En: *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. México: Fondo Editorial, IEEPO.
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Morata.
- _____ (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. (2da edición). Morata.
- _____ (2005). *La educación que aún es posible*. Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1990). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Morata.

- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI Editores.
- _____ (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós Educador.
- _____ (1980). Critical theory and rationality in citizenship education. *Curriculum inquiry*. 10: pp. 329-336
- _____ (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona, Paidós
- _____ (1997). “Jóvenes, diferencia y educación postmoderna”, pp. 97-128. En VV.AA.: *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Paidós, Barcelona.
- _____ (2009). “The challenge and promise of critical pedagogy in the new information age: an interview with Henry Giroux”, en *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 3, Universidad de Salamanca, pp. 243-255
- Giroux, H. y McLaren, P. (1989) (comps) *Critical pedagogy, the State and cultural struggle*. Albany, SUNY Press
- Giroux, H. y P. McLaren (1998), “Lenguaje, escolarización y subjetividad: más allá de una pedagogía de reproducción y resistencia”, en *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila, pp. 137-170.
- González, M. (2008). *La educación superior en los años sesenta: los atisbos de una transformación sin retorno*. *Sociológica*, (68)15-39.
- Gordon, T., Holland, J. & Lahelma, E. (2000). *Making spaces: citizenship and difference in school*. Londres, MacMillan.
- Grosfoguel, R. (2016) *Caos sistémico, Crisis Civilizatoria y proyectos descoloniales: pensar más allá del proceso Civilizatorio de la modernidad/Colonialidad*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, (25)153-174.
- Guba, E. (1990). *The Paradigm Dialog*. Newbury Park, Ca: Sage.

- Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competencia de paradigmas en la investigación cualitativa. En: Denzin, K. y Lincoln, Y. (comp.) *Manual de investigación cualitativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Guerrero, C., Prieto, Y. y Pacheco, D. (2020). La innovación de modelos pedagógicos y su importancia en el desarrollo de la calidad institucional. *593 Digital Publisher CEIT*, 5(5-2), 50-64. <https://doi.org/10.33386/593dp.2020.5-2.317>
- Gutmann, A. (1987) *Democratic Education*, Princeton, N. J., Princeton University Press.
- _____ (1994). *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*, Princeton University Press, Nueva Jersey.
- Hahn, C. L. (2001). Democratic understanding Cross-national perspectives. *Theory into Practice*, 40 (1), 14-22.
- Hahn, C. L. (2005). Diversity and human rights in England and the United States. In A. Osler (ed.), *Teachers, human rights and diversity*. London, UK: Trentham books.
- Hanvey, R. G. (1982). An attainable global perspective. *Theory into practice*, 21(3), 162-167.
- Hargreaves, A. (2012). Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado).(6ta edición). España. Morata.
- Held, D. (1997). *La democracia y el orden global. Del estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona, Spain: Paidós.
- Held, D. (2010). *Cosmopolitanism. Ideals and realities*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Held, D. (2016). Elements of a theory of global governance. *Philosophy & Social Criticism*, 42(9), 837-846.
- Henríquez, P. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018*. UNESCO – IESALC. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

- Hill, I. (2002). The history of international education: An international baccalaureate perspective. In M. Hayden, J. Thompson, & G. Walker (Eds.), *International education in practice: Dimensions for national and international schools*. Sterling, VA: Stylus Publishing.
- Holden, C. y Hicks, D. (2007). Making global connections- The knowledge, understanding and motivation of trainee teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 13-23.
- Holdsworth, R. y Thomson, P. (2002) "Options with the regulation and containment of "student voice" and/or students research and acting for change: Australian experiences" Trabajo presentado en el sumposium AERA.
- Hoyos, G. (2000). *Formación ética, valores y democracia*. Bogotá. Civitas y Magisterio.
- Isin, E. (2009). Citizenship in the flux: The figure of the activist citizen. *Subjectivity*, 29, 367-388. Knight-Abowitz, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.
- Jares, X.R. (2002). Aprender a convivir. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (44) ,79-92 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404405>
- Jodelet, D. (2003) "Représentations sociales: un domaine en expansion", en D. Jodelet (ed.), *Les représentations sociales*, París, PUF.
- _____ (2006) "Représentation sociale", en S. Mesure y P. Savidan (eds.), *Le dictionnaire des sciences humaines*, París, PUF, p. 1003- 1005.
- _____ (2006) "Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales", en V. Haas (ed.), *Les savoirs du quotidien*, Rennes, PUR, p. 235-255.
- _____ (2008). El movimiento de retorno al sujeto y el enfoque

- de las representaciones sociales. *Connexion*, 89. Editorial Èrès, pp. 25-46.
- _____ (2018) Ciencias sociales y representaciones: Estudio de los fenómenos representativos y de los procesos sociales. De lo local a lo global. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e041.
- Johnson, R.(1987). "What is cultural studies anyway? *Social text* (16) pp38-80
- Lander, E. (Ed.) (2000) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.
- Lawy, R. S., & Biesta, G. J. J. (2006). Citizenship as practice: the educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), 34-50.
- Logan, H. H. (2011). Perceptions of citizenship in preservice elementary social studies education. *Journal of Peace Education and Social Justice*, 5.
- Loyd, B. y Duveen, G. (2003) Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En José Antonio Castorina (Comp.) *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa.
- Ilina, T. A. (1976). La enseñanza problémica. Concepto y contenido. En: *Boletín de la Educación Superior*. (2). Moscú.
- Jiménez, Y. (2009). Indeterminación conceptual en las prácticas educativas interculturales: los conceptos de cultura e identidad a examen. En: Pérez., Valladares, L., y Zárate, M. (eds.). *Estados plurales: los retos de la diversidad y la diferencia*. México: UAM-I, Juan Pablos Editor.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Knight, K., & Harnish, J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Education Research*, 76, 653–690. <https://doi.org/10.3102/00346543076004653>

- Kymlicka, W., & Norman, W. (1997, octubre). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La política*, 3. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/18590>
- Klimenko, O. (2010). Reflexiones sobre el modelo pedagógico como un marco orientador para las prácticas de enseñanza. *Revista Pensando Psicología*, vol. 6, núm. 11, pp. 103-120.
- Latapí, P. (1998). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En: Latapí, P (coord.). *Un siglo de educación en México*. Tomo I. México: CONACULTA FCE.
- _____ (2003). *El debate sobre los valores en la escuela mexicana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lipka, J. y T. McCarty (1994). "Changing the culture of schooling: Navajo and Yup'ik cases". *Anthropology and Education Quarterly*, 25(3), 266-285.
- López, A., Rodríguez, D., y Bonilla, M. (2004). ¿Cambian los cursos de actualización las representaciones de la ciencia y la práctica docente? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(22). pp. 699-719.
- Lopez, L. (2009) (ed) *Interculturalidad, educación y ciudadanía perspectivas latinoamericanas*. FUNPROEIB-Andes
- Luengo, E. (2003). Tendencias de la educación superior en México: una lectura desde la perspectiva de la complejidad. Trabajo elaborado para el Seminario sobre Reformas de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Bogotá, Colombia. Recuperado de:
http://www.anuies.mx/e_proyectos/pdf/04_Las_reformas_en_la_Educacion_Superior_en_Mexico.pdf
- Maggi, R., Hirsch, A., Tapia, M. y T. Yurén (coord.). (2003). Educación, valores y derechos humanos. En: Bertely. M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa/ Secretaría de Educación

- Pública/ Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM.
- Majmutov, M. I. (1983). *La enseñanza problémica*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Manteca, E. (coord.) (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Formación Cívica y Ética*. México: Secretaría de Educación Pública.
- _____ (Coord.) (2007). *Educación básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética. Programas de estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Martínez-Casas, R. (2001). Una cara indígena de Guadalajara: La resignificación de la cultura otomí en la ciudad, tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, México: UAM-I.
- Maturana, H. (2001). Emociones y lenguaje en educación y política. Santiago: Dolmen.
- Marco, B. et al. (2002). *Educación para la ciudadanía. Un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Marri, A. R., Michael-Luna, S., Cormier, M. S., & Keegan, P. (2014). Urban pre-service K-6 teachers' conceptions of citizenship and civic education- Weighing the risks and rewards. *The Urban Review*, 46(1), 63-85.
- Martin, L. A. (2008). Elementary and secondary teacher education students' perspectives on Citizenship. *Action in Teacher Education*, 30(3), 54-63.
- Martin, L. A. (2010). A comparative analysis of teacher education students' views about citizenship education. *Action in Teacher Education*, 32(2), 56-69.
- Martínez, J. (2006). Educación y ciudadanía Eikasía. *Revista de Filosofía*, II (6)
- Martínez, M. (2006). Formación para la ciudadanía y educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*. (42) pp. 85-102

- Martínez, R. y Fernández, A. (2010). Árbol de problema y áreas de intervención. CEPAL. https://serviciosonline.comfama.com/contenidos/servicios/Gerenciasocial/html/Cursos/Cepal/memorias/CEPAL_Arbol_Problema.pdf
- Martínez, M. y Payá, M. (coord.) (2005). *La formación de la ciudadanía en el espacio europeo de educación superior*. Academia Europea de Ciencias y Artes. Pendiente de publicación.
- Mayorga, M. y Madrid, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas*. 15 (1) 91-111
- McLaren, P. (1990). Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- _____ (1994). “Multiculturalism and the posmodern critique: towards a pedagogy of resistance and transformation” en H. Giroux y P. McLaren (comps.) *Between borders*. Londres y Nueva York, Routledge.
- _____ (1995). La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos.
- _____ (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2012). *La pedagogía crítica revolucionaria. El socialismo y los desafíos actuales*. Argentina: Ediciones Herramienta.
- McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2010) “El cambio educativo, el capitalismo global y la pedagogía crítica revolucionaria”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 47.pp. 1124-1130.
- McLaren, P. y Huerta-Charles, L. (2011). Educación pública y formación de profesores: una visión desde la pedagogía crítica revolucionaria. *Innovación Educativa*, 11(57) ,225-231. [Fecha de Consulta 19 de Mayo de 2021]. ISSN: 1665-

2673. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179422350025>
- Melo, J., Moreno, F., Ochieng, P., Rodríguez, H., Torres, P. y Zabala, J. (2013). *Epistemologías críticas: un marco teórico reflexivo para abordar realidades socioeducativas*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Facultad de Educación, Maestría en Educación.
- Merryfield, M. M., & Wilson, A. H. (2005). Social studies and the world: Teaching global perspectives (103). National Council for the Social Studies.
- Mesa, A. y Benjumea, M. (2011). La educación para la ciudadanía en la Educación Superior. *Uni-pluri/versidad*. 11 (1), Universidad de Antioquia.
- Meseguer, S. (2012). *Imaginarios de futuro de la juventud rural: la Educación Superior Intercultural en la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social. Programa de Doctorado en Antropología y Bienestar Social. Universidad de Granada. España.
- Merino, M. y Cejudo, G. (2010) (Comps.), Problemas, decisiones y soluciones. Enfoques de política pública. Ciudad de impresión: Fondo de Cultura Económica, CIDE
- Milband, D. (2004) "Choice and voice in personalised learning", conferencia en el DIES Innovation Unit, Demos, OECD Conference "Personalising Education: the future of the public sector reform". Londres, 18 mayo.
- Monsiváis, A. (2002). Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual. *Perfiles Latinoamericanos*, (20), 157-176.
- Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Orientaciones Universitarias*, 28. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana
- Moos, L. (2004). "Introduction", en J. MacBeath y L. Moos (eds) *Democratic Learning: the challenge to school effectiveness*. Londres: RoutledgeFalmer.

- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001). *The democratic paradox*. London/New York: Verso.
- _____ (2003). *La Paradoja Democrática*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- _____ (2005). *On the political*. London/New York: Routledge.
- _____ (2012). “Ciudadanía democrática y comunidad política”, en Mouffe, Ch. (Comp.) *Dimensiones de la democracia radical*, Buenos Aires: Prometeo libros
- _____ (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: FCE.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires. Ed. Huemal.
- Mulgan, G (1991). *Citizens and Responsibilities*, en Andrews, 37-49.
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa
- Naval, C. y Laspalas, J. (eds.) (2000). *La educación cívica hoy. Una perspectiva interdisciplinar*. Pamplona: Eunsa.
- Noddings, N. (2005). *Global citizenship: Promises and problems*. In N. Noddings (Ed.), *Educating citizens for global awareness*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (1999). *Mujeres e igualdad según la tesis de las capacidades*. *Revista internacional del trabajo*, 118, 253–274.
- _____ (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- _____ (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

- Nussbaum, M. y Glover, J. (1995) "Emotions and women's capabilities" en *Women, culture and development: a study of human capabilities*. Oxford: Oxford University Press.
- Paymal, N. (Comp.). (2010). *Cuadernos pedagógicos 3000. Hacia el desarrollo integral del ser, 1. Serie 1 "La educación holística es posible"*. La Paz, Bolivia: Ox La-Hun.
- Organización Internacional del Trabajo. (2013). *Tendencias mundiales del empleo juvenil. Una generación en peligro*. Ginebra, OIT.
- _____ (2016). *El Recurso Humano y la Productividad*. Organización Internacional del Trabajo. [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(97\)10057-2](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10057-2)
- Oldfield, A. (1990). "Citizenship: An Unnatural Practice?" *Political Quarterly* (61) 177-187.
- Oliveira, M.; Segurado, M. y Ponte, J. (2004). *Tarefas de Investigação em Matemática: Histórias da Sala de Aula*, (107-125) En *Actas del VI Encontro de Investigação em Educação Matemática*, Portalegre: SPCE-SEM.
- Olmos de Montañez, Oly (2008). *La pedagogía crítica y la interdisciplinariedad en la formación del docente. Caso venezolano*. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(1),155-177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011135008>
- Olveira, O. M. E. et al. (2002). *La Pedagogía de la sociedad civil desde la Universidad*. *Revista de Ciencias de la Educación*, 190, 171-190.
- Ordóñez, P. J. (2002). *Pedagogía crítica y educación superior*. *Revista Educación*, 26 (2), 185-196.
- Orozco, L. (1999). *La Formación Integral Mito y Realidad*. Bogotá: Uniandes.
- Ortiz, A., Sánchez, J. y Sánchez, I. (2015, enero-julio). *Los modelos pedagógicos desde una dimensión psicológica-espiritual*. *Rev.*

- Cient. Gen. José María Córdova* 13(15), 183-194
- Ortiz, A. (2005). *Modelos pedagógicos: Hacia una escuela del desarrollo integral*. Editorial CEPEDID. Colombia.
- _____ (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista Praxis* (7) pp. 121-137.
- _____ (2012). *Manual para elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa*. Colombia: Editorial CEPEDID.
- Ortíz, J. (2009). La ciudadanía: espacios de construcción del concepto. *Urid. Manizales*. 6(1): 33 – 51.
- Osicka, R., Jiménez., M., Benitez, M. y Álvarez, I. (2004). *La Investigación en el aula. La Construcción del Conocimiento en y desde la Práctica Pedagógica*. Disponible en línea: <http://www.unne.edu.ar/unnevieja/Web/cyt/cyt/2002/09-Educacion/D-024.pdf>
- Paredes, I. y Ávila, M. (2008). La transversalidad curricular como eje conductor para la paz. *Laurus*, 14 (27), 281-301.
- Pateman, C. (1995) *The sexual contract*. Cambridge: Polity press
- Pedró, F. y Rolo, J. (Julio, 1998). *Los Sistemas Educativos Iberoamericanos en el Contexto de la Globalización: Interrogantes y Oportunidades. Trabajo presentado en VIII Conferencia Iberoamericana de Educación*. Sintra, Portugal.
- Pedroza, R. y García, B. (Comps.) (2005). *Flexibilidad académica y curricular en las instituciones de educación superior*. México. UAEMex, UAEM.
- Peña, F. L. (2005). Calidad en educación superior y modelos pedagógicos en Colombia -Aproximación teórica y propuesta-. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (6), 65-81.
- Pérez, S. C. (2000). La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 189-212.

- Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: A preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), 39-59.
- Pike, A. (2011). Brands and branding geographies. Cheltenham, Northampton: Edward Elgar.
- Pinilla, A. (2011). Modelos pedagógicos y formación de profesionales en el área de la salud. *Acta Médica Colombiana*. 36, (4), pp. 204-218 Asociación Colombiana de Medicina Interna, Bogotá, Colombia
- Pinto, L., & Cabrera, D. (2018). Jóvenes en Barranca Honda: transmigrantes en la sociedad del riesgo. *Devenir. Revista de estudios culturales y regionales*. (34). http://cathi.uacj.mx/bitstream/handle/20.500.11961/7080/Devenir_34_final_WEB.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pinto, A. y Castro, L. (2013). *Una mirada crítica a los modelos pedagógicos*. Universidad de Cuenca. <http://educacionucuenca.webnode.es/news/una-mirada-critica-a-los-modelos-pedagogicos/>
- Piña, J. y Cuevas, Y.(2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106)102-124.
- Popkewitz, T. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía* (184),105-110.
- Prado, V. (2015). *El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá*. Tesis de doctorado. UNED.
- Prieto, M. (2003). Educación para la democracia en las escuelas: un desafío pendiente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(2), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2984>
- PNUD (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano 2016*

- Desarrollo humano para todas las personas*. NY: Lowe-Martin Group.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.), Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Argentina.
- Ramazan, O y Ezlam, S. (2017). The evaluation of prospective teachers' attitudes towards citizenship and citizenship education. *Educational Research and Reviews*. 12 (16), pp. 801-810, 23
- Ramírez, N. y Quintal, A. 2011 ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? II (5).114-125.
- Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*. Segunda época (28) 108-119
- Rancière, J. (2003). *The philosopher and his poor*. Durham: Duke University Press.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190.
- Rapoport, A. (2015). Global citizenship education. Classroom teachers' perspectives and approaches. In J. R. Harshman, T. Augustine, & M. M. Merryfield (Eds.). *Research in global citizenship education* (pp. 119-135). Greensboro, NC: Information Age Publishing.
- Rawls, J. (1993). *Liberalismo Político*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Reimers, F., Cox, C. y Jaramillo, R. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Nueva York: BID

- Reyes, L. (2013). La ciudadanía en México. Un breve recuento histórico. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*. 9 (2)113-149. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72630717005>
- Reyes, O. y Rivera. J. (2018). Construcción de ciudadanía: la educación desde la infancia encaminada a la inclusión social. *Revista de Ciencias Sociales*. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Nueva Época. 12, (44) pp. 52-71.
- Reyes, L, Valderrama, J. y Zari, R. (2010). *Aprendizaje de la ciudadanía en el contexto educativo*. Lima: inédito.
- Ricoeur, P. (1997). “La función hermenéutica del distanciamiento” en J. Domínguez (Ed.) *Hermenéutica* (pp. 115-133). Madrid: Arco/Libros
- Rivzi, F.(2000) “International education and the production of the global imagination” en N. Burbules y C.A. Torres(eds) *Globalisation and Education: critical perspectives*. Londres, Routledge.
- Rockwell, E. (1996). “Keys to appropriation: rural schooling in México”, en B. Levinson, F. Douglas y H. Dorothy (eds.), *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice*, Albany: SUNY Press.
- Rockwell, E. (2002). “Constructing diversity and civility in the United States and Latin America: Implication for ethnographic educational research”, en B., Levinson, S. L. Cade, A. Padawer y A. Elvir (eds.), *Ethnography and education policy across the Americas*, Westport, CT: PRAEGER.
- Rojas, C. (2008). La construcción de la ciudadanía en Colombia durante el gran siglo diecinueve 1810-1929. *Poligramas* (29), 295-333.

- Romero, J., y Luis, A. (2008). El conocimiento socio-geográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- Rose, N. (1990). *Governing the soul: The shaping of the private self*. Londres: Routledge
- Ross, D. D., & Yeager, E. (1999). What does democracy mean to prospective elementary teachers? *Journal of Teacher Education*, 50(4), 255.
- Said, E. (1985). Orientalism reconsidered. *Culture critique*, 89–107. University of Minnesota Press.
- Sahan, G. y Tural, U. (2018) Evaluation of Human Rights, Citizenship and Democracy Course by Teacher's Vision. *World Journal of Education*. 8 (2). 46-53
- Saldívar, E. (2006). “Estrategia de atención a la diferencia étnica en escuelas primarias del DF”, en P. Yanes, V. Molina y O. González (coords.), *El triple desafío. Derechos, instituciones y políticas para la ciudad pluricultural*, México: Secretaría de Desarrollo Social.Gobierno del Distrito Federal.
- Schmelkes, S. et al. (1992). *Mejoramiento de la calidad de la educación primaria: estudio comparativo en cinco zonas del estado de Puebla*. México: CEE.
- Schmelkes, S. (2008). Universidades innovadoras. Nueva demanda. *Revista ISEES Inclusión social y Equidad en la Educación Superior, Experiencias de Inclusión al medio universitario*. (3) 12-28.
- Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner: how professional think in action*. New York: Basic Books.

- Searle, J. (1982). “La filosofía del lenguaje, diálogo con John Searle” en *Los hombres detrás de las ideas* (pp. 190-211). México: Fondo de Cultura Económica.
- Segovia, R. (2006). Las señales alarmantes. *Reforma*, p. 12A.
- Segovia, C. (2015). *Confianza en instituciones políticas en Chile*. Santiago: Espacio Público.
- Sen, A. (1999) *Desarrollo como libertad*. Barcelona, Planeta.
- Schultz, W., Nolan, J., Cialdini, R., Goldstein, N., & Griskevicius, V. (2007). The Constructive, Destructive, and Reconstructive Power of Social Norms. *Psychological Science*, 18(5), 429–434. https://uploads-ssl.webflow.com/59faaf5b01b9500001e95457/5bc55f4847aade271260a76f_Schultz%20et%20al%202007.pdf
- Slawner, K. (1998). “Uncivil Society: Liberalism, Hermeneutics and ‘Good Citizenship’”, en Karen Slawner y Mark Denham (comps.), *Citizenship after Liberalism*, Nueva York, Peter Lang Publishing, pp. 81-102.
- Sojo, C. (2002). La noción de ciudadanía en el debate latinoamericano. *Revista de la Cepal* 76.
- Staton, A. & Hunt, S. (1992). Teacher socialization. Review and conceptualization. *Communication Education*, 41, 1-29.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.
- Stone, M. (comp.) (2003). *La Enseñanza para la comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós.
- Subirats, J. (2003). Participación y responsabilidades de la comunidad en la educación. *Revista de Educación, Revista de Educación*, 330, 217-236.
- Sunal, C. S., Kelley, L. A., & Sunal, D. W. (2009). Citizenship education in the elementary classroom: Teacher candidates photograph and describe their perceptions. *Journal of Social Studies Research*, 33 (1), 33–70.

- Tedesco, J. (2014). *Educación en la sociedad del conocimiento*. México: FCE.
- Teodoro, M. (1996). Muchas culturas. Sobre el problema filosófico y práctico de la diversidad cultural. En: Klesing-Rempel (comp.) y Knoop, A. (coord.). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés, Asociación Alemana para la Educación de Adultos Instituto de la Cooperación Internacional.
- Thompson, J. (1998). *Ideología y cultura moderna. Teoría Crítica social en la era de la comunicación de masas*. México. UAM-X-DCSyH.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. y Shulz, W. (2001). *Ciudadanía y educación en veintiocho países: Estudio sobre conocimiento y compromiso a los catorce años*. Ámsterdam: IEA.
- Torres, A., Álvarez, N. y del Roble, M. (2013). La educación para una ciudadanía democrática en las instituciones educativas: Su abordaje sociopedagógico. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 151-172 <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/current>
- Torres, M. (2010). Democracia local y ciudadanía Estado del arte: organizaciones del tercer sector. *Revista Perspectivas*. 21. pp. 55-79
- Torres, R. (2001) Participación Ciudadana y Educación. Una Mirada Amplia y 20 Experiencias en América Latina. https://cdn.crefal.org/CREFAL/revistas-decision/decision17_saber2.pdf
- Touraine, A. (1995) ¿Qué es la democracia? Uruguay: Fondo de Cultura Argentina
- _____ (1997). ¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes. Madrid, PPC Editorial.
- Tuirán, R. (2012, 27 de septiembre). La educación superior en

- México 2006-2012. Un balance inicial. Campus, Milenio Diario, pp. 60-65.
- Turner V.y E. Turner (1982) Performing ethnography, Drama Review (26) 2, 33-50.
- UNESCO (1998). Higher education in the twenty-first century: vision and action, *World Conference on Higher Education, Final Report*, Vol. 1, Paris.
- _____ (2017). Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Educación 2030. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 36. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002463/246300S.pdf>
- _____ (2015). Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial? París, Francia: Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232697s.pdf>
- _____ (2015) Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4.
- _____ (2017) La educación transforma vidas. París, Francia: Autor.
- _____ (2018) Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe 2018 Caracas, UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba
- _____ (2019). Plan de Acción 2018-2028 Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030.
- Universidad Veracruzana. (2016) Comisión de Evaluación del Modelo Educativo Integral y Flexible. Reporte de resultados: Formación Integral, Transversalidad y Flexibilidad en el Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana. <https://www.uv.mx/meif/files/2016/12/Informe-FI.pdf>
- _____ (2018). *Programa de trabajo estratégico 2017–2021. Pertenencia y Pertinencia*. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/pte-2017-2021.pdf>

- _____ (2019). Plan general de desarrollo 2030. <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>
- _____ (2019). Plan de desarrollo de las dependencias (PLADE) 2017-2021 Vice Poza Rica- Tuxpan <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2019/06/PLADE-Vice-Poza-Rica-Tuxpan.pdf>
- _____ (2019). Plan de desarrollo de las dependencias (PLADE) Vice Córdoba-Orizaba 2017-2021.
- _____ (2019) Plan de desarrollo de las dependencias (PLADE) Vice Veracruz <https://www.uv.mx/planeacioninstitucional/files/2019/06/PLADE-Vice-Veracruz.pdf>
- _____ (2019). Plan de desarrollo de las dependencias (PLADE) Vice Coahuila- Minatitlán <https://www.uv.mx/coatza/wp-content/uploads/2018/11/PLADE2017-2021Coatza-Mina.pdf>
- _____ (2019). Plan General de Desarrollo Xalapa <https://www.uv.mx/documentos/files/2019/05/UV-Plan-General-de-Desarrollo-2030.pdf>
- Turner, V. (1982) Performig ethnography, *Drama Review* 2 (26) pp.33-50.
- Valcárcel, A. (2002). *Ética para un mundo global. Una apuesta por el humanis- mo frente al fanatismo*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Valera, O. (1998). *Problemas actuales de la Pedagogía y de la Psicología Pedagógica*. Bogotá, Colombia: EDITEMAS AVC.
- Vásquez, A. (2012). Modelos pedagógicos: medios, no fines de la educación *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (19) pp.157-168
- Vázquez, R. (2006). *Entre la libertad y la igualdad*. Madrid: Trotta.
- Vázquez, G., & Bárcena, F. (2016, marzo). *Pedagogía Cognitiva: la educación y el estudio de la mente en la Sociedad de la*

- Información. Educación en la sociedad del conocimiento, 1(1). Recuperado de <https://revistas.usal.es>
- Vera, M. I., Seva, F., y Soriano, M. C. (2012). ¿Están preparados los futuros profesores de Ciencias Sociales para formar ciudadanos democráticos? In N. De Alba, F. F. García & A. Santisteban (coords.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 321-338). Vol. 2. Sevilla, Spain: Díada.
- Villaseñor, G. (2003). *La función social de la educación superior en México: la que es y la que queremos que sea*. México: UNAM, UAM-X, UV.
- Villegas, M. (2006) Pedagogía para la comprensión. Un modelo didáctico para propiciar la inclusión social. *Revista de Pedagogía*, 27 (79) Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Vries, W. y Álvarez, G. (2005). Acerca de las políticas, la política y otras complicaciones en la educación superior mexicana. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV (2) (134), 81-105.
- Wenstein, J., Carrasco, E., Negrón, B. y Astorga, A. (2006). *Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad*. Santiago de Chile: Lom. p. 263
- Yuren, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 631-652.
- Zambrano, M. (2007) *El hombre y lo divino*. Madrid, FCE.
- Zeichner, K. (1995). Los profesores como profesionales reflexivos y la democratización de la reforma escolar. En AA.VV. *Volver a pensar la educación Prácticas y discursos educativos* (Congreso Internacional de Didáctica). Vol. II (pp. 385-398). Madrid: Morata-Paideia.
- Zeichner, K. & Gore, J. (1990) Teacher Socialization. En Robert HOUSTON (comp.) *Handbook of Research on Teacher*

- Education (pp. 329-348). New York: MacMillan Pub. Co.
- Zorraquin, V. (2010). Sociedad del conocimiento y educación. Educere https://www.academia.edu/5020428/Victoria_Zorraquin_2010_Sociedad_del_Conocimiento_y_Educación
- Zuluaga, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Ediciones Fondo Nacional por Colombia.

Modelos pedagógicos comprensivos
La construcción de ciudadanía a través
de la formación integral

María del Rayo Isabel Pérez Juárez

Septiembre 2024

Electrónico

1.56 MB