

Revista de Investigación Vol. 1, No. 1

Revista
IMPULSA
de Universidad La Salle Cuernavaca

DeLaSalle



Universidad
La Salle
Cuernavaca ®







Revista

IMPULSA

de Universidad La Salle Cuernavaca



CONTENIDO

PRESENTACIÓN

EDITORIAL

El café justo: ¿Estrategia de desarrollo de Chiapas?

Carlos Mauricio Torres Beltrán

El arte de vivir la escuela

Mtro. Jorge Pueblita Mares

Iván Illich: diez años, ya

Mtro. Jean Robert

Estudio de caso de un proceso de gestión educativa

Mtra. Elena Guadalupe Rodríguez Roa

Una manera de acercarse al conocimiento del docente universitario

Mtra. María del Rosario Villanueva Flores y Dra. María Adelina Arredondo López

Consejo Editorial:

Valerie Armstrong, Nora Sofía Barrero Ruiz, Hortencia Feliciano Aguilera, Jorge K. Ikeda Rodríguez, Artemisa Jiménez Salmerón, Pablo Martínez Lacy, Marco Antonio Pueblita Mares, Herminio Quaresma Filho, Ofelia Rivera Jiménez, Jean Robert, Enrique Rodríguez Escudero, Guadalupe Rodríguez Roa, Cecilia Sierra Heredia, Mauricio Torres Beltrán, Gustavo Adolfo Vázquez Martínez, Rebeca San Juan Téllez.

Consejo Científico:

Elvia Teresa Aguilar Sanders, ULSAC, CRIE; Claudia Almazán Bertotto, UAEM; Daniel Carranza Anguiano, ULSAC; Rafael Durán Campoamor, ULSAC; Elián Gómez Azcárate, UAEM; Patricia Gómez Ramírez, ULSAC; Pilar Lomelín Aragón, ULSAC; José Antonio Rangel Faz, ULSAC; Juan Manuel Rodríguez González, ULSAC; Ana Paula Saiz Fernández y Roberto Ochoa Gavaldón, ULSAC.

Editor Responsable: Ofelia Rivera Jiménez

Corrección de estilo: Dabi Xavier Hernández Kaiser

Diseño de portada: Oriana Pioli Quero, Departamento de Publicaciones ULSAC

REVISTA **IMPULSA**, de Universidad La Salle Cuernavaca. Proyecto Portal de Investigación ULSAC. Año 1, Número 1, enero-abril de 2013. Publicación cuatrimestral editada por la Universidad La Salle Cuernavaca, a través del Área de Investigación. Nueva Inglaterra s/n, Col. San Cristóbal, C.P. 62230, Cuernavaca, Morelos. Tel.: (777) 311 5525. Fax: (777) 311 3528, www.ulsac.edu.mx. Editor responsable: Ofelia Rivera Jiménez. Reservas de derecho en trámite; ISSN en trámite. Impreso por-----.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos de esta publicación, sin la autorización por escrito del representante legal de Universidad La Salle Cuernavaca.

PRESENTACIÓN

Hace algunos meses le solicité a la Mtra. Ofelia Rivera que en el proyecto de su área incluyera la creación de una revista de investigación para la Universidad La Salle Cuernavaca. Ella con su capacidad de convocatoria, su laboriosidad, la calidad de su trabajo y su forma de orientar a otros, fue concretando todas y cada una de las tareas que implicaba este proyecto hasta hacerlo realidad. Hoy le agradezco a la Mtra. Rivera y a todos los colaboradores que contribuyeron con su confianza y trabajo para conformar la Revista IMPULSA, que con gran orgullo institucional, presento a la Comunidad Universitaria.

Lo que motiva el nombre de esta publicación ha sido resultado de un consenso de las autoridades de nuestra comunidad académica, tomando en cuenta el significado del verbo IMPULSA como una convocatoria al dinamismo del pensamiento y la acción, como tareas propias del ser humano en búsqueda de la verdad, y cuyo significante contiene las siglas de la institución, lo que le da a este nombre un sentido más profundo con nuestra identidad lasallista, nuestro ideario y nuestra misión educativa.

Ya han pasado casi 22 años de historia de nuestra querida Universidad y al retomar los antecedentes para alcanzar esta meta, es justo reconocer el trabajo del Arq. Miguel J. Dada y Lemus, Rector Fundador en el periodo 1991-2000, y del Ing. Héctor F. Giordano Courcelle, Rector de 2000 a 2009, quienes promovieron y apoyaron las iniciativas de las publicaciones de libros, coparticipaciones, investigaciones internas, concursos, reconocimientos y especialmente a los dieciocho números de la Revista *ConCiencia* de la Escuela de Psicología. Paso a paso y a base de esfuerzo, se concretaron diversas metas como fue el Plan Rector de Investigación y la Constancia de Inscripción al Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT) por el M. en C. Ramón Castillo Ocampo, responsable de la función de investigación que hoy consolida la Mtra. Rivera.

En el ámbito institucional contamos con resultados muy significativos y valiosos obtenidos por el trabajo de miembros de la comunidad universitaria, a través de diversas instancias como es la Red de Universidades Lasallistas, la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de

Educación Superior (FIMPES), la Asociación Mexicana de Instituciones de Educación Superior de Inspiración Cristiana (AMIESIC) y la Red Internacional de Investigación La Salle, RIILSA.

Deseo exhortar a los alumnos, catedráticos y colaboradores a ser promotores y partícipes de la Revista IMPULSA para que la finalidad y la vocación por la que fue creada sea una realidad por muchos años.

En cada etapa, la Universidad amplía y diversifica el compromiso contraído con los alumnos con los que compartimos esta iniciativa, con la comunidad educativa en el afán de continuar la obra lasallista y con la sociedad morelense que demanda nuestro deber de difundir la cultura y el conocimiento. Finalmente, me atrevo a decir que es un compromiso que motiva, renueva, produce, cohesiona e **IMPULSA**.

Indivisa Manent

Mtro. Ángel Elizondo López

Rector

Universidad La Salle Cuernavaca

Abril de 2013 en Cuernavaca, Morelos.

EDITORIAL

La Revista **IMPULSA** surge por iniciativa del Mtro. Ángel Elizondo López, Rector de Universidad La Salle Cuernavaca, dentro del contexto de una comunidad académica pensante, cuestionadoramente inquieta y muy creativa.

La vocación de esta Revista es dar cuenta de los diversos proyectos de investigación que desde hace varios años vienen realizándose dentro de esta universidad, a través de prácticas profesionales, proyectos terminales, tesis, tesinas, así como de la participación de estudiantes y profesores en varios concursos donde se han presentado reportes sobre investigaciones en proceso o ya concluidas. La finalidad de la Revista es convertirse en un órgano de difusión de todas aquellas propuestas, proyectos e indagaciones que se gestan dentro de nuestra Casa de Estudios y que buscan aportar al conocimiento.

En la actualidad, es difícil entender que una institución académica universitaria, con el prestigio y búsqueda de la excelencia como es la Universidad La Salle Cuernavaca, no participe activamente en la función sustantiva que toda universidad debe cubrir a través de la investigación, difusión y divulgación de las aportaciones al conocimiento. Profesionalizar a los estudiantes sería una tarea inconclusa si su proceso se limitara a transmitir conocimientos, ya que la comprensión y utilización de éstos sería muy frágil si no se sostuviera en la formación de una actitud crítica y cuestionadora en profesores y estudiantes, que lejos de caer en un radical escepticismo, dirija sus observaciones, ideas, pensamientos y procesos de indagación, de manera creativa y constructiva hacia el conocimiento.

Investigar es una actividad humana, organizada dentro de un método enfocado a seguir las huellas de alguien o algo para desvelar y explicar sus características, en la búsqueda de explicaciones que permitan entender el mundo y el universo, dentro y fuera de nosotros. Se trata de un ejercicio que requiere de paciencia y de gran disciplina, de un ejercicio respetuoso hacia la complejidad de los diversos objetos de estudio. Se trata también de un ejercicio de humildad para entender y aceptar que cada contribución, cada descubrimiento, es tan

sólo un pequeño paso hacia la explicación y comprensión de lo estudiado. Por lo tanto, investigar es un ejercicio profundamente social, que unifica a los seres humanos en una caminata, en la que cada paso, por pequeño y reducido que sea, tiene gran importancia porque es un paso en el que se finca el paso de otro y de otros más. Investigar es también un acto de conciencia y de responsabilidad, de ética y de compromiso que va cobrando sentido cuando puede traer alguna forma de beneficio a la vida.

Es desde este marco de ideas, que la Universidad La Salle Cuernavaca asume su compromiso de aportar al conocimiento a través de las contribuciones que sus miembros, profesores y estudiantes, desde la preparatoria hasta el posgrado llevan a cabo y que se dan a conocer a través de este órgano de comunicación que es la Revista **IMPULSA**.

En este primer número se incluyen cinco trabajos: cuatro que se insertan dentro de la línea de investigación educativa y uno más, dentro de la línea de investigaciones de contenido específico, en este caso del área del comercio internacional y la mercadotecnia.

De estos cinco trabajos, dos son de la autoría de profesores de diversas licenciaturas, uno es una contribución de dos docentes de posgrado, otro más es una aportación de la instancia académica de diseño curricular y por último es el trabajo de un estudiante de licenciatura. Esto hace ver el entusiasmo de la comunidad académica para participar en este proyecto editorial. Entre los cuatro trabajos que se insertan en la línea educativa, dos son ensayos valiosos para dar pauta a proyectos de investigación a futuro, sosteniendo críticas interesantes hacia el papel de la universidad actual en la formación de profesionales que tendrán que dar respuestas a la sociedad a la que pertenecen, y dos más son reportes de investigación basados en una metodología cualitativa, rigurosamente seguida, para conocer acerca de las motivaciones de los profesores al dedicarse a esta privilegiada y difícil tarea de enseñar. El trabajo del estudiante de la licenciatura en mercadotecnia impresiona como un crisol en el que se mezclan tanto un enfoque metodológico cuantitativo, como una crítica y una reflexión acerca de las prácticas comerciales de empresas internacionales, para traer beneficios a las comunidades de nuestro país productoras de la materia prima de que se alimentan. La forma disciplinada y meticulosa en que realiza este estudio y presenta su reporte, hacen

pensar en la formación profesional de nuestros estudiantes fundamentada en la metodología para investigar y contribuir al conocimiento, y esto es en sí un logro importante en el complejo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Se propone la publicación de la Revista **IMPULSA** con una periodicidad cuatrimestral. La intención es la de dar cabida a todas las aportaciones de nuestra comunidad académica e invitarlos a divulgar las ideas, las propuestas, las indagaciones y los hallazgos.

Abril de 2013

Mtra. Ofelia Rivera

Área de Investigación, ULSAC

El café justo: ¿Estrategia de desarrollo de Chiapas?

Carlos Mauricio Torres Beltrán*

Presidente de CEU

Estudiante del 6º semestre de Comercio Internacional Escuela de Negocios, ULSAC

Resumen

Este artículo analiza los beneficios del comercio justo como práctica ética de intercambio de bienes. Aborda su impacto tanto en empresas como en regiones productoras. El comercio justo abarca diferentes productos, pero este trabajo se centra en el café. Para tal efecto, toma como referencia dos compañías: Starbucks y Van Houtte (empresa quebequense). El trabajo estudia los resultados financieros de Starbucks para el periodo 2000-2012 y 2000-2007 para Van Houtte. Entre esos datos, se consideran las utilidades netas, la apertura de tiendas y su presencia a nivel mundial. El objetivo es conocer cuánto contribuyó el comercio justo como estrategia de crecimiento económico para estas empresas. En cuanto a la región productora de café justo, tratamos el caso de Chiapas, recapitulando el desarrollo que ha experimentado desde que Starbucks empezó a comprarle café y los logros obtenidos entre los diferentes actores de la sociedad civil, empresas y gobierno. Sin duda, se habla de la presión y gran labor de las agrupaciones sociales y consumidores al motivar a las grandes empresas a ser parte de las prácticas de comercio justo, haciéndolas entrar en razón no porque sea la moda, sino porque es lo correcto. Conoceremos así al consumidor responsable o consumiactor.

Palabras clave: Comercio justo, café, desarrollo, Chiapas, Starbucks, Van Houtte.

Abstract

This article studies the benefits of fairtrade, as an ethical practice within goods exchange. It talks about its impact in enterprises, as well as in productive regions. Fairtrade regroups multiple products; nevertheless this project's approach is coffee. In this purpose, it overlooks two companies: Starbucks and Van Houtte (a Quebecor enterprise). The financial results of Starbucks for the period 2000 – 2012, as well as Van Houtte's for 2000 – 2007 are studied. Among this data, net benefits, new stores, and global presence are considered. The objective is to know how much has these companies fairtrade strategy helped them to reach economic growth. In the other hand, Chiapas will be studied as a productive region of fairtrade coffee. Thus, we will take a look through Chiapas development since Starbucks purchases fairtrade coffee from their region. Moreover, the milestones achieved by different NGOs, enterprises and government will be stood out. Definitely, this article outlines the pressure and great labor from ONGs and consumers on pushing enterprises to become part of fairtrade practices; not because of fashion or style, but in order to act in the right way. Hence, we will get to know the responsible consumer or consom'acteur.

Key words: Fairtrade, coffee, development, Chiapas, Starbucks, Van Houtte.

*Este trabajo tuvo sus inicios en el Collège International des Marcellines, en Montréal, Canadá, bajo la tutoría de la Mtra. Odette Isabel y el Profr. Marc Le Bourhis, en 2010. A ellos agradezco su apoyo, dedicación y entrega para que este proyecto de estudios resultara y sentara las bases para que continúe desarrollándose. Asimismo, cabe recalcar que se le hicieron modificaciones y actualizaciones a partir de las recomendaciones de académicos de la Universidad La Salle Cuernavaca, a quienes también agradezco, pues han compartido conmigo su experiencia y han colaborado para que este artículo se publique en esta revista, nuestra revista.

Introducción

El comercio es una de las prácticas más antiguas e importantes de la humanidad. Muchos libros ligam el comercio con la aparición de la agricultura, en el periodo neolítico, durante el IX milenio a.C¹. Desde ese momento, el comercio ha vivido una evolución constante. El fin del siglo XX, así como el inicio del siglo XXI, no han sido la excepción. De hecho, en nuestros días, el comercio apunta a realizar prácticas más justas y equitativas. Prácticas en donde el trabajo del productor sea bien apreciado, pero al mismo tiempo bien remunerado. Es así entonces como el comercio justo comenzó a vivir sus días. En este proyecto de estudios, veremos cuáles han sido los beneficios que le ha brindado a dos compañías, así como a una región productora de café justo: Chiapas, ubicada en el sureste de México.

Para tal efecto, plantaremos dos preguntas: en primera instancia, ¿cuál es la empresa que ha ganado más con la estrategia de venta de café justo: Starbucks o Van Houtte? En segundo lugar, ¿cuál es la compañía que ha generado más beneficios para Chiapas?

A fin de responder los dos cuestionamientos previos, dividiremos este proyecto de estudios en tres partes. La primera será para definir al comercio justo, haciendo un recuento histórico de esta nueva práctica, a manera que podamos contextualizar el tema que nos atañe. Posteriormente, analizaremos los resultados de Starbucks y Van Houtte para ver si el comercio justo le ha reportado ganancias a estas dos compañías, y en qué proporción. Finalmente, conoceremos si Chiapas se ha desarrollado a nivel social, ambiental y económico, pero también, cuál es la compañía que más ha ayudado para alcanzar dicho desarrollo. La metodología seguida estuvo basada en lectura cruzada de fuentes bibliográficas, tales como *Acheter c'est voter: le cas du café (Comprar es votar: el caso del café)* escrito por Waridel (2005), así como los "Reportes anuales corporativos de responsabilidad social" de Starbucks de los periodos 2000-2012, entre otros. Para obtener información concerniente a Van Houtte, se realizó

¹ The Columbia Encyclopedia. "Neolithic period facts, information, and pictures".

una entrevista con el Director de compras y de la calidad del café verde de Van Houtte, Sr. Richard Clermont.

Entre las dificultades que se presentaron en este proyecto de estudios, encontramos que Van Houtte es una empresa que protege mucho sus cifras e información financiera. Esto se debe a que dejó de cotizar en la bolsa de Toronto –TSX– desde 2007. Por lo tanto, la información se consiguió de manera cualitativa. En contraparte, para Starbucks, todas las cifras así como la cantidad de café justo comprado, fueron obtenidas de manera sencilla en los reportes de 2000 a 2010. Para los periodos 2011 y 2012, no se encontró información en los reportes. En resumen, para Starbucks se llevó a cabo una investigación cuantitativa. Tras estas breves aclaraciones, pasaremos a la primera parte de nuestro estudio.

I. México comienza a promover el comercio justo; más campesinos tendrán un aumento en sus ingresos

I.1 ¿Qué es el comercio justo?

“El comercio justo es una asociación comercial fundada en el diálogo, la transparencia y el respeto, cuyo objetivo es conseguir mayor equidad en el comercio mundial. Contribuye al desarrollo sustentable al ofrecer mejores condiciones comerciales, garantizando así los derechos de los productores y trabajadores marginados, particularmente en el Hemisferio Sur del planeta” (Artesanos del mundo. Definición del comercio justo: <http://www.artisans-dumonde.org/commerce-equitable.html>).

El comercio justo se basa en diez normas, las cuales proponen: crear oportunidades para los productores que se encuentran en desventaja económica, transparencia y credibilidad, extender las competencias, promover el pago de un precio justo, la equidad de género, mejorar las condiciones de trabajo, asegurar que la participación de niños(as) en los procesos de producción de bienes del comercio justo no vayan en contra de su bienestar y derechos, proteger el

medio ambiente, y establecer relaciones comerciales más estrechas y a largo plazo (World Fair Trade Organization, WFTO. Las diez normas del comercio justo: http://www.wfto.com/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=14&lang=fr).

I.2 Los beneficios del café justo²

En cuanto a los beneficios del café justo, podemos encontrar más oportunidades para los campesinos, los productores y trabajadores. Entre las oportunidades, destacamos que tienen mayores posibilidades de acceder a un crédito o préstamo. Esto se debe a que los compradores firman contratos a largo plazo, los cuales aseguran precios justos por su trabajo, y una parte de su cosecha es vendida antes de ser sembrada. De hecho, el comercio justo les permite tener un nivel de vida mejor. En vista de que tiene la tarea de buscar el bienestar de la comunidad productora, éste facilita la construcción de mejores vías de comunicación, servicios de salud, escuelas, redes de agua potable, así como otros servicios que cumplen con el objetivo de mejorar sus condiciones de vida, haciéndolas más justas. Por lo tanto, no es un tema de crecimiento económico de la región productora, sino de desarrollo económico, social y sin duda de conservación ambiental.

I.3 Los organismos de certificación de café justo: integrando a más consumidores y sensibilizando a participar en la causa

Max Havelaar

Max Havelaar es un sello de calidad internacional que agrupa diversas ONG y representantes de productores. Su meta es utilizar el comercio para dar a los campesinos y empleados

²(Fairtrade Labelling Organizations International (FLO). Los beneficios del Fairtrade: http://www.fairtrade.net/benefits_of_fairtrade.html)

del hemisferio sur, los medios para que ellos mismos puedan luchar contra la pobreza. Max Havelaar fue creado en 1992 por seis obras de ayuda mutua suizas: Pain pour le Prochain, Caritas, Action de Carême, l'EPER, Helvetas y Swissaid (Max Havelaar. Notre vision: <http://www.maxhavelaar.ch/fr/maxhavelaar/>).

Fairtrade Labelling Organizations International (FLO)

La Fairtrade Labelling Organizations International (FLO) fue establecida en 1997 como una asociación de tres redes de productores y 21 iniciativas nacionales de etiquetado para promover y poner en marcha la certificación de comercio justo en sus países. Desde 1997, la Fairtrade Labelling Organizations International vigila la transparencia e independencia del sistema de comercio justo (Fairtrade Labelling Organizations International. What We Do: http://www.fairtrade.net/what_we_do.html).

TrasnFair (Estados Unidos y Canadá)

Establecida en 1997, TransFair Canadá promueve los productos que participan en el comercio justo con el objetivo de mejorar el sustento y desarrollo de los campesinos y trabajadores agrícolas del mundo. Los objetivos de TransFair son, entre otros, utilizar recursos para maximizar los beneficios que se dirigen a los campesinos de países en desarrollo, así como cimentar un mercado para el comercio justo en Canadá (TransFair Canada. About Fair Trade: <http://transfair.ca/en/about-fairtrade/transfair-canada>).

En Estados Unidos, un año después, TransFair USA fue fundado. Su misión es facilitar el desarrollo sustentable y dar a la comunidad la capacidad de tomar sus decisiones (empoderarse) promoviendo un comercio justo a nivel global, el cual se dirige a beneficiar a los trabajadores, campesinos, consumidores, empresas y medio ambiente (TransFair USA. TransFair USA's Mission : <http://www.transfairusa.org/content/about/aboutus.php>).

Comercio Justo México

“Por su parte, en el ámbito nacional, Comercio Justo México es una asociación mexicana que promueve el desarrollo y la comercialización de productos y servicios de pequeños productores mexicanos en beneficio de su desarrollo social, económico y sustentable a nivel ambiental, basándose en una relación solidaria con los consumidores” (Comercio Justo México. ¿Quiénes somos?: <http://www.comerciojusto.com.mx/index.php/quienessomos-mainmenu-26>).

Comercio Justo México fue fundado en 1999 por organizaciones civiles y de pequeños productores (Comercio Justo México. ¿Quiénes somos? Antecedentes: <http://www.comerciojusto.com.mx/>)

I.4 Las cooperativas: otro medio para que los productores promuevan el comercio justo

En 1981, un grupo de campesinos de la región del Istmo de Oaxaca, México, y un equipo de misioneros católicos se reunieron con el objetivo de analizar la situación en la que vivían. Tras hacer un balance de sus problemas, identificaron después sus riquezas; éstas se centraban en la fortaleza de su comunidad y el entorno en el que habitaban, entre otras más. Posteriormente, hablaron sobre el café, su única fuente de ingreso. Tras esta reunión, los campesinos comenzaron a organizarse, fundando la Unión de Comunidades Indígenas de la Región del Istmo (UCIRI). Con muchos esfuerzos, tras haber obtenido el permiso de exportación para el café y puesto en marcha su propio sistema de transporte, la UCIRI evitó desde entonces los intermediarios (“coyotes”). En 1986 estableció su propia escuela de agricultura, misma que logró sin apoyo gubernamental. El Centro de Educación Campesina (CEC) fue entonces la primera escuela secundaria de la región (Waridel, 2005).

Transición: La importancia de estas organizaciones para promover un comercio justo a nivel mundial

Es evidente que sin estas organizaciones, el objetivo del comercio justo sería menos conocido y estaríamos aún lejos de llegar a soluciones concretas o de reducir las injusticias.

El consumidor juega también un rol importante en el comercio. A continuación, veremos cómo los consumidores pueden fomentar que las grandes compañías vendan lo que ellos quieren. Tomaremos el ejemplo de la campaña Global Exchange, un organismo sin fines de lucro, que dirigió una campaña en donde denunciaba las lamentables condiciones de trabajo de los productores de café. Este suceso trajo consigo grandes cambios en el comercio. De ahora en adelante, los consumidores descubren que tienen la capacidad y posibilidad de tomar decisiones justas para todos.

Global Exchange busca sensibilizar a Starbucks

En 1999 Deborah James y un grupo de miembros de la ONG americana Global Exchange se reunieron con Howard Schulz (CEO y fundador de Starbucks) con el propósito de motivar a la empresa a formar parte del comercio justo. La respuesta de Starbucks fue negativa. De hecho, se mostró al principio muy reticente, argumentando que los granos de café justo eran de menor calidad. Poco tiempo después, Global Exchange organizó manifestaciones frente a las cafeterías de Starbucks en Seattle. Por su parte, en el año 2000, una investigación-reportaje realizada por ABC TV de San Francisco denunció que se recurría al trabajo de niños y denunciaba los escandalosamente bajos salarios que recibían los trabajadores de sembradíos guatemaltecos, algunos de ellos, proveedores de Starbucks.

Fue así como Global Exchange presentó una petición a los accionistas de Starbucks durante la reunión anual del mes de enero, en Seattle, solicitándoles que ofrecieran café justo. En

el transcurso de la misma semana, la empresa anunció que elaboraría una orden de compra por un cargamento de 34,000 kg de café justo.

A pesar de esto, los representantes de Global Exchange no estaban satisfechos. Reunieron entonces 84 firmas de líderes de diferentes agrupaciones, reclamando a Starbucks que pagara a los productores un salario mínimo y que ofreciera a sus clientes café justo certificado. Si Starbucks no reaccionaba a esta denuncia, estaban previstas 30 manifestaciones para el 13 de abril a lo largo y ancho del país, frente a sus cafeterías.

Con toda previsión, el 10 de abril anunció que la empresa acababa de cerrar un acuerdo con TransFair US. Ofrecería café justo en todas sus cafeterías americanas a partir de octubre del 2000. En 2003, Starbucks compró 2,1 millones de libras de café justo, provenientes principalmente de México y de Colombia, hecho que constituía un aumento del 91% comparado a la adquisición realizada el año anterior (Waridel, L. 2005).

Al día de hoy, Starbucks es el principal comprador de café arábica del mundo y la compañía tiene como objetivo ofrecer únicamente café justo y amigable con el medio ambiente antes de 2015 (Starbucks. Ethical Sourcing at Starbucks: <http://www.starbucks.com/sharedplanet/ethicalSourcing.aspx>).

II. Los comercializadores hacen su papel dentro del comercio justo: Starbucks y Van Houtte

II.1 La decisión de Starbucks y Van Houtte de comenzar a comercializar café justo: una mirada al pasado

Fue en el año 2000 que Starbucks decidió comprar café justo y ofrecerlo a escala nacional. De hecho, ese mismo año adquirió 304,000 libras de café Shade Grown proveniente de Chiapas. Para 2001 compró más del doble de la cantidad previa, reportando 723,000 libras de café. En 2002 compró 1,1 millones de libras (499,000 kg) de café con Certificado de co-

mercio justo (Fair Trade CertificateSM Coffee) y 1,7 millones de libras (771,000 kg) de Café Orgánico de Comercio Justo y Café de Conservación Orgánica Shade Grown (Certified Organic Coffee – Organic Fair Trade and Organic Conservation [Shade Grown] Coffee). Parte de este café era de origen chiapaneco y cabe destacar que la última cifra (las 1,7 millones de libras de café) se cuadruplicó respecto al reporte del año 2000 (“Starbucks. Corporate Social Responsibility Report 2002”. Estados Unidos, 2003).

En lo que concierne a Van Houtte, en mayo del 2000, la gama de cafés biológicos fue lanzada bajo el nombre *les amoureux du café*®. Es por este motivo que Van Houtte se considera “una corporación respetuosa hacia sus accionistas y consciente de sus responsabilidades sociales” (Van Houtte, 2001).

A causa de esta decisión, entre otras, los ingresos netos de Van Houtte crecieron 11.5% respecto al año precedente.

Si bien es cierto que los consumidores y grupos activistas como Global Exchange, motivaron a Starbucks y posteriormente a Van Houtte de tomar este tipo de decisiones, fueron los ejecutivos quienes tuvieron la última palabra. Y es que en efecto, el café justo permite abrir nuevos horizontes. Es una oportunidad que motiva a los consumidores a tomar decisiones responsables y que al mismo tiempo atrae más clientes. Tanto Starbucks como Van Houtte tomaron la decisión acertada. Comprendieron que si se hacían de café de una manera responsable, que ayude a los campesinos productores así como al medio ambiente, tendrían más clientes. De esta forma, habría mayores ingresos y utilidades al cierre del año financiero; todo esto, satisfaciendo a los clientes. ¡Entonces es bueno comprar café justo!

II.2 Utilidades obtenidas por las empresas al momento de lanzar sus estrategias de proveer café justo

De entrada, podemos afirmar que ambas compañías obtuvieron resultados positivos tras haber puesto en marcha sus estrategias de comercialización de café justo. En general,

podemos ver que el crecimiento en las gráficas que aparecen a continuación, es evidente. Sin embargo, es importante recordar que eventos como el 11 de septiembre de 2001 y la crisis financiera de 2008 tuvieron impacto sobre las plazas bursátiles. Por lo tanto, es posible encontrar algunas fluctuaciones en las utilidades netas de las compañías.



Gráfica 1. Utilidades netas de Starbucks (2000-2012) vs cantidad de café justo comprado (2000-2010). Elaboración propia a partir de información de los "Reportes corporativos anuales de responsabilidad social y Reportes financieros de Starbucks, periodos 2000-2012".

II.2.1 Starbucks

En primer lugar, podemos ver en la Gráfica 1 que las utilidades netas de Starbucks y la cantidad de café justo comprado, aumentaron durante el periodo 2000-2007. Sin embargo, para 2008 las utilidades netas descendieron en un 53.1% respecto a 2007, así como la cantidad de café justo adquirido; en contraparte, éste sólo reportó una baja del 5%. Tras esta baja, las dos variables expresan un alza para 2009. Es paradójico y en cierta forma ilógico que a pesar del descenso de las utilidades netas de 2008, Starbucks haya decidido duplicar la

cantidad de café justo comprado para 2009. Podríamos presumir que en efecto se trata de una decisión atrevida, pues una empresa de la talla de Starbucks no puede arriesgar tanto dinero. Reforzando este punto, tengamos en cuenta que en 2008, el mundo atravesaba una crisis financiera.

Sin embargo, la reducción de utilidades netas de Starbucks puede explicarse con la Gráfica 2, la cual nos muestra el número de cafeterías abiertas y la cantidad de café justo adquirido para el periodo 2000-2012 y 2000-2010, respectivamente.



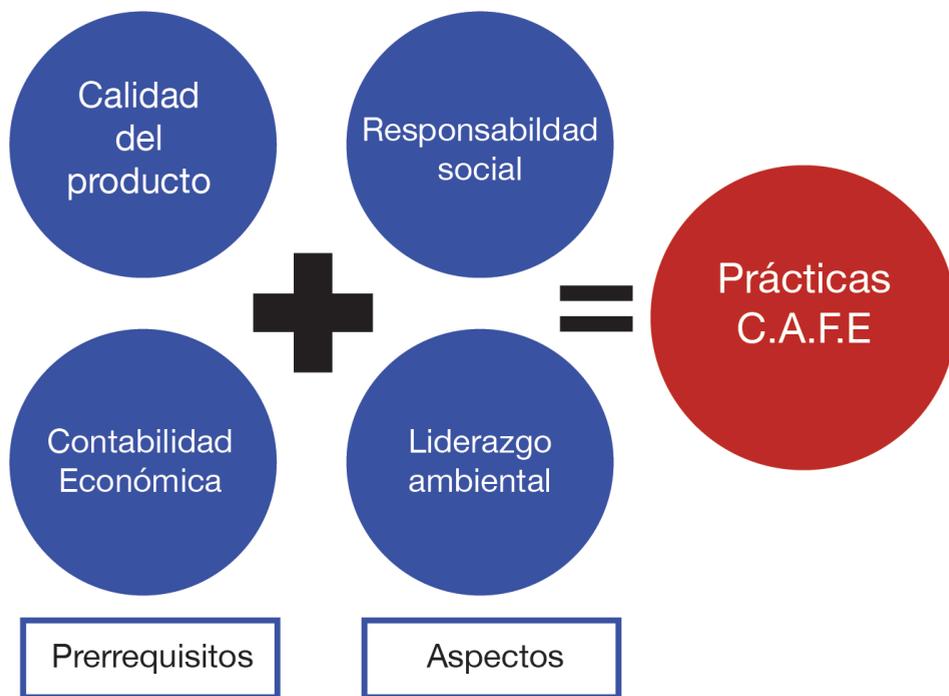
Gráfica 2. Cafeterías a nivel mundial 2000-2012 vs cantidad de café justo comprado 2000-2010. Elaboración propia a partir de información de los "Reportes corporativos anuales de responsabilidad social y Reportes financieros de Starbucks, periodos 2000-2012".

En la Gráfica 2 vemos que Starbucks ha realizado órdenes de café justo progresivamente, de acuerdo a la apertura de nuevas cafeterías. En 2008 tenía más cafeterías respecto al año anterior (aproximadamente un 11%). Esto quiere decir que debió haber invertido más dinero y recursos en la apertura de estas nuevas tiendas. Como sabemos, estas inversiones tuvieron impacto en las utilidades netas. Por lo tanto, tenemos aquí una razón, entre otras, por las cuales Starbucks experimentó un decremento en sus utilidades netas.

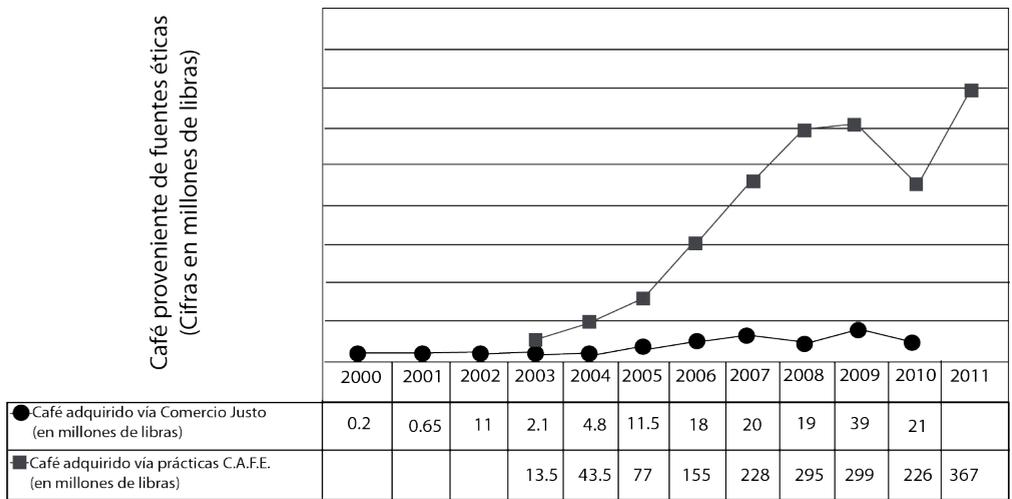
Es posible explicar el porqué se duplicaron las compras de café justo de 2009: Starbucks debía abastecer a estas nuevas cafeterías. Y aunque el número de cafeterías abiertas a nivel mundial disminuyó de 2008 a 2009, para este último periodo había 1,403 tiendas más que en 2007. Por consiguiente, la decisión de duplicar las compras de café justo, no fue ilógica a fin de cuentas. Además, es necesario recordar el hecho de que el comercio justo está fundado bajo contratos a largo plazo. Debido a que Starbucks se comprometió a través de contratos con productores y cooperativas, la empresa debía respetarlos. He aquí otra razón por la cual adquirió una mayor cantidad de café justo. Entre otras cosas, si leemos el “Corporate Social Responsibility Report 2008” (“Reporte anual corporativo de responsabilidad social 2008”) de Starbucks, podemos percatarnos del objetivo que la compañía estableció: “Duplicar la cantidad de café justo comprado para el año 2009” (“Starbucks – Corporate Social Responsibility Report 2008”. Estados Unidos, 2009). Esta medida se tomó con la intención de convertirse en una empresa más responsable a nivel social. A partir de ese momento, se convirtió en el mayor comprador de café bajo las prácticas de comercio justo en el mundo. Por lo tanto, al duplicar la cantidad, podemos ver que cumplió con los contratos firmados con los campesinos, pero a la vez, con los compromisos internos de la compañía. A pesar de estas cifras y compromisos alcanzados respecto a las prácticas de comercio justo, los resultados de 2010 podrían ser contradictorios. Para este periodo, Starbucks compró sólo 21 millones de libras, obteniéndose así una reducción del 46% respecto a 2009. Por otra parte, a pesar de los 39 millones de libras de café justo compradas en 2009, esta cantidad no representó más que el 10.6% de las compras totales de café de Starbucks. Y es que en efecto, la mayoría del café comprado de 2006 a la fecha, se ha hecho a través de Coffee and Farmer Equity (C.A.F.E. practices) y fueron implementadas al inicio del año fiscal en 2005 (“Starbucks – Corporate Social Responsibility Report 2004”, 2005). Estas prácticas coinciden en gran parte con la esencia del comercio justo, mas no están certificadas por TransFair Canada, o la FLO. Sin embargo, son vigiladas y evaluadas por un tercero, conocido bajo el nombre de Scientific Certification Systems. Como lo apuntamos

anteriormente, estas prácticas coinciden con la esencia del comercio justo ya que buscan un producto de calidad. Asimismo, se debe pagar un precio justo o la transacción debe ser transparente de tal forma que Starbucks pueda comprobar que el productor recibió el dinero adecuado por los bienes que entregó. Finalmente, estas prácticas también cuidan aspectos como la responsabilidad social y el liderazgo ambiental (*ibid.*, 2005).

A continuación veremos una comparativa entre el café que Starbucks compró a través de prácticas de comercio justo y café adquirido a partir de C.A.F.E. practices.



Gráfica 3. Comparación de café adquirido vía comercio justo vs Prácticas C.A.F.E. (2000-2011). Elaboración propia a partir de información de los "Reportes corporativos anuales de responsabilidad social de Starbucks, periodos 2000-2011".

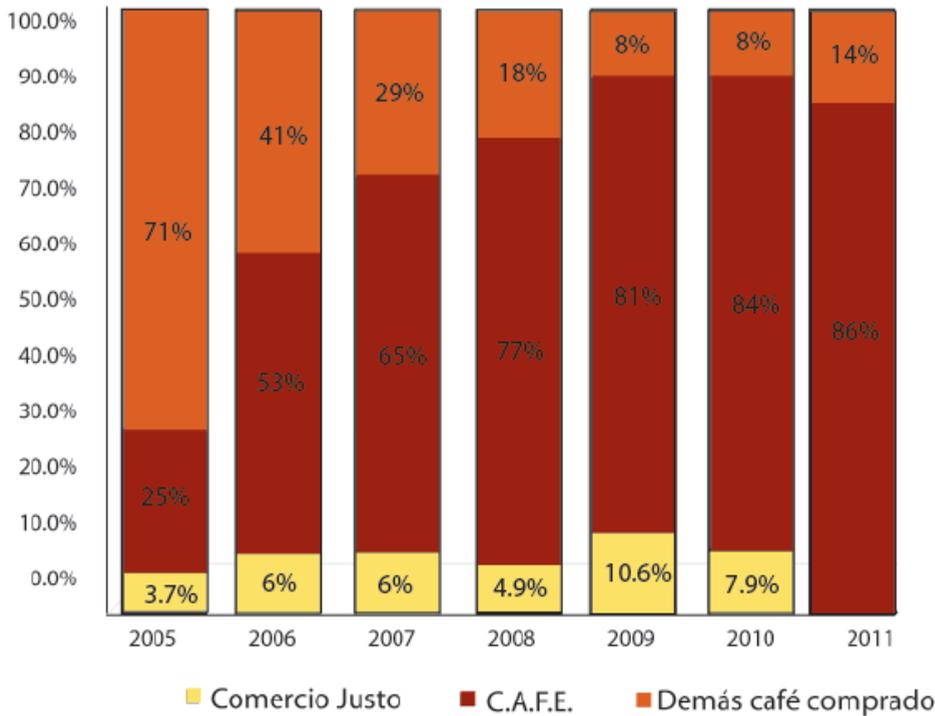


Gráfica 4. Porcentaje de café adquirido a partir de fuentes éticas vs cantidad total de café adquirido. Elaboración propia a partir de información de los "Reportes corporativos anuales de responsabilidad social de Starbucks, periodos 2000-2011".

Como podemos constatar en las gráficas 3 y 4, para 2009, las C.A.F.E. practices alcanzaron el 81% de las compras totales con 299 millones de libras (Starbucks, 2010).

La cifra disminuyó en 2010, compartiendo el comportamiento del café adquirido por comercio justo, sólo que del lado de las C.A.F.E. practices, la demanda se redujo un 24%. Sin embargo, para 2011, se alcanzó el nivel máximo con 367 millones de libras. Entonces, podemos determinar que la fuente a la que más recurre Starbucks para hacerse de café son las C.A.F.E. practices. Esto puede verse mejor en la siguiente gráfica.

Unas páginas atrás comentábamos que a partir de 2006 Starbucks hizo de las C.A.F.E. practices su mayor fuente de aprovisionamiento. Este comportamiento se ha mantenido hasta 2011, año para el cual, por cierto, no hay datos en los reportes a los que se tiene acceso para conocer cuánto café se adquirió a través de prácticas de comercio justo. Debido a la reducción de compra de café fuera de prácticas éticas desde 2006, podría presumirse que el efecto se mantiene cinco años, aunque no es posible afirmarlo debido a la falta de información que lo avale. Sin embargo, podemos comprobar que para 2010, la cantidad de café adquirido vía C.A.F.E. practices y a través de comercio justo, sumó casi el 92% de la



Gráfica 5. Porcentaje de café adquirido a partir de fuentes éticas vs cantidad total de café adquirido. Elaboración propia a partir de información de los “Reportes corporativos anuales de responsabilidad social de Starbucks, periodos 2000-2011”.

demanda total de café de la compañía. Ya para cerrar con la información de Starbucks, es necesario tener en cuenta que el precio pagado por la empresa en 2008, fue de 1,49 dólares por libra de café justo. De hecho, el precio promedio pagado por la adquisición de café justo durante el periodo 2000-2008 fue de 1,375 dólares por libra. Este precio es normalmente fijado por la FLO. Para tal efecto, considera el valor de la libra de café verde de Intercontinental Exchange (ICE), cotizada en la Bolsa de Nueva York –New York Stock Exchange (NYSE)– y le agrega al menos 5 centavos. Además, si el café verde es orgánico, los campesinos reciben una prima extra de 10 centavos. La idea es que el precio del café justo esté siempre por enci-

ma del precio de mercado. Esto con el objetivo de brindar seguridad y estabilidad económica a los productores.

Entre los proyectos y objetivos de Starbucks, podemos ver que para 2015, “todo el café comprado por la empresa, deberá provenir de fuentes éticas, justas y que respeten el medio ambiente” (“Starbucks – Corporate Social Responsibility Report 2008”, 2009). Por lo tanto, podemos percatarnos que Starbucks no es sólo uno de los primeros en la compra y distribución de café justo, sino una empresa enfocada en continuar actuando de una manera responsable, certificándose por medio de Scientific Certification Systems, mas no por la Fairtrade Labelling Organizations International.

II.2.2 Van Houtte

En cuanto a Van Houtte, la empresa ha experimentado un crecimiento progresivo en sus compras de café justo. De hecho, de acuerdo a la entrevista realizada al Director de compras y de la calidad del café verde de Van Houtte, la compañía adquirió en un principio, diez bolsas de café justo. En la actualidad, Van Houtte compra contenedores completos de café justo. De hecho, podemos encontrarlo en los K-cups (pequeños recipientes que contienen café para hacer infusiones de manera fácil y rápida en cafeteras), así como en bolsas de café disponibles en tiendas y, evidentemente, en el menú de bebidas de las cafeterías Van Houtte, entre otros.

El precio que Van Houtte pagó por el café justo no pudo ser encontrado en los reportes financieros anuales. Pero podemos encontrar el valor de las materias primas en estos reportes, el cual incluye el precio del café comprado, más los costos de transporte e incrementables, así como otros recursos necesarios para llevar a cabo el proceso de torrefacción. En estos, los valores observados no fueron precisos. Por otra parte, son los productores quienes establecen el precio de sus productos: “el precio es determinado por los productores [...] en general, son personas que están conscientes sobre la calidad de sus productos. También están cons-

cientes que no pueden solicitar precios exorbitantes o que no correspondan a la realidad [...]. En el proyecto que tenemos en Montaña Verde, Honduras, les pagamos 20 centavos de más” (entrevista a Richard Clermont, 2010).

Este año, Van Houtte trabajó de más en prácticas de comercio justo. Para tal efecto, realizó pagos por adelantado a algunos productores para que pudieran comenzar a plantar el café. Entonces, podemos comprobar que son prácticas ligadas al comercio justo. Cabe destacar el lema de su campaña, en el cual leemos: “Actuemos juntos: es importante para nosotros actuar de manera socialmente responsable; no por seguir una tendencia, sino porque es lo mejor” (*ibid.*, 2010).

En cuanto a los compromisos hechos para la adquisición de café justo, “la compañía tiene políticas de aprovisionamiento. A fin de preservar la calidad del café verde, Van Houtte compra su café y ajusta su inventario semanalmente. Se hacen proyecciones de venta para determinar cuánto café comprar” (*ibid.*, 2010). Entonces, Van Houtte se atiene a la demanda del cliente. Por lo tanto, depende del cliente decidir y motivar a la empresa a ofrecer cada vez más café justo: “Conforme los clientes quieran, vamos a comprar café justo. Es el cliente quien decide” (“Starbucks – Corporate Social Responsibility Report 2008”).

II.2.3 Breve conclusión

Como podemos ver en el caso de las dos empresas, sus estrategias de venta de café justo les han ayudado a desarrollarse y a crecer económicamente. Sin embargo, no podemos afirmar que únicamente gracias a eso haya sido generado; podemos constatar que la venta de café justo no es más que una parte de la estrategia global de venta de estas dos compañías. De hecho, para Starbucks, aquello que le permite tener más utilidades es su presencia en 50 países con más de 18,000 cafeterías (“Starbucks Corporation – Fiscal 2012 Annual Report”, 2012). Del lado de Van Houtte, su mercado fuerte es la distribución y venta de café

en tiendas de autoservicio. Además, Van Houtte tiene entre sus productos infusiones de café y máquinas expendedoras. De estas últimas podemos encontrar alrededor de 49,000 por el territorio comprendido en Estados Unidos y Canadá.

A pesar de que el café justo representa una pequeña cifra para Starbucks, podemos ver que la compañía tiene una tendencia de comprar cada vez más café justo. Existe la posibilidad de que compañías de menor tamaño, como Van Houtte, sigan el ejemplo. Debemos tener en cuenta que las empresas con el tiempo se hacen más responsables, aunque no debemos dejar de lado que en un mundo donde el mercado se rige por la oferta y la demanda, se busca siempre obtener ganancias. Por lo tanto, si la nueva tendencia radica en ofrecer productos de comercio justo, más empresas buscarán adoptar este modelo de negocio. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, si ambas partes, es decir, productores y empresas obtienen beneficios, no habría motivo por el cual estas prácticas deban cesar. De hecho, se deberían seguir métodos en los que todos ganen y se beneficien. Probablemente no lo harán con los mismos beneficios, aunque al final ambas partes experimentarían cambios positivos. Lo único que encontramos reprochable es que algunas compañías utilicen el comercio justo como máscara y engañen a los consumidores, olvidándose del sentido social y busquen obtener beneficios particulares.

III. Chiapas: Una región productora de café justo que se ha visto beneficiada por este tipo de prácticas

Chiapas es una región situada al sur de México. Una de sus regiones ha experimentado mucho desarrollo desde que Starbucks comenzó a comprarle café justo. De hecho, hasta 2006, “Starbucks y la fundación Conservation International desarrollaron proyectos en los campos de producción de café. Con este tipo de proyectos, Chiapas pudo evolucionar a un modelo que genera fuentes diferentes para hacerse de recursos, de tal manera que las cooperativas locales pudieran mantenerse sin el apoyo futuro de Starbucks” (“Starbucks – Corporate Social Responsibility Report 2007”). Es posible afirmar que se ha logrado el empoderamiento de los productores.

Además, se celebraron asociaciones entre Starbucks y tres compañías diferentes, Calverit Foundation (2004), Verde Ventures (2004) –operada por Conservation International– y Ecologic Finances (2004-2007), quienes otorgaron préstamos y créditos a los campesinos. Podemos ver que Starbucks pudo desarrollar estos sistemas para los campesinos y constatamos que hubo apoyo económico de su parte en la región. En 2005, otra actividad en donde destaca la participación de Starbucks radicó en apoyar a las comunidades que fueron afectadas por el huracán *Stan*. Aunado a estas acciones, durante 2006 hubo uno de los eventos más importantes para la comunidad de Nuevo Paraíso: la primera escuela pre-universitaria que fue construida gracias al trabajo en equipo entre la Cooperativa “Comon Yaj Nop Tic”, una universidad privada de México: Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Starbucks y la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL). Este proyecto benefició a 150 familias de la comunidad, pero también a cinco comunidades aledañas a Nuevo Paraíso. Más de 50 estudiantes se inscribieron para el periodo de estudios 2006-2008 y recibieron cursos de cultura general, así como cursos ligados a la actividad primaria de la comunidad: la agricultura. Entre estas clases, podemos encontrar la “producción sustentable de café” (“Starbucks – Corporate Social Responsibility Report 2006”, 2007).

Como podemos asegurar, Starbucks tuvo presencia activa en las comunidades chiapanecas en las que compra café justo. La comunidad tiene ahora beneficios a nivel social, pero más tarde, éstos podrán transformarse en beneficios económicos, ya que los campesinos serán jóvenes y estarán tan bien preparados, como educados.

Finalmente, en cuanto a los beneficios de desarrollo y medio ambiente, para 2003, el programa “El Triunfo Reserve” fue puesto en marcha por Starbucks en una de las regiones de Chiapas. Este proyecto agrupó a 100 campesinos con el objetivo de proteger a 300 especies en peligro de extinción, entre éstos el quetzal, así como diferentes reptiles y mamíferos. Al final, 6,790 personas fueron beneficiadas y los productores recibieron 76% más de ingresos por la venta de su café, comparado al precio local (“Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Report 2004”, 2005).

Además, en 2009, fueron puestos en marcha programas para la conservación del bosque y reducir la cantidad de emisiones de carbono, pues en virtud de una “bolsa verde” a venir, los campesinos podrán adoptar prácticas menos contaminantes y vender sus cuotas de carbono a las compañías mejor postoras. Entonces, no hablamos únicamente de conservar el medio ambiente y de ver beneficios a nivel social (pues en un entorno limpio, los problemas de salud se reducen), sino también de manera económica. Si consideramos que los productores recibirán más dinero por su café, más la venta de sus cuotas de carbono, podemos constatar que es una buena oportunidad para los productores. Sin embargo, sería interesante conocer quién administraría dicha bolsa: ¿Podría ser Starbucks, quien también tendría beneficios económicos?

Del lado de Van Houtte, la empresa no ha generado beneficios en Chiapas hasta el momento. Sin embargo, la región podría ser considerada como proyecto a futuro, donde procedería de la misma forma que en San Luis, Honduras. Este proyecto agrupó 50 miembros en una cooperativa y compra la totalidad de su oferta exportable desde 2001. Así como en San Luis, Chiapas podría concursar. Pero será difícil que sea elegido por Van Houtte, ya que la compañía busca desarrollar regiones aún más pobres o con menos avances económicos, por ejemplo, en Nicaragua o El Salvador (tras las guerras civiles). Por lo tanto, la región tiene fuerte competencia para ser elegida.

Además, Starbucks ya tiene presencia en la región, así que sería más útil que Van Houtte buscara otro lugar donde no haya recibido apoyo.

IV. Conclusión

Es muy interesante y de gran trascendencia que estas dos empresas trabajen ligadas a prácticas de comercio justo. En general, podemos ver que Starbucks ha tenido más utilidades que Van Houtte desde que incluyeron en su menú el café justo, en octubre del 2000. De hecho, si tomamos este año como base, para 2007 (año en que tenemos cifras para

comparar ambas empresas), Starbucks había experimentado un alza en sus utilidades netas de 711%, mientras que Van Houtte de 131%. Sin embargo, es importante tener en cuenta que Starbucks en ese entonces estaba presente en 50 países con más de 15,000 cafeterías (18,066, según el reporte financiero anual 2012), mientras que Van Houtte tiene casi 100 entre Estados Unidos y Canadá. A pesar de todo, está más presente en oficinas gracias a sus máquinas expendedoras de café, contabilizando alrededor de 49,000 (para 2007) en el territorio mencionado.

En ambos casos, nos percatamos que el café justo es una pequeña parte de sus estrategias de venta, y si bien es cierto que ésta no representa una gran cifra, ambas empresas cuentan con programas de apoyo. Además, procuran impactar de manera positiva y con responsabilidad social a las comunidades que le venden café.

Respecto a Chiapas, es un estado que debe desarrollarse aún más, pero está en la vía adecuada. Si empresas como Starbucks continúan apoyando a la región, despegará más rápido y encontrará un crecimiento económico importante, el cual puede ser transformado en desarrollo. Cabe tener en cuenta que la responsabilidad no es exclusivamente de las empresas o del gobierno; también es de gran trascendencia la participación de la gente y que éstos se organicen de manera adecuada para que puedan cumplir con el volumen de la demanda solicitada por las pequeñas, medianas y grandes empresas. En la actualidad hay diferentes casos de éxito en los cuales los productores se organizan en cooperativas y le venden sus productos a empresas. Ahí está la cooperativa “Comon Yaj Nop Tic” o “Capeltic” en Chiapas; en Oaxaca encontramos, entre otras, la UCIRI y seguramente habrá más casos que podrían analizarse a lo largo y ancho del país.

Sin embargo, depende del consumidor alentar este tipo de prácticas. Toda vez que continúe comprando café a través de prácticas de comercio justo, Chiapas y otras entidades, las regiones productoras tendrán mayor desarrollo. En este momento es cuando el consumidor se transforma en consumiactor (Waridel, 2005). Debemos considerar que Starbucks nos ofrece una variedad importante de café justo, así que comprar este tipo de café, nos hace

consumidores. Es el mismo caso para Van Houtte. La compañía ofrecerá tanto café justo como la gente le solicite. Por lo tanto, debemos motivar a la empresa. Si la alentamos, estaríamos promoviendo el café justo, pero lo que también es importante, se apoyaría a la economía de una empresa quebequense y por ende, la economía local de la región. Entonces, el consumidor se vuelve la pieza clave del comercio justo.

Como ciudadanos y miembros de este mundo globalizado, debemos despertar la curiosidad e interés al origen de la producción de los bienes que se comercializan y que consumimos con frecuencia. De esta forma, podremos comprender los diferentes sistemas de producción e iremos progresando en la optimización de los recursos, dejando de lado el abuso y exceso que se propicia por el hecho de querer tener más. El comercio justo aborda diferentes productos y se extiende desde las frutas secas, arroz, flores, jugos, algodón, hasta el oro, té, arroz, vino y productos transformados de origen animal o vegetal, entre muchos más. Entonces es tiempo de cambiar nuestra perspectiva y que los empresarios y emprendedores volteemos hacia negocios de gran impacto social, pero que a su vez mantengan la rentabilidad. Es un reto que podría pensarse bastante complejo, sin embargo es posible. Para tal efecto, el caso de “Capeltic” es un ejemplo de gran trascendencia. Liderada por Alberto Irezabal, “‘Capeltic’ es una cafetería que impulsa el comercio justo y el desarrollo de sus proveedores, quienes son productores de café de Chiapas” (Reporte especial “Entrepreneur”, julio de 2011). Conocer “Capeltic” a través de una publicación de negocios nos permite constatar que es posible generar negocios con responsabilidad social, reconociendo y remunerando la labor de los productores, así como mostrar a los consumidores que es posible cooperar con el desarrollo de diferentes regiones de nuestro país. En palabras de Alberto, “[...] no sólo es cuestión de darle al mercado lo que pide, sino también de educar al cliente en temas de comercio justo y empresa social” (*ibid.*, julio de 2011).

Así como Alberto, los jóvenes podemos desempeñar roles dentro de empresas sociales, o creándolas, convirtiéndonos en factor de cambio y progreso.

Como morelenses, sería interesante estudiar de qué forma el comercio justo podría ser

expandido en el estado de Morelos, así como qué productos podrían comenzar con el proceso de certificación de comercio justo. De esta forma, podría desarrollar y fomentar el crecimiento del campo morelense, beneficiando a más familias y empoderando a más campesinos, siempre con el objetivo de alcanzar mejor calidad de vida y bienestar. Asimismo, a nivel nacional, podría discutirse y analizarse si existe la posibilidad de aplicar las prácticas de comercio justo a sectores secundarios de México cuyo propósito es llegar a salarios más competitivos y a un desarrollo más uniforme en el país.

Bibliografía

Fuentes bibliográficas

The Columbia Encyclopedia (6ta Ed., 2008).

Revista Entrepreneur (Julio de 2011). Reporte especial Entrepreneur: "Un negocio rentable y de impacto" (Vol. 19, núm 07, 80-81). México.

Starbucks (2012). "Corporate Social Responsibility Reports para el periodo 2000". Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2000. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2001. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2002. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2003. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2004. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2005. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2006. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2007. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2008. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2009. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2010. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2011. Estados Unidos

Starbucks Corporation – Corporate Social Responsibility Reports 2012. Estados Unidos

Starbucks Corporation (2012). "Fiscal Annual Reports 2000". Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2000. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2001. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2002. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2003. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2004. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2005. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2006. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2007. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2008. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2009. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2010. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2011. Estados Unidos.

Starbucks Corporation – Fiscal Annual Reports 2012. Estados Unidos.

Van Houtte (2000-2001) (marzo). "Reporte anual".

Waridel, L. (2005). Acheter, c'est voter; le cas du café. Montreal: Équiterre.

Mediografía

Artisans du monde: <http://www.artisansdumonde.org/commerce-equitable.html> (recuperado 10/03/10)

Comercio Justo México: <http://www.comerciojusto.com.mx>(recuperado 10/03/10)

Fairtrade Labelling Organizations International (FLO): <http://www.fairtrade.net>(recuperado 10/03/10)

Max Havelaar: <http://www.maxhavelaar.ch/fr/maxhavelaar/>(recuperado 10/03/10)

Starbucks: <http://www.starbucks.com/sharedplanet/ethicalSourcing.aspx> (recuperado 15/01/13)

TransFair Canada: <http://transfair.ca/en/about-fairtrade/transfair-canada>(recuperado 10/03/10)

TransFair USA: <http://www.transfairusa.org/content/about/aboutus.php>(recuperado 10/03/10)

World Fair Trade Organization (WFTO):

http://www.wfto.com/index.php?option=com_content&task=view&id=2&Itemid=14&lang=fr(recuperado 10/03/10)

Entrevista

Richard Clermont, Director de compras y de la calidad del café verde de Van Houtte. Realizada el 13 de mayo de 2010 a las 15:00 horas, en las oficinas Corporativas de Van Houtte en Montreal, Canadá.

El arte de vivir la escuela

Mtro. Jorge Pueblita Mares
Jefe de la carrera de Comercio y Negocios Internacionales
Escuela de Negocios
ULSAC

La vida humana consiste en habitar un mundo en el que las cosas no sólo son lo que son sino que también significan; pero lo más humano de todo es comprender que, si bien lo que sea la realidad no depende de nosotros, lo que la realidad significa sí resulta competencia, problema y en cierta medida opción nuestra (Savater, 1997).

Resumen

El arte como construcción del ser humano refleja conocimiento, habilidades y oficio, entre otras cosas. La actividad docente como un conjunto de intra/interrelaciones sociales, al interior de las universidades, requiere de conocimientos, habilidades y oficio, lo que la convierte en una actividad que se equipara, sin improvisaciones, a la creación de una obra de arte. De manera análoga, la construcción del conocimiento y la creación artística son dos caras de una misma moneda, y el profesorado deberá comprender cabalmente esta compleja labor cuando actúa como facilitador del aprendizaje en su relación con el educando.

Palabras clave: docente, educando, contenido, arte, conocimiento.

Abstract

Art as a human construction reflects the knowledge, skills and abilities, among other things. The teaching activity as a set of intra / inter-social, within universities, requires knowledge, skills and abilities, making of it an activity that might be equated, without any kind of improvisation, to a masterpiece creation. Likewise, knowledge construction and artistic creation are two sides of the same coin and teachers should fully understand this complex work when entering in a learning facilitator relationship with the learner.

Keywords: teacher, learner, content, art, knowledge.

Introducción

Por su naturaleza, la actividad docente hoy día es una tarea sumamente compleja. Vista de lejos, algunos podrían argumentar que no representa dificultad alguna, ya que de lo que se trata es simplemente de enseñar, más aún si el docente cuenta con la adecuada calificación intelectual. Pero vista con mayor detenimiento, más de cerca, y sobre todo al estar directamente involucrados en ella, podríamos afirmar categóricamente todo lo contrario: de que la tarea del individuo dedicado a la docencia es todo un reto que día con día es imprescindible cuestionar, ya que ésta contiene un considerable número de dimensiones que nos impide asimilarla, comprenderla y practicarla en toda su real plenitud.

Por esto y por las razones que se exponen a continuación, afirmo que la labor del docente frente a sus grupos es una actividad con matices artísticos, labor que se asemeja a la de todo artista en la creación de su obra.

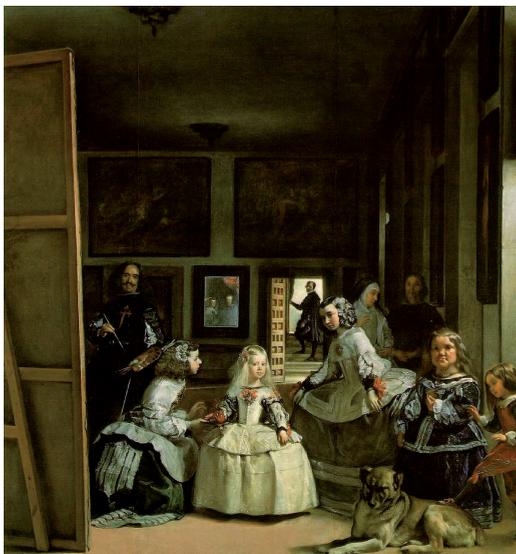
El presente documento está integrado por cuatro apartados. En el primero de ellos se desarrolla un muy breve análisis de una pintura, que me proporcionará el punto de partida –y el de llegada– para los propósitos que persigo. En el segundo, intento bosquejar la complicada y dinámica relación que existe entre la escuela y la sociedad en donde aquella se encuentra contenida. En el siguiente abordo la esfera pedagógica propuesta por la teoría del campo y justifico el porqué, desde mi punto de vista, considero que es idónea para los fines que todo docente persigue. Por último, vinculo la pintura tratada en la primera parte con la actividad docente –desde el enfoque constructivista– con la firme intención de exhortar a los directamente involucrados a que reflexionen en su cotidiana labor.

Creación o construcción de una obra de arte

Para alcanzar los objetivos que se persiguen en el presente ensayo, incluyo el cuadro de un pintor barroco, el español Diego Velázquez (1599-1660) (Arteguias, 2005), denominado *Las meninas* – obra que realiza poco antes de su muerte acaecida en el siglo XVII– (Wolf, 2000),

para que a través de un análisis, aunque superficial y no por eso menos provechoso, intentar relacionarlo con todo ese conjunto de múltiples y complejas actividades íntimamente involucradas con la tarea de enseñar y de saber cómo enseñar; con la tarea de aprender, pero sobre todo con el convencimiento de conocer por qué y para qué aprender; y con la tarea de poder integrar los contenidos idóneos a toda actividad docente en general y a cada una de las disciplinas en particular.

Michel Foucault, en 1968, describe detalladamente esta misma obra de Velázquez, sin embargo sus orientaciones apuntan hacia el análisis de una arqueología de las ciencias humanas en general (Foucault, 2012).



Pues bien este cuadro, majestuoso por sus dimensiones: 318 x 276 cm, muestra características que llaman mucho la atención. En primer lugar observamos lo que en apariencia es un vívido momento de cotidianidad: al centro, la infanta Margarita es atendida y observada por las meninas en reverente actitud, en el extremo derecho se encuentra una mujer pequeña con una niña y en primer plano, en una postura de descanso, un perro, que supone lo cotidiano de la escena. En el extremo izquierdo del cuadro aparece la parte posterior de

un gran lienzo trabajado precisamente por Velázquez, mientras que en los planos posteriores aparecen dos imágenes que denotan personas adultas y finalmente la figura de un hombre ascendiendo o descendiendo por la escalera del fondo. Ahora bien, dado que sólo es posible observar la parte posterior del cuadro ¿qué es lo que pinta el artista? ¿Cuál es el modelo, motivo de la pintura? La respuesta es muy interesante. Podemos percatarnos de que las dos paredes visibles se muestran tapizadas de pinturas, de obras de arte; sin embargo, con la intención de deducir lo que Velázquez está pintando, es necesario dirigir nuestra atención al cuadro que se halla en el centro del muro de fondo, en el que se ubica el punto de fuga que ofrece perspectiva y composición a la obra; éste en realidad no es un cuadro sino un espejo en el que se refleja la imagen de la pareja real: los reyes españoles Felipe IV y Mariana de Austria (*Artehistoria*, Proyectos Digitales. S. L., 2005). Con esta referencia, de manera inmediata comprendemos lo que utiliza el artista como modelo.

Ahora bien, uno de los principales conceptos que se analizan en toda actividad artística es la relación que guardan los tres elementos que se encuentran directamente involucrados en toda obra de arte, a saber: el creador –en este caso el pintor–; el objeto extraído de la realidad, o sea el modelo seleccionado, motivo de la obra, y finalmente el observador, que viene a ser todo aquel individuo que percibe, mediante el sentido de la vista lo que la obra de arte le ofrece. En síntesis, y para nuestros propósitos, es preciso puntualizar que aquí existe una indisoluble relación entre el pintor, el modelo y el observador; una relación que, en este cuadro en particular, consiste simple y llanamente en observar observaciones.

Me parece que Velázquez consigue un indiscutible y permanente vínculo entre estos tres elementos participantes. En primer lugar ¿por qué lo considero indiscutible? Analicemos. En la pintura, finalmente el artista consigue que se muestren simultáneamente los tres elementos: el pintor, a través de su propio autorretrato en franca postura que denota de manera natural la de todo pintor al realizar su trabajo; también aparecen, por medio de la utilización del espejo –sin duda, una singular artimaña–, quienes fungen como modelo, los mismos que se muestran reflejados, aunque en honor a la verdad, este espejo bien podría confundirse con un cuadro más colocado en la pared del fondo; y finalmente, el observador que, en aquel momento

histórico (1656) (*ibid.*, 2005) eran los reyes de España. Y en segundo lugar, ¿por qué lo considero permanente? pues porque mientras esta pintura exista, y en todo momento histórico actual o futuro, cuando alguien la contemple en su conjunto, tomará el lugar del observador original. Esto es, observará el cuadro desde los ojos de la pareja real. Desde el interior mismo del modelo que el artista observaba mientras realizaba la pintura. Esto último es precisamente lo que lo hace trascendente, lo que lo hace intemporal.

Con todo lo dicho anteriormente, y después de esta modesta interpretación de la pintura, nos encontramos –creo yo– en una posición favorable para poder amalgamarla con el apasionante mundo de la escuela, en donde se establece una multitud de vínculos interpersonales e intrapersonales, que permiten dar razón a su existencia, a saber, la formación de capital humano para su futura incorporación al ambiente laboral. Pretensión nada fácil, sobre todo si estamos plenamente conscientes de que la escuela está implícita en un entorno, al que sin ánimo de exagerar podríamos calificarlo de caótico y cada vez más incomprensible. Lo que convierte al objetivo de toda escuela en un reto digno de un constante y profundo estudio.

Sociedad y escuela: paradójica relación

Las sociedades, tal y como las conocemos y concebimos hoy en día, distan mucho de las existentes en las comunidades primitivas. Sin afán de desmesura podríamos argumentar que las diferencias son diametralmente distantes. Siguiendo este giro de pensamiento, podríamos clasificarla –y con fines de simplificación– en dos grandes tipos de sociedades: la tradicional y la moderna. Por lo tanto, no es posible intentar comprenderlas bajo los mismos criterios, ya que “... quien pasa por alto esto y confunde ambos tipos de sociedad, está interpretando a la sociedad moderna en términos de la vieja sociedad y no se comprende a sí mismo”.

Por tanto:

... es fundamental entender la diferencia entre la sociedad tradicional y la sociedad moderna. La antigua sociedad [...] era una sociedad jerarquizada, y los estratos de los que se componía no eran simples clases sociales, sino estamentos que representaban distintas formas de vida. [...] El principio de organización estaba basado en la división de los hombres en grupos: familias, clanes. [...] El individuo pertenecía a un solo estamento y esta pertenencia era total. [...] Hoy, las cosas son por completo diferentes. Los estamentos han desaparecido y su lugar ha sido ocupado por un principio de diferenciación social completamente distinto; [...] ¿En qué consiste la sociedad? En comunicación. [...] En actos fugaces y efímeros. [...] Los diferentes tipos de comunicación se forman alrededor de las funciones sociales, que son, por ejemplo, la regulación de los conflictos (derecho); el aseguramiento de las decisiones colectivas (política) y el aprendizaje (educación); la alimentación y la satisfacción de las necesidades materiales (economía); la dominación de la naturaleza (técnica) y la explicación de la realidad (ciencia). [...] Estos tipos de comunicación, junto con los tribunales de justicia, los gobiernos, los partidos, las escuelas, las universidades, las fábricas, las bolsas, los mercados, etcétera, forman distintos subsistemas sociales, que ya no están ordenados jerárquicamente. Cada uno de ellos es igual de importante en el todo social, y todos funcionan conforme al principio de la división del trabajo. [...] [Así] El hombre ya no pertenece a uno de estos subsistemas, sino sólo parcial y transitoriamente: unas veces puede ser estudiante (subsistema científico), otras, especulador de bolsa (subsistema económico), otras colaborador en una campaña electoral (subsistema político), pero siempre toma parte en estos subsistemas de forma parcial y transitoria. El hombre ya no está presente en la sociedad en su integridad, sino solamente como individuo. Justamente por eso necesitamos una identidad (Savater, 1997).

En este orden de ideas, no es de extrañar que los objetivos de la escuela, centrados en la formación de individuos para su incorporación a la realidad laboral, se perciban arropados por un manto de total incertidumbre, entre otras cosas, por esa imperiosa e inestable necesidad de identidad: categoría compleja y complicada en nuestros días. Esta formación de capital humano no es otra cosa que un interesante proceso de socialización, un proceso mediante el cual el individuo se integra a una dinámica cada vez más compleja, portando las herramientas que durante su vida académica fue capaz de fabricarse para sí mismo. Y aquí se vincula perfectamente la tesis propuesta por José Gimeno Sacristán (Sacristán, 2002), cuando afirma la existencia de dos posturas que, aunque lógicas, son antagónicas entre sí. Por un lado la sociedad solicita individuos que se involucren y comprometan a ejercer su profesión con una actitud sumisa y sin propiciar alteraciones al orden establecido, y por el otro, la misma complejidad del tejido social, para garantizar su propia evolución, requiere de personas que sean modificadoras de los caracteres precisamente de ese orden social. Complicadísima tarea para las escuelas en general, pero también un estimulante desafío para todo profesor –con plena conciencia de esta compleja problemática– en particular. Con todo lo dicho hasta este punto se estructura de manera inmediata un cuestionamiento de capital importancia: ¿de qué modo tanto instituciones –aquí me refiero concretamente a la postura que adopte la cúpula de gobierno de las universidades–, como personal docente y educandos deberán establecer sus múltiples, diversas y complejas relaciones para alcanzar, apelando a un previo acuerdo de voluntades, la mejor de las opciones que dé respuesta a este abanico de requerimientos colectivos que nuestra sociedad demanda? Veamos.

Aprendizaje con-sentido

La práctica docente en nuestro país se lleva a cabo, la gran mayoría de las veces –y principalmente en la educación superior– sobre un fundamento empírico. Esto es, el individuo que se encuentra frente al grupo, con toda seguridad es un profesional capacitado para

ejercer cualquier actividad dentro del ámbito limitado a su especialidad. Las razones –cualesquiera que éstas sean– por las que esta persona decide desempeñarse como profesor las considero al margen de los propósitos aquí perseguidos, porque no se trata de asignar culpabilidades, sino de dar solución de fondo a esta problemática. Ahora bien, con esto en mente, valdría la pena preguntarse lo siguiente: si el profesor no se capacitó para dar clases, ¿cómo las imparte? ¿De qué manera propicia que sus alumnos alcancen los niveles de aprendizaje mínimos exigidos para acreditar la asignatura? ¿Cómo establece su relación con ellos? ¿Qué tan convencido queda de los resultados obtenidos? Seguramente echando mano de sus habilidades, de sus experiencias, de lo que él supone que debe ser la actividad docente, que, aunque alejado de lo estrictamente teórico/técnico/pedagógico, lo acerca más al territorio de lo humano, a la esfera del arte. Aclaro. Para que esta actividad llegue a considerarse un arte, apelo al origen griego del concepto, a saber: *téchnē* (*tékne*: arte, ciencia, saber, profesión, habilidad) (Pabón de Urbina, 1967). Todo esto, inmediatamente me lleva a concluir que nuestra sociedad, precisamente que demanda los servicios educativos, se caracteriza principalmente por dos rasgos perfectamente definidos: improvisación e indiferencia. Improvisación porque, consciente de lo que sucede, nos permite desempeñar esta labor, e indiferencia porque acepta, con agrado o sin éste, los resultados obtenidos.

Ahora bien, si ésta es la situación imperante, ¿cuál es el ingrediente faltante en el docente? ¿Mediante qué mecanismos es posible superar estas deficiencias? Indudablemente exhortando al profesor a que se capacite en la inacabable tarea de enseñar, para que ejerza su quehacer de manera más eficaz y sobre todo responsable. Es en este tópico donde las teorías pedagógicas desempeñan su función complementaria con el arte de enseñar. Aunque debo confesar que me parece hasta cierto punto anacrónico el hecho de que primero se dé la práctica docente y posteriormente se entere al profesor de la existencia de una multitud de alternativas pedagógicas, para alcanzar sus objetivos por medio del empírico procedimiento heurístico del ensayo y error, propiciando graves consecuencias en los educandos, pero ¡qué podemos hacer! Como lo mencioné líneas arriba, de lo que se trata es de dar solución a la problemática existente.

Si bien es cierto, la gran mayoría de las escuelas pedagógicas fundamentan sus propuestas en la teoría del conocimiento, en cómo se consigue el aprendizaje. Existen en la actualidad dos posturas absolutamente polarizadas: algunos teóricos argumentan que el uso exclusivo de la razón –racionalismo– es el punto de partida y de llegada, del cual el hombre se aproxima al conocimiento a través del uso de la razón (Schunk, 1997). Y por otro lado, están aquellos que argumentan que la experiencia, mediante la percepción con los sentidos, es la mejor manera de aspirar al conocimiento –empirismo–, pero éstas son afirmaciones completamente radicales. Sin embargo, entre estos dos polos perfectamente determinados, existe todo un espectro de posturas que se ubican las unas cerca, las otras alejadas de estos dos extremos, es decir, echan mano tanto de la razón como de la experiencia. Entre los dos extremos se encuentra un ramillete de las teorías denominadas mediacionales, y dentro de éstas se halla la teoría del campo o Gestalt la cual argumenta que “la conducta es una totalidad organizada” (Sacristán, 2002); totalidad digna de tomarse en cuenta porque envuelve al proceso educativo en toda la esfera de realidades inherentes al ser humano. Así, recapacitando en esto nos vemos exhortados a trascender fuera del aula, a enriquecer esa limitada relación maestro/alumno que se establece como un mero vínculo de naturaleza académica, para convertirse en una visión panorámica de experiencias singulares pero conjugadas tanto del docente como del educando, propiciando una singular síntesis de dos realidades tan diferentes, que entre mejor comprendidas, mejor contribuyen en alcanzar los procesos educativos.

Trataré de ser más explícito: entre nosotros los profesores y el alumnado existe circunstancialmente una brecha cultural que, independientemente de su profundidad, nos separa y se levanta al mismo tiempo una barrera que impide una cabal y bilateral comprensión. Pero en la medida en que seamos capaces de situarnos en el lugar del otro, esta brecha, sin dejar de separarnos, se vuelve más sutil, menos accidentada. Lo que conduce al establecimiento de canales procedimentales y de comunicación más eficientes y así, estas dos realidades, en extremo diferentes, pueden llegar a coexistir de manera armónica. Desde la perspectiva

de los primeros, que también fuimos estudiantes, nos vimos sometidos a las tensiones que la misma vida nos imponía, que la misma escuela nos exigía. Sin embargo, y pese a todo, fuimos capaces de superarlas en la medida de nuestras capacidades, posibilidades y dedicación. ¿Qué tuvimos que hacer para culturizarnos? ¡Éste es un atractivo punto de reflexión! Porque mientras seamos capaces de dar respuesta a este cuestionamiento, podremos complementar nuestro trabajo docente; tenderemos a dejar de enfocar nuestra labor como una simple tarea comunicadora y sazonzaremos la cátedra añadiendo los secretos que nos otorgaron el éxito al emprender la tarea del conocimiento, independientemente de nuestros motivos, y sin dejar de vivir plenamente nuestra vida, arropada con toda esa diversidad de estímulos que nos envolvía.

Por otra parte, en el otro extremo de esta brecha se encuentra el mundo, o mejor dicho, los múltiples mundos en los que viven, crecen y se forman nuestros alumnos. Ellos, en su muy peculiar realidad, perciben al mundo en función de toda una multiplicidad de atractivos, reales y/o virtuales, con un número de aristas ya afectado por un alcance multiplicador respecto a lo que a nosotros nos tocó vivir. El veloz desarrollo científico y tecnológico, el fluir de ideologías y formas de vida ajenas que se filtran a través de esa extraordinaria herramienta de intercomunicación: la Internet. La influencia cada vez más arrolladora que se deriva del fenómeno globalizador, que los induce a ser cada vez más competitivos, más exigentes con sus esfuerzos para poder introducirse con éxito en este mar de caos sociopolítico, cultural y empresarial; las escalas de valores alteradas por los vertiginosos cambios –tan cuestionadas por las anteriores generaciones que no se detienen a pensar que de la misma manera fueron cuestionadas las suyas, y que por la ausencia de memoria, tanto individual como colectiva las minimizan; como por ejemplo, la memoria procedimental para *praxis* sencillas– que nuestros alumnos tienen que manejar hábilmente con la intención de encontrarse o entenderse a sí mismos. Éste es el escenario en el que se encuentran inmersos y en el que de paso se ven obligados a aprender. Es aquí precisamente que la validez de las teorías del campo se ponen de manifiesto como un marco conceptual oportuno para intentar dar significado a esta realidad, porque

...la importancia que conceden las teorías del campo al significado como eje y motor de todo aprendizaje querido, autoiniciado, apoyado en el interés por resolver un problema, por extender la claridad y el significado a parcelas cada vez más amplias del espacio vital, del territorio donde el individuo vive, donde satisface sus múltiples y diversas necesidades. La motivación emerge de los requerimientos y exigencias de la propia existencia, de la necesidad de aprendizaje para comprender y actuar racionalmente en el intercambio adaptativo con el medio sociohistórico y natural. El aprendizaje se convierte en un instrumento de desarrollo perfectivo de las capacidades intelectuales y de supervivencia que permiten la expansión creadora de la vida individual y colectiva (Sacristán, 2002).

Aquí el autor hace hincapié en que la motivación es un requisito imprescindible para lograr que el alumno aprenda. Pero, con todo lo mencionado líneas arriba, ¿cómo proporcionarles el motivo adecuado y sobre todo legítimo que, una vez depositado, se reproduzca en ellos y les dé el impulso necesario y suficiente para que, en compañía de nosotros los docentes, aspiren plenamente convencidos a derribar los obstáculos que representa el aprender? Sin duda, comprendiendo que vivimos dos realidades diferentes seremos capaces de alejarnos de las constantes críticas, sobre todo las destructivas, dándoles a conocer que también para nosotros la tarea de aprender representó un considerable esfuerzo y revelándoles los cursos de acción que tuvimos que estructurar, el andamiaje que fue necesario construir, las estrategias que nos vimos impelidos a diseñar, y confesarles el placer sentido por los logros obtenidos, exhortándolos a que arriesguen hipótesis descabelladas, mostrándoles que el sinsentido también puede llegar a tener sentido; manifestándoles mediante el trabajo cotidiano, tanto en el aula como fuera de ella, la pasión que vivimos por nuestra asignatura y por la conducción de ésta; enseñándoles que la vida en la escuela bien vale la pena vivirla. Si no descuidamos todo lo anterior, seguramente sembraremos en ellos el motivo adecuado

que les proporcione el significado de los contenidos que deberán aprender, y como consecuencia lógica serán capaces de formular y responder por sí mismos a todo cuestionamiento –académico o no– que los conduzca a construir su propia visión del mundo.

El alumno: constructor de su propia obra de arte

A estas alturas, seguramente el lector ya se habrá preguntado, y bien ¿cuál es la relación existente entre la pintura de Velázquez descrita al principio y la escuela? Intentaré explicarlo. La evolución de la psicología, la teoría y las prácticas educativas en general, a través de la concepción constructivista del aprendizaje, y la enseñanza en particular, proponen una relación indisoluble entre el alumno, los contenidos escolares y el profesor. Triada armónicamente estructurada que se postula como

La alternativa a la pedagogía tradicional [que] se concreta [...] en una serie de propuestas de corte constructivista y cognitivista que, al tiempo que atribuyen al alumno el papel activo en el aprendizaje y destacan la importancia de la exploración y el descubrimiento, conceden un papel secundario a los contenidos de la enseñanza y conciben al profesor básicamente como facilitador y orientador del aprendizaje (Coll, 1999).

Analicemos la cita: en primer término aparece la escuela pedagógica tradicional, esto es la actividad docente que durante muchos años fue paradigmática –y que por desgracia aún se practica– en las escuelas. Aquí el profesor desempeña un papel eminentemente protagónico, férreamente ceñido a los programas previamente diseñados para cada asignatura, mientras que el educando se conforma con ser un simple receptor de las enseñanzas de aquel. Indudablemente esta simple transmisión de conocimientos estaba plagada de subjetivismo inevitable, ya que el docente, a pesar de sus mejores intenciones, no podía erradicar. Así el alumno en su escasa participación sólo era capaz de memorizar los contenidos –con-

vertidos en dogmas, por cierto— sin atreverse a cuestionarlos, sin generar la mínima tensión entre éstos y su propia experiencia, con absoluta y solemne actitud acrítica.

Por otra parte, la propuesta constructivista contradice la postura tradicional y reconstruye la escala jerárquica existente en la triada alumno/contenidos escolares/profesor cediéndole al primero ese papel protagónico que antaño ostentaba el último y convirtiéndolo en el engrane activo del mecanismo de aprendizaje, obligándolo a explorar y descubrir por sí mismo los contenidos escolares para que construya su propio conocimiento, mientras que el profesor se convierte en el puente que se tiende para facilitar esta tarea. De esta manera el aprendizaje se aleja del subjetivismo del educador y se aproxima a la objetividad del educando puesto que los contenidos se discuten, se analizan, se critican. Me parece que de esta forma el aprendizaje se estructura sobre firmes cimientos; se fundamenta en un proceso eminentemente gnoseológico y así a la larga se enriquece y solidifica, lo que conduce necesariamente a que el futuro profesionista se incorpore al ámbito laboral aún más equipado. Precisamente éste es el vínculo entre la pintura de Velázquez y la vida en la escuela. En ambos casos se presenta una triada que intenta explicar el vínculo existente entre sus elementos, a saber: pintor/modelo/observador en el caso del arte y alumno/contenidos escolares/profesor en el ambiente académico según la propuesta constructivista. Si de manera análoga hacemos una correspondencia uno a uno, es decir, si identificamos al pintor con el alumno, a los contenidos escolares con el modelo y al observador con el profesor, estaremos en posición de poder comprender cómo es que se relaciona el mundo del arte con su equivalente: el ámbito escolar. Puntualizando en que, por supuesto, habrá que determinar qué modelo deberá proponerse para alcanzar estos fines, situación que rebasa las pretensiones del presente artículo.

De esta manera, el pintor crea o construye su obra observando detalladamente el modelo y percibe mediante los sentidos cada una de sus partes, analizándolo, interpretándolo, procesándolo, y con sus instrumentos de trabajo plasmándolo en el lienzo. El producto final no necesariamente tiene que ser una réplica exacta de lo observado, más bien éste es un

reflejo de cómo el artista lo observa, lo asimila y lo entiende; por último, el cuadro refleja en toda su expresión la voluntad del pintor, su propia visión del modelo. Del mismo modo el alumno, al conocer el contenido programático de sus asignaturas, lo observa, lo escudriña y después de un proceso de asimilación, lo interpreta, para finalmente aprenderlo. Así es como él mismo construye su propio conocimiento –crea su propia obra de arte–: analizando cada una de sus partes, interpretando cada uno de sus componentes para que, mediante los cuestionamientos apropiados, análisis y dedicación pertinente se sumerja en la profundidad de los tópicos y así consiga hacerlos suyos. Si bien es cierto, todo este camino bien podría recorrerlo en solitario, de manera individual, es decir, mediante un proceso de autoaprendizaje. Pero qué mejor si lo lleva a cabo bajo la guía de un observador, de un facilitador que lo enlace con los contenidos académicos; la tarea le resultará considerablemente más sencilla. De esta manera el profesor se convierte análogamente en el observador del cuadro que pinta el alumno; vigila y dirige cada uno de sus trazos, le hace minuciosas recomendaciones y lo exhorta a no abandonar el derrotero escogido, para que al término de su pintura haya conseguido por fin construir su propio conocimiento. Y así, tanto el alumno como el profesor finalmente lleguen a la conclusión de que su relación no es otra cosa sino el arte de vivir la escuela.

Bibliografía

Artegias de la Garma S. L. (mayo de 2005). Arte España. Obtenido de <http://www.arteespana.com/index.htm>

Artehistoria, Proyectos Digitales. S. L. (diciembre de 2005). Artehistoria.com. Obtenido de <http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/obras/3.htm>

Coll, C. P. (1999). Desarrollo psicológico y educación IV. Madrid: Morata.

Foucault, M. (2012). Las palabras y las cosas. México: Siglo XXI Editores.

Pabón de Urbina, J. M. (1967). Diccionario Maual Griego Clásico-Español. Barcelona: Vox.

Sacristán, J. G. (2002). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Savater, F. (1997). El valor de educar. Barcelona: Ariel.

Schunk, D. H. (1997). Teorías del aprendizaje. México: Pearson.

Wolf, N. (2000). Velázquez. Madrid: Taschen.

Iván Illich: diez años, ya*

Mtro. Jean Robert

Profesor en la Escuela de Arquitectura y en
la Coordinación de Humanidades, ULSAC

Resumen

Iván Illich se estableció en Cuernavaca en 1961, donde fundó un instituto de altos estudios, el Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), que cerró definitivamente sus puertas en 1976. Por lo menos tres de sus temas fundamentales, la convivialidad, la amistad y la hospitalidad, entraban en resonancia con la tierra generosa, hospitalaria y alegre que lo había acogido.

Desde Cuernavaca, Illich lanzó una crítica radical a los axiomas subyacentes a la sociedad industrial. Esta crítica tuvo repercusiones mundiales: miles de estudiantes asistieron a los famosos seminarios, y Cuernavaca mantuvo durante algunos años el rango de una capital del pensamiento mundial.

Del 13 al 15 de diciembre de 2012, tuvo lugar en esta ciudad un encuentro conmemorativo sobre Iván Illich en ocasión del décimo aniversario de su muerte, ocurrida el 2 de diciembre de 2002. Se recordó que el concepto mayor que Illich propuso a sus estudiantes del CIDOC fue el de límites. Límites definidos que políticamente deberían proteger las capacidades autónomas de la gente contra el exceso de sustitutos industriales. Estas capacidades por proteger son tan elementales como las de caminar en seguridad, de dar forma a su propio hogar o de mantener viva su habla vernácula. Otras capacidades negadas por las instituciones de servicios de educación y de salud son la curiosidad genuina y la capacidad de sorpresa de los jóvenes y aquella "medicina doméstica" que daba a las madres, las tías y las abuelas el poder de curar la mayoría de las enfermedades corrientes.

A más de un tercio de siglo del cierre del CIDOC, en una ciudad cuya desmedida reciente burla el sentido de la proporción de Iván Illich, en medio de los signos de la más profunda corrupción de la modernidad industrial, un grupo de viejos y jóvenes amigos quisieron recordar su sentido de la justa medida y la necesidad de límites para protegerla.

Palabras clave: Ivan Illich, CIDOC, límites, crítica.

Abstract

In 1961, Ivan Illich settled in Cuernavaca, where he founded an institute for high studies, the Centro Intercultural de Documentación (CIDOC) – first called Centro Intercultural de Formación (CIF) that remained active until 1976.

It is from Cuernavaca, that Illich launched a radical critique of the axioms underlying all industrial societies. This critique had world-wide repercussions: thousands of students from the five continents attended Illich's seminars, and for some years, Cuernavaca was a world capital of critical thought.

Between December 13 and 15, 2012, a commemorative meeting took place in our city at the occasion of the tenth anniversary of Ivan Illich's demise, which occurred on December 2, 2002, in Bremen. Participants were remembered that the major concept that Illich submitted to his students at CIDOC was the concept of limits. Politically defined limits should protect people's autonomous abilities against the excess of industrial substitutes. These abilities or skills to be protected are so elementary as the capacity to walk in security, to give shape to one's own home or to practice a vernacular tongue.

Other abilities, which are particularly negated by educational and health services, are the youth's genuine curiosity and their capacity to be surprised, and the "domestic medicine" that gave mothers, aunts and grandmothers the power to cure most current ailments.

More than thirty-five years after the definitive closure of CIDOC, in a city whose recent disproportionate growth mocks Illich's sense of the right size and proportionality, amidst the signs of the deep corruption of late industrial modernity, a group of old and young friends wanted to recall his sense of the just measure, and the urge of politically defined limits to protect it.

Key words: Ivan Illich, CIDOC, limits, critique.

*Presentación del coloquio Iván Illich, Cuernavaca, 13-15 de diciembre 2012.

Introducción

Iván Illich no era un pensador desencarnado que hubiera podido escribir su obra en cualquier lugar del mundo. Si hubiera vivido en otra parte, seguramente su obra hubiera sido diferente. Sus pensamientos, en forma no siempre muy evidente, estaban nutridos por los “jugos del terruño”. Tres de sus temas fundamentales, la convivialidad, la amistad y la hospitalidad, entraban en resonancia con la tierra generosa, hospitalaria y alegre que lo había acogido.

Los años de Cuernavaca de Iván Illich se dividen en dos periodos: los años 1961-1971 que presentó Tarsicio Ocampo, de los que no hablaré, y los años 1971-1976, que fueron años de crítica radical de las certidumbres que subyacen a la sociedad industrial o, como lo decía cuando hablaba con matemáticos, “los axiomas que fundamentan los teoremas sociales”.

El concepto fundamental de este segundo periodo de Cuernavaca fue la idea que límites definidos políticamente deberían proteger las capacidades autónomas de la gente contra el exceso de sustitutos industriales. Estas capacidades son tan elementales como la de caminar en seguridad, de hacer su propia masa o su propia casa, de mantener la amenidad de las calles; otras capacidades negadas por las instituciones de educación y la medicina son la curiosidad genuina y la capacidad de sorpresa de los jóvenes y aquella “medicina doméstica” que daba a las madres, las tías y las abuelas el poder de curar la mayoría de las enfermedades corrientes.

El Iván Illich que quisiéramos celebrar aquí y ahora es el autor, el conversador y el amigo cuyas ideas nacieron de su encuentro con el sentido común de una cultura milenaria demasiadas veces ninguneada por las elites de la política y de la economía. Ahora que el proyecto de estas elites parece estancarse en un callejón sin salida, ha llegado el tiempo de los retornos de saberes empíricos de los que nos habló Ramón Vera. Otra hora está por sonar para los saberes que fueron subyugados por todos los sistemas educativos y científicos. Otra hora ha sonado para Iván Illich.

En tanto a lo que hacía Illich antes de llegar a Cuernavaca, las bibliotecas y varios sitios de la red (por ejemplo www.ivanillich.org.mx o www.pudel.uni-bremen.de) abundan en datos

biográficos y bibliográficos sobre este descomunal pensador de lo común. Baste por ahora decir que nació en algún lugar de Europa antes de la Segunda Guerra Mundial. Cuando la catástrofe que puso fin a la vieja cultura europea alcanzó la capital en la que había nacido, huyó a otro país donde fue sucesivamente guía de montaña, pastor de cabras y traductor entre hablantes de múltiples lenguas. Luego, estudió casi simultáneamente cristalografía, química, teología e historia. Hablaba más de diez lenguas y se le predijo una carrera diplomática en el Vaticano. Rompió con este destino y se puso al servicio de una comunidad portorriqueña de Nueva York. Algunos años después, era vice-rector de una de las principales universidades de Puerto Rico. Se fue de la isla por divergencias fundamentales con algunos dignatarios locales. Buscó otras tierras, otros mares. Cruzó América Latina de sur a norte, a pie y en autobuses. Fundó, en Cuernavaca, un centro de formación para gente del norte que se preparaba a cumplir algunos años de misión en América Latina. Como lo recordó Tarsicio Ocampo, que fue uno de sus colaboradores más cercanos en los años sesenta, vislumbró rápidamente el carácter colonial de tanta voluntad de ayuda y declaró a los candidatos que lo mejor que podían hacer para América Latina era volver a casa. Logró independizar el centro de formación que él había fundado y lo llamó Centro Intercultural de Documentación (CIDOC).

Y es donde nuestra historia comienza.

Primer día

Los límites a la producción de servicios (1971-1976)

CIDOC fue el primer foro en el mundo en que se examinaron rigurosamente las consecuencias del abandono de todo sentido de límites, es decir, de la proporción. En sus libros de crítica de las tres principales instituciones de servicios de la sociedad industrial: *La sociedad desescolarizada* (Illich, 2006, I), *Energía y equidad* (Illich, 2006, II) y *Némesis médica* (Illich, 2006, III), Illich analizó sucesivamente las consecuencias del afán de acumular todos los

saberes y ponerlos a disposición de todos que esteriliza las escuelas modernas, del sueño de ubicuidad total y de velocidad para todos que congela la circulación y de la promesa de eliminación de todas las enfermedades y de vencimiento de la muerte que había transformado la medicina en una amenaza contra la salud. Estos temas, que Hernando Calla completó con un comentario de *La convivencialidad* (Illich, 2006, IV), dieron la pauta del primer día de nuestro seminario conmemorativo.

El segundo día estuvo dedicado a clarificaciones elementales como: ¿qué significan los conceptos de contra-productividad, de monopolio radical, de trabajo fantasma, de desempleo creador, de herramientas conviviales, o de desvalor elaborados por Illich? ¿En qué los transportes industrializados ilustran el desvalor?, pregunta que trató de contestar Miguel Valencia. ¿En qué la sociedad moderna esté enferma de un mal que Alfonso Sanz llamó hipermovilidad? ¿En qué la mayor parte del empleo creado por el sistema de producción industrial es trabajo fantasma y en qué agobia más a las mujeres que a los hombres?, como preguntó, en excelente español, la conocida socióloga alemana Claudia von Werlhof.

Durante el tercer día, se profundizó la noción de ámbitos de comunidad –en inglés, *the commons*– que abarca tradicionalmente los campos abiertos, las orillas de los ríos y lagos y la franja de las playas sumergida en marea alta, a los que hay que añadir lo que se ha calificado de valores de uso y de bienes vernáculos. Aún más importante, reflexionamos sobre las percepciones sensoriales elementales como: el sentido del propio cuerpo, el

sentido de lo material en sus formas más elementales, o la historia de la mirada. Los campesinos son los portadores prototípicos de los saberes empíricos y de las percepciones atávicas del “sí mismo” que fueron subyugados durante los mal llamados “gloriosos” decenios del desarrollo. Recapitulemos esta división temática del evento centrándola en la noción de límites.

Los “límites de primera generación”, que plantean la exigencia de restringir la producción de bienes materiales y con ello el consumo de energías industriales, fueron formulados en Europa y los Estados Unidos, por grupos como el Club de Roma o los “Amigos de la Tie-

rra” y los primeros ecologistas. Querían corregir un desequilibrio entre la elaboración de la materia prima y su estado final, después de su transformación y utilización. El desecho es el estado final de todo proceso de transformación productiva y la entropía es la sombra de toda producción de valor. Por lo tanto, los límites de primera generación son límites físicos: más allá de ciertos umbrales críticos, la producción de bienes materiales o mercancías destruye irremediablemente la naturaleza. En otras palabras, al rebasar estos umbrales, se desata inevitablemente un conflicto entre la transformación de materias primas y la producción de materias de desecho que arruina la naturaleza. Los límites son dispositivos políticos destinados a dar visibilidad legal a los umbrales naturales críticos. Los límites de primera generación no fueron elaborados en Cuernavaca. Los mencionamos como un antecedente necesario. Llamemos “límites de segunda generación” los límites a las producciones inmateriales, que son los servicios. La definición política permitirá corregir el desequilibrio entre lo que uno puede hacer por sí mismo y lo que necesita que otros hagan para él, es decir reestablecer el equilibrio entre la autonomía y la heteronomía. La elaboración de estos límites fue el tema del primer día. Su necesidad fue formulada por primera vez en Cuernavaca a partir de 1972. Los límites de segunda generación son límites culturales: más allá de ciertos umbrales, la producción de servicios (mercancías inmateriales) destruye la cultura aun más que la producción de mercancías materiales destruye la naturaleza. No hay cultura sin autonomía, o, más precisamente, sin una justa armonía o proporcionalidad entre la autonomía y su opuesto, la heteronomía. La devaluación, o hasta la negación sistemática de este equilibrio puede ser, como lo sugirió Roberto Ochoa, la causa mayor de la destrucción de los tejidos sociales que padecemos. El segundo día fue de clarificaciones conceptuales. Durante el tercer día se abordaron los “límites de tercera generación”, que pretenden “desalambrar” ámbitos de comunidad mucho más íntimos y profundos que los prados, las orillas de los ríos, los bosques o la franja de playa sumergida en marea alta. Se trata ahora de limitar el impacto de imágenes desencarnadas y de la pérdida de los sentidos, en particular del propio cuerpo opacado por el cuerpo iatrogénico, es decir, generado por la medicina.

Se trata también de sacudir el avasallamiento de las percepciones sensoriales a mandos emanado de sistemas de atención médica o pedagógica como: “¡ve –o escucha– esto!” O “¡mujer embarazada, internaliza el sonograma de tus entrañas como la imagen de tu futuro bebé!” Por lo tanto, durante el tercer día, se trató de elucidar un tercer tipo de límites necesarios más difíciles de definir. Si bien los dos primeros tipos de límites necesarios son límites dentro de la producción económica, los del tercer tipo redefinen la posición de la economía en relación con lo que no es económico –porque no está sujeto a la ley de escasez– y que Illich define como los ámbitos de comunidad (en inglés, *the commons*).

Los sobrevivientes de un mundo no sometido en cuerpo y alma a la ley de escasez son los campesinos. Una manera de concebir los límites de tercera generación sería contestar la simple pregunta siguiente: ¿Qué hubiera que limitar, en el país del que soy ciudadano, para que pueda seguir habiendo campesinos, es decir, productores directos de alimentos, para ellos y para otros, gente que produce lo que come y come lo que produce? Silvia Pérez-Vitoria nos habló del “retorno de los campesinos”, título además de la traducción española de uno de sus libros (Pérez-Vitoria, 2010). Los campesinos son los últimos defensores de los comunales. Estos “comunales” son –o eran– espacios ubicados más allá del umbral doméstico, pero no dedicados, como los espacios públicos modernos, a la circulación de mercancías. Los comunales estaban abiertos a los productores de valores de uso o de bienes vernáculos, términos que usaré por falta de otros mejores, pero de los que Gustavo Esteva mostró que incluyen una contradicción. Como Marx en el primer capítulo de *Capital*,

Illich se servirá también de la expresión valores de uso, bien consciente de la contradicción inherente a este término.

El concepto de límites de tercera generación conduce a postular que hay que imponer límites, no sólo a la producción de mercancías y a la de servicios, sino a la economía en sí: debemos analizar y discutir la posición de la economía en la sociedad e imponerle límites, tema que abordó Humberto Beck, de la Universidad de Princeton.

Segundo día

Clarificación de algunos conceptos básicos

La crisis

Es una trivialidad decir que estamos en crisis. Quizá entendamos la crisis como un momento de cambio, de transición brusca, como una sacudida, un sismo; algo que viene del exterior y que se sufre pasivamente. En realidad, la palabra viene de una palabra griega *-krisis-* que significa momento de decisión, como en una encrucijada. El adjetivo crítico deriva de crisis. Los chinos expresan la idea de crisis yuxtaponiendo dos ideogramas, uno que significa peligro y el otro, oportunidad. En un momento de verdadera crisis, que siempre tiene un momento interno, hay un gran peligro, pero también hay una nueva oportunidad, una opción. Illich escribe que cuando se revela la posibilidad de algo que quizá ya estaba, pero que no se consideraba posible, el acto de revelar, que lo es, es revolucionario. La crisis, en este sentido, es el momento políticamente asumido de esta manifestación.

Las locuciones “crisis instalada”, “crisis duradera” son oximorones, como “guerrero pacífico” o “sol nocturno”. Una crisis hecha normalidad es una monstruosidad política que deja subsistir el peligro pero borra la visión de la oportunidad. La crisis hecha normalidad es el arma del capitalismo del desastre, como dice Naomi Klein (Klein, 2007). Creo que si queremos seguir pensando, tenemos que buscar la oportunidad inherente al momento de crisis actual. Creo que esta oportunidad es la de un cuestionamiento radical de muchas de las certidumbres no cuestionadas que sirven de base a todos los principios sociales y económicos.

El axioma fundamental de la economía es la escasez. Como la economía domina actualmente todo el pensamiento político, los eslóganes políticos en boga, como el empleo, el crecimiento, el desarrollo, promueven la escasez. Tenemos que examinar críticamente los lemas de todos los discursos políticos, sean de izquierda o de derecha, como: la economía tiene que volver a crecer, hay que fomentar el empleo; debemos desarrollar el campo. Pien-

so que estos eslóganes no hacen más que agravar la crisis. La vuelven permanente y borran las oportunidades que conlleva.

La guerra contra la subsistencia

Desde el tiempo de la conquista de América, la historia occidental es una guerra despiadada del Estado y del Mercado contra la subsistencia de la gente común, la gente “de abajo”, los campesinos, los indígenas, los colonizados, los subyugados.

Lo que Illich llamaba “subsistencia” es un conjunto de actividades orientadas hacia la producción de valores de uso y el intercambio no monetario. La subsistencia es el dominio vernáculo, al que corresponde la herramienta que definió como convivial. Oponía las actividades orientadas hacia la subsistencia a las que están al servicio de una economía formal dominada por el concepto y la experiencia de la escasez.

Convencionalmente, los historiadores han tomado la primera travesía documentada del Atlántico como lindero entre la edad media y los tiempos modernos. La época moderna temprana es el periodo de formación del Estado-Nación y del Mercado como sistema mundial. Pero el mundo de lo vernáculo medieval no se sometió de la noche a la mañana a los mandos del Estado y del Mercado; ellos mismos estuvieron en formación desde el tiempo de Colón. La transformación de la visión del mundo que engendró nuestra dependencia de bienes y servicios tomó cinco siglos. Ya formados el Estado y la “economía-mundo” moderna, todas las instituciones del Estado y del Mercado contribuyen a destruir lo que queda de subsistencia, de valores de uso o de producción vernácula. Con su concepto de herramienta convivial, Illich quería abrir nuevos caminos a la producción directa de valores de uso.

El desvalor

Illich llama desvalor a la desvaloración de capacidades innatas equitativamente distribuidas, como por ejemplo la de caminar o de aprender en forma autodidacta. Se trata a la vez de una clarificación histórica y de un concepto analítico aplicable a la actualidad.

Históricamente, podríamos hablar de una era del desvalor originario o primitivo que antecede la de la acumulación primitiva y genera sus condiciones necesarias. Es, por ejemplo, la época del medioevo tardío en la que los señores feudales, que acababan de construir grandes molinos de viento o de agua de los cuales querían sacar provecho, requisaban las pequeñas ruedas de moler domésticas y prohibían su uso. El cercado de los terrenos otrora comunales para transformarlos en pastizales de ovejas –para producir lana en los dos sentidos de la palabra– es otro ejemplo histórico de presión de desvalor emanando de arriba sobre la gente de abajo. El desvalor es el momento de desvaloración de capacidades autónomas atávicas que crea la demanda de sustitutos heterónomos a las producciones autónomas y permite iniciar el círculo de la acumulación capitalista. Desde el siglo XVI, el desvalor es el arma principal del Estado naciente y del mercado mundial en gestación en su guerra despiadada contra todas las formas de subsistencia de la gente de abajo.

Como concepto de análisis de la realidad presente, el desvalor se define como un proceso de negación de capacidades equitativamente distribuidas que permite generar una demanda de sustitutos industriales. Por ejemplo, como lo expuso Miguel Valencia, más allá de cierto punto, todo crecimiento de la demanda de transporte motorizado es a la vez efecto de la parálisis de los pies y causa de su parálisis cada vez mayor. El sistema de transporte ejerce una presión de desvalor sobre la marcha, la escuela obligatoria, sobre el aprendizaje no institucional, la medicina sobre la capacidad autónoma de sanar.

El monopolio radical

La circulación vehicular funda un monopolio mucho más dominante que el monopolio comercial de General Motors sobre el mercado del automóvil, o el monopolio político de la industria automotriz contra los transportes colectivos. Por su carácter atrincherado, su poder de estructurar los espacios y los tiempos de la sociedad, este último monopolio es radical. Cuando una industria se arroga el derecho de satisfacer, ella sola, una necesidad elemental hasta ahora objeto de una respuesta individual, ejerce un monopolio radical. Tal monopolio restringe las condiciones de gozo de un valor de uso otrora sobreabundante: “La circulación nos sirve aquí de ejemplo para formular una ley económica y política general: cuando un producto excede cierto límite en el que consume de energía por cabeza, ejerce el monopolio radical sobre la satisfacción de una necesidad” (Illich, 2006, II, pp. 347-348).

En la edición francesa ilustra esta ley con cada una de las tres instituciones de servicio dominantes de la sociedad industrial: “Más allá de cierto umbral, la escuela obligatoria cierra el acceso al saber, el sistema médico destruye las fuentes no terapéuticas de la salud, el transporte paraliza la circulación” (Illich, 2006, II, p. 411).

La contra-productividad

Los transportes urbanos son, en promedio, muy lentos. Esta contradicción entre lo que promete una industria y lo que produce realmente merece ser llamada contra-productividad. Los transportes motorizados se han vuelto contra-productivos de tres maneras:

1. En la circulación, cada vehículo es un obstáculo a la movilidad de los otros. Es la contra-productividad técnica, manifiesta como congestionamiento, una relación entre *output* y *output* (producto y producto de la industria, en este caso kilómetros-pasajero).
2. La circulación de los vehículos impide el libre tránsito de los peatones y de las bicicletas. Es la contra-productividad social, una relación entre un modo autónomo (sometido a mi propia ley o norma) y un modo heterónomo (tributario de la ley del otro) de desplazarse.

3. Desde el momento en que todo deseo de desplazamiento es reinterpretado como una necesidad de transporte, interviene un tercer tipo de contra-productividad: la contra-productividad estructural, verdadera parálisis de la imaginación; el hombre se vuelve entonces incapaz de concebir que las cosas pudieran ser diferentes de lo que son. De acuerdo a Illich, el principal producto de la industria del transporte es un tipo humano, el hombre totalmente sometido a las normas, a los horarios y a los ritmos impuestos por esta industria. Este usuario acostumbrado es un ciudadano con la imaginación paralizada. Transformado en un objeto que está siempre en ruta hacia otro destino, habla un lenguaje nuevo. Para él, la libertad de movimiento se vuelve derecho a ser transportado. Ya no lucha por garantizar su libertad de movimiento, sino para asegurarse un lugar en un vehículo. Representa un nuevo género de errante, eterno ausente perpetuamente alejado de su próximo destino.

El trabajo fantasma (Illich, 2008, I)

La historia moderna puede ser analizada como la historia de la formación del imperio de la escasez. Ahora bien, este tipo de análisis no puede llevarse a cabo con los conceptos de las profesiones o de las ciencias sociales y económicas. Hay que tener el valor de hacerlo fuera de todo control profesional. Se trata de un análisis que busca revelar los sustratos no aparentes de las teorías y prácticas sociales. Por ejemplo, busca el complemento no monetario del proceso de monetarización de principios del siglo XIX.

Con los inicios de la industrialización, aparece un género de labores que no tiene retribución y no contribuye en absoluto a que el hogar se vuelva otra vez independiente del mercado. Este tipo de trabajo es la sombra del empleo asalariado moderno. Se ha vuelto fundamental en todas las sociedades en las que las necesidades han sido redefinidas como necesidades de mercancías. Illich lo llama el trabajo fantasma.

El trabajo fantasma es el trabajo no retribuido necesario para transformar mercancías en valor de uso o para transformar valores de uso en mercancías. El trabajo fantasma se confunde a veces con las actividades de subsistencia porque, como ellas, no es asalariado. Pero, fuera

de ello, es diametralmente opuesto a ellas. La distinción entre trabajo fantasma y dominio vernáculo no es de orden académico: los expertos y los científicos sociales son los menos aptos para entender y percibirla:

La obra *El trabajo fantasma*, compuesta de cinco capítulos, se propone iluminar la distinción entre el dominio vernáculo y el trabajo fantasma. Forjo el término “economía fantasma” para hablar de actividades e intercambios que no dependen del sector monetario y que, sin embargo, no existen en las sociedades preindustriales. En cuanto al “dominio vernáculo”, el mejor medio de delimitarlo es considerar un elemento característico de ese dominio: “la lengua vernácula”. Por contraste, la adquisición pedagógica de la lengua materna pone en evidencia la economía, con mucha frecuencia la economía fantasma (Illich, 2008, I).

El trabajo fantasma es el complemento no-asalariado del trabajo asalariado. Es, por ejemplo, la labor del trabajador asalariado como chofer de sí mismo para llevarse a los lugares en los que se puede ofrecer como fuerza de trabajo. O es el trabajo del ama de casa que va en su carro al supermercado, escoge las mercancías, las apila en la cajuela del vehículo, las transporta a su casa, las descarga y las saca de sus envolturas antes de ponerlas en el microondas. El trabajo fantasma del ama de casa es un proceso de transformación de valores de cambio en bienes que se puedan usar en la mesa familiar. El trabajo fantasma del trabajador asalariado es el afán necesario a su propia transformación en fuerza laboral entregada por él mismo al pie de las fábricas donde se puede vender.

En todas las sociedades en las que expertos de los servicios “se ocupan” de la gente, crece la porción activa del día dedicada al trabajo fantasma. Los profesionales que se esfuerzan para reclutar el cliente como asistente no retribuido que opera bajo su control son factores de este crecimiento, pero lo son también muchos programas de “self-help”. Términos como alternativa, descentralización, conscientización y hasta autonomía, con significados contra-

rios a los que les dieron quienes los usaron por primera vez, sirven hoy para propagar varias formas de trabajo fantasma. También, impulsado por las economías de la autosatisfacción y del autocuidado, el trabajo fantasma se ha vuelto uno de los primeros sectores de crecimiento. Es la nueva frontera de la arrogancia de los expertos: “Temo que ese complemento no monetarizado de la economía clásica destruya, mucho más eficazmente de lo que lo ha hecho el trabajo asalariado y la producción en serie, el valor de utilización comunitaria y convivencial del entorno” (Illich, 2008 I, p. 44).

Las profesiones deshabilitantes (o inhabilitantes) (Illich, 1977)

Los límites de segunda generación están destinados a proteger la cultura contra las agresiones de aquellos sustitutos de capacidades equitativamente distribuidas, que son los servicios. A partir de los años sesenta, la industria de aquellos “bienes inmateriales” empezó a crecer más allá de toda proporción. Por definición, las profesiones ejercen un monopolio sobre el suministro de servicios, empezando por los servicios dominantes de la sociedad industrial, la educación, el transporte y la medicina. A partir de los años setenta, casi cada estación nueva veía aparecer nuevas profesiones que trataban de establecer nuevos monopolios radicales sobre la satisfacción de las necesidades que ellas creaban y controlaban. Pero, al mismo tiempo que crecía el número de las nuevas profesiones, la naturaleza de la actividad profesional cambiaba, a la manera del cambio cuantitativo que, más allá de cierto umbral, según Hegel, produce un cambio cualitativo.

Illich previó los efectos inhabilitantes de este cambio cuantitativo-cualitativo y, en sus últimos años, trató de tipificarlo como una mutación del orden industrial en orden sistémico. Pero, en los años setenta, antes de que esta mutación profunda de las profesiones se cumpliera, cuando quería referirse a ella, trataba de hablar de ello como si su tiempo ya se hubiera acabado. Hablaba de la ya lejana Edad de la Profesiones, en la que proliferaban credos locos pero que fueron efímeros. Espejismos políticos y económicos fundados en una extraña fascinación por las fuerzas mecánicas, aunada a la voluntad de pocos de dominar a los muchos

mediante ellas, popularizaron un nuevo fascismo, más blando que su predecesor, pero no menos insidioso. En la medida en que restos de este fascismo sobreviven a la era que le dio nacimiento, tenemos que ser vigilantes y adoptar

...una actitud escéptica hacia los expertos, especialmente cuando pretenden diagnosticar y prescribir [...] Sólo si entendemos cómo la dependencia hacia mercancías las ha legitimado como necesidades urgentes, destruyendo con ello las habilidades autónomas de la gente, se podrá detener la progresión hacia una nueva era oscura, una edad en la que no quedaría otra posibilidad de afirmar su independencia que una auto-indulgencia masturbatoria (Illich, 1977, p. 14).

Herramientas conviviales versus herramientas industriales

Hernando Calla nos recordó que, a la herramienta industrial acumuladora de enormes poderes en las manos o bajo el asiento de pocos privilegiados, Illich opone la herramienta convivial, orientada hacia la producción directa de valores de uso y que no concentra poderes desproporcionados en beneficio de sus usuarios. La talla adecuada de las herramientas, nos recordó Roberto Ochoa, no es una cuestión de tamaño, sino de proporcionalidad.

El género vernáculo

Este concepto, elaborado después del cierre del CIDOC en 1976, presentado primero a los miembros del Wissenschaftskolleg de Berlín durante el invierno de 1980 y 1981 y comentado el año siguiente durante un medio semestre frente a estudiantes, profesoras y profesores de la Universidad de Berkeley, constituye un parteaguas en la obra de Illich¹. Durante su estancia en Berlín, en largas conversaciones con colegas, en particular el lingüista Uwe Pörksen, comprendió que su propia caja de herramientas analíticas no era indemne de las palabras-clave popularizadas por el lenguaje industrial. Al advertirlo, se dedicó a pasarle el peine a la estructura lingüística de sus primeros libros. “Debía confrontarme a los *a priori* de la época que impregnaban no sólo el pensamiento sino también, e incluso más, nuestra aprehensión sensorial y nuestras percepciones interiores de las realidades sociales” (Illich, 2008, III).

El género vernáculo fue publicado por primera vez en inglés en 1981 (Illich, 1981) y, en español, en 1982 (Illich, 2008, II). Hoy, la palabra género designa una manera de concebir la diferencia entre mujeres y hombres (lo femenino y lo masculino) y se confunde a veces con el sexo (dicotomía “macho-hembra”). Institutos de “Estudios de Género” han sido fundados en la mayoría de las grandes universidades donde se analizan las “relaciones de género” cuando antes se estudiaba la “división sexual del trabajo”. Algunas autoras, que insisten en que el sexo es un concepto biológico, mientras el género es cultural, emprenden estudios sobre su “construcción social”.

Illich usaba poco la palabra “género” a secas pero la calificaba. Para él, el género vernáculo, más que una diferencia, define una complementariedad disimétrica entre dos desiguales entre los que puede existir un anhelo de unión. Tomaba el ejemplo de las manos, desiguales

¹Fue un doble parteaguas. Conceptual primero, ya que a partir de este momento cuestionó los conceptos que impregnaban sus obras. Fue un cambio radical en su carrera de escritor también, ya que sus libros posteriores ya no se publicaron en centenas de miles de ejemplares, sino en miles. Esta baja de popularidad fue en parte orquestada, al final de su estancia en Berkeley, por un tribunal de profesoras feministas presidido por la Dra. Arlie Hochschild, que, después de haberlo insultado públicamente, yendo incluso a compararlo con Hitler, se dedicaron durante meses a evitar que su libro se leyera entre las feministas. Los años demostraron que lo que no pudieron soportar esas mujeres de poder, fue precisamente el ataque de Iván Illich a los conceptos que fundaban sus privilegios académicos y sociales.

pero complementarias. Decía que, en el fondo, el género vernáculo es una manera de definir “el dos”, la dualidad. “Dos” puede significar la coexistencia y el anhelo de unión entre un elemento y otro que le es fundamentalmente diferente o definir el producto de la división o partición de una cosa originalmente “una”. El género vernáculo releva de la primera manera de concebir una dualidad, el sexo –una palabra cuya etimología nos remite al hecho de cortar, ver la palabra española “seccionar”–, de la segunda. La historia de Occidente está marcada por el progresivo predominio de la segunda manera de concebir el “dos” sobre la primera. Para Illich, esta historia fue marcada por el paso del reino del género vernáculo al dominio del sexo económico. Escribió:

La sociedad industrial sólo puede existir si impone un postulado unisex: ambos sexos están hechos para el mismo trabajo, perciben la misma realidad y tienen las mismas necesidades –la vestimenta es sólo una diferencia desdeñable–. El postulado de la escasez, fundamental en la economía, también está basado en este postulado unisex. Los hombres y las mujeres no serían capaces de competir por el “trabajo” si éste no se hubiera redefinido como una actividad que conviene a los humanos, sin distinción de sexo. La teoría económica está fundada en la existencia de este humano desprovisto de género, “agenérico” (Illich, 2006, II, pp. 189-190).

En los años ochenta, acompañé a Illich en algunos de sus seminarios en la Universidad de State College, o “Pennstate” en Pennsylvania. En una ocasión, presentó *El género vernáculo* como una reflexión filosófica sobre las diferentes características de lo que “va por dos”, las dualidades, como, naturalmente, las mujeres y los hombres –el género propiamente dicho–, pero también la noche y el día, la tierra y el cielo, el interior y el exterior, la muerte y la vida. Yuxtapuso en la mesa dos objetos aparentemente heteróclitos, digamos un sacapuntas y un lápiz, y dijo, palabra más, palabra menos: he aquí dos objetos diferentes, entre los que no se presupone ninguna unidad preestablecida. Sin embargo, puede nacer entre

ellos un deseo de unidad –dijo literalmente “a groping for unity”–. Eso corresponde más o menos al tipo de dualidad que es el género. Luego, tomó una hoja de papel blanco tamaño carta y la rompió en dos partes prácticamente iguales. Aquí, dijo, tenemos un tipo completamente distinto de dualidad, una unidad inicial que se divide en dos, se secciona, es el sexo. *El género vernáculo* es la obra en la que Illich logró “ir más lejos que Polanyi”, el autor de *La gran transformación* (Polanyi, 1989), que había descrito la marcha hacia la modernidad desde el siglo XV como un proceso de desincrustación o de desempotramiento (*disembedding*) de esferas separadas (la economía, la política, la religión) a partir de un entramado general. Su concepto logró hablar del proceso de disolución de este entramado, pero de éste, Polanyi no lo logró definir. Illich pudo nombrar este entramado general de relaciones disimétricamente complementarias: es el género vernáculo. Para usar una metáfora matemática de la que él tendía a veces abusar, se puede decir, en primera aproximación, que el género vernáculo describe una realidad fundada en axiomas radicalmente distintos de los que sirven de fundamentos a los teoremas sociales de la modernidad. En un lenguaje más pedestre, una de sus comentaristas, la historiadora alemana Beate Wagner-Hasel escribe:

[Tenemos aquí] la elaboración de una concepción de la sociedad no organizada *a priori* alrededor de las categorías del derecho, de la economía, de la política, de las distinciones cultura-sociedad o privado-público, categorías mediante las cuales se predeterminan las distinciones institucionales que son típicas de nuestras sociedades altamente impregnadas de derecho (Wagner-Hasel, 1989).

Si los modernos somos incapaces de entender una sociedad organizada según otras categorías que las de derecho, economía, política, entre otras, es que hemos perdido el sentido del género como categoría organizadora del espacio y del tiempo.

En palabras de Illich, “el género se extinguió mediante la educación”, y pudo así ser olvidado y negado casi por completo. “Es la razón por la que, hoy, mucha gente ha perdido la capaci-

dad de recordar el género y de representárselo, como han olvidado lo que es una lengua vernácula” (Illich, 1983; 1995, p. 73). Sin embargo, es el momento de insistir en que, para Illich, el género vernáculo, roto, desarticulado, y casi olvidado, no sólo queda subyacente a la realidad social, sino que, como el aire, queda siendo imprescindible: es imposible que una sociedad viva completamente sin él. Sin jamás pretender reconstruir el pasado, lo que es radicalmente imposible, Illich es igual de tajante en su rechazo de toda aceptación acrítica de las categorías o “esferas” de la modernidad, tales como la economía, la política, el derecho, la ciencia, etc. Este doble rechazo es lo que él llamaba su “doble ghetto”, como él definía la dolorosa doble imposibilidad histórica y moral de volver al pasado, “que ya no existe” y de someterse intelectual y prácticamente a las categorías o “esferas” de la modernidad. Ponía su esperanza en lo que él llamaba, en el sentido literal, una re-generación, es decir, una emergencia de nuevas categorías sociales impregnadas por una sensibilidad renovada a la realidad reprimida, pero siempre subterráneamente activa, del género vernáculo.

La marcha a la modernidad, que Polanyi definió como una gran transformación, en la perspectiva de esos dos tipos de dualidad, es un paso progresivo del reino del género al régimen del sexo. Como además la dualidad “género” no obedece a ninguna categoría de totalización, pudo calificar la época del género como edad del género vernáculo, mientras la era actual del sexo, dominada por la economía, merece ser calificada de régimen del sexo económico. En el reino del género vernáculo, predominaba una complementariedad disimétrica entre los espacios y tiempos de las mujeres y de los hombres. En cambio, bajo el régimen del sexo económico, un ideal de igualdad entre los cuerpos de las mujeres y de los hombres flota sobre la realidad de desigualdades sin precedentes. En resumen: en ojos de Iván Illich, la gran transformación, que es la modernización, es más precisamente la transición del género vernáculo al sexo económico; además, el sueño de la razón de una igualdad abstracta fomenta inequidades inauditas: “No sé de ninguna sociedad industrial donde las mujeres estén en igualdad económica con los hombres. A las mujeres siempre les toca la menor parte de todo lo que la economía es capaz de medir” (Illich, 2008, II, p. 185).

Volvamos a los comentarios de Beate Wagner-Hasel. Al igual que Michel Foucault, que decía que si queremos seguir pensando, debemos empezar a pensar lo impensable, Wagner-Hasel destaca la capacidad de Illich de imaginar lo inimaginable. Nos exhorta a ganar “distancia hacia el mundo de nuestras propias experiencias” teniendo, como Illich, el valor de “imaginar lo inimaginable”. Por falta de este valor, la mayoría de las historias tempranas de la cultura occidental no son más que historias de la economía –de antes de la economía– del Estado –de antes del Estado–, o hasta de la vida privada –de antes de su emergencia. Las profesoras de Berkeley constituidas en tribunal, bajo la presidencia de la inquisidora Arlie Hochschild, sufrían de la falta de imaginación histórica que denuncia Wagner-Hasel: incapaces de siquiera vislumbrar que podían existir sociedades regidas por otras categorías que las de su propia sociedad –y dentro de ella, de un pequeño grupo privilegiado–, criticaron la falta de compromiso con la “igualdad de los sexos” de Illich y su concepto de complementariedad disimétrica entre los géneros históricos como ataques de un machista reaccionario a la liberación de la mujer y a sus derechos a la igualdad de posiciones y sueldos.

Tercer día

“Desalambrar” la percepción del mundo y de sí mismo

La segunda carrera de Iván Illich: ¿revisiones personales anunciadoras de un gran cambio de época?

Los años ochenta fueron, para Iván Illich, un tiempo de autocrítica, de dolorosas revisiones y hasta de ruptura con su público acostumbrado, incapaz de entender las nuevas pistas que estaba explorando. En realidad, el juicio de las inquisidoras de Berkeley no es lo que puso realmente fin a su carrera de escritor célebre, porque el famoso Iván Illich empezaba a sentirse como un *juke-box* cuando presentaba el mismo argumento por enésima vez. Vivió en carne propia una ruptura que, en su vida personal, marcó el lindero entre un “antes” y un

“después”. La pregunta que quisiera plantear respecto a esta ruptura es la siguiente: ¿es legítimo pensar que la crisis personal del hombre Iván Illich correspondiera a lo que Michel Foucault y otros llamaron ruptura epistémica: un cambio profundo que afecta al conjunto de los dispositivos de saber que Foucault calificaba de *epistémè*?

En otras palabras, ¿se puede pensar que el dispositivo de saber o mejor dicho de saberes que, según Illich, empezaba a tambalearse al fin de los años setenta era parte de lo que los historiadores franceses llaman *une mouvance de longue durée*, un movimiento de larga duración? En esta larga duración, el modo de producción industrial, que apenas abarca dos siglos, corresponde a una época eminentemente dominada por la lógica de los medios y de los fines. Pero esta lógica es anterior a la industria. Su eje es un imperativo: siempre que se experimenta una necesidad, se busca un medio para satisfacerla. El viejo deseo de volar acabará creando las condiciones para la construcción de máquinas voladoras que, a mediados del siglo XIII, ya imaginaba el franciscano Roger Bacon. En las épocas siguientes, empiezan a proliferar nuevos objetos que incorporan intenciones –artefactos para arar el campo, o para tejer o para moler el grano en grande–. Estos objetos cargados de intenciones son los que llamamos herramientas o, en latín, *instrumenta*, “objetos-para”. Illich nunca pretendió que, en el tiempo de Aristóteles, no hubiera habido martillos, o azadones o escobas. Lo que, como historiador, descubrió es que, a partir del siglo XII, la categoría que permite decir, por ejemplo, que un martillo sirve para golpear clavos invadió progresivamente todos los dominios del pensamiento occidental: la filosofía –*causa instrumentalis*–, una nueva forma de causalidad, sustituye a las cuatro causas clásicas –*causa materialis*, *causa formalis*, *causa finalis* y *causa efficiens*–; la teología –los sacramentos reciben una definición instrumental–, la astronomía –tal un emperador bizantino, Dios delega a los ángeles el poder de mantener el movimiento de las esferas celestiales–. Llamó esta categoría la instrumentalidad y definió una amplia edad de la historia occidental como la era instrumental.

Previamente, había pensado que la relación instrumental –que permite definir medios en función de fines– era universal. Ciertos inventos del siglo XIII –molinos de agua y de viento,

con sus complicados mecanismos– parecen traducir preocupaciones casi “industriales” al punto que Jean Gimpel pudo publicar un libro titulado *La revolución industrial de la edad media* (Gimpel, 1982). La inquietante tesis del historiador Iván Illich es que la era instrumental, que abarca toda la historia de Occidente, llegó a su fin alrededor de 1980. Ve en este magno cambio de época un motivo de celebración de la gratuidad. En la época instrumental, cuando todo tenía un fin predeterminado, cuando, de cualquier cosa se preguntaba “¿para que sirve?”, ya no quedaban cosas que existieran “sin razón”, gratuitamente. Pero hemos franqueado un vado. En sus últimas entrevistas con Iván Illich, David Cayley le pregunta:

D.C.: Acabas de sugerir que el fin de la edad de la instrumentalizad abrió una nueva posibilidad.

I.I.: Sí, así pienso. En este mundo, no podría imaginar una situación mejor para vivir con los que quiero, que son precisamente personas abrumadoramente conscientes que han pasado del otro lado de un umbral. Y, ya que no están tan imbuidas por el espíritu de la instrumentalizad o de utilidad, pueden entender lo que quiero decir cuando hablo de gratuidad. Creo que, hoy, existe la posibilidad de ser entendido cuando se habla de gratuidad, y la gratuidad, en su más hermoso florecimiento, es alabanza, gozo mutuo y lo que ciertas personas, que proponen una nueva ortodoxia, vuelven a descubrir como el mensaje de la Cristiandad: que vivimos juntos, alabando el hecho de que somos quienes somos y que la contrición y el perdón son partes de los que celebramos, doxológicamente (Cayley, 2005, p. 229).

Quisiera iniciar por lo más difícil de mi relato sobre el tercer día de nuestro encuentro. No abundaré en las especificidades de la ruptura epistémica que percibió Illich. Las herramientas dejaron progresivamente de estar al servicio de los fines personales de quienes las utilizan y en su lugar aparecieron artefactos que se parecen a terminales de sistemas generales, como las computadoras. Los profesionales abandonaron progresivamente su autoridad personal en

el diagnóstico de necesidades y la prescripción de remedios y se transformaron en interfaces encargados de integrar a sus clientes como subsistemas del sistema. Su tarea ya no es el diagnóstico de necesidades, sino el establecimiento de perfiles de riesgo. Pero me adelanto. Antes de cualquier advertencia sobre el horror de lo que podría venir, Illich celebra el fin del “espíritu de la instrumentalidad” como “... una creciente conciencia de que las suposiciones, los axiomas, las reglas no cuestionadas han empezado a deslizarse hace unos veinte o treinta años” (Cayley, 2005, p. 223).

En cierta forma, la ruptura epistémica en medio de la cual nos encontra(r)amos es una crisis, una crisis magna de las certezas, las suposiciones y los conceptos clave que sustentan el orden social. En ella, coinciden un extremo peligro y posibilidades nuevas. Illich vislumbra ambos con igual clarividencia. En tanto a sus obras anteriores, que se seguían editando, Illich nunca las renegó y resistió la tentación de introducir correcciones en sus reimpressiones, como por ejemplo en las *Oeuvres complètes* aún editadas en París bajo su supervisión.

Quisiera identificar algunas de las rupturas epistémicas –menores comparadas con el fin de una era histórica de más de ocho siglos– que se manifiestan en el autor a partir del fin de los años setenta. Quizá la principal, después del género vernáculo, consista en un cambio de enfoque sobre las herramientas, lo que son su razón de ser y sus efectos. Las herramientas también tienen género. Por ejemplo, en Ocotepéc, donde tenía su choza, el machete es una herramienta masculina y la canasta, una herramienta femenina. Durante todo el decenio de los setenta, sin que percibiera su género, había propuesto límites políticos fundados en umbrales objetivamente detectables a las herramientas industriales. Retrospectivamente, Illich dirá que, para dar credibilidad al proyecto de limitar los poderes de la herramienta industrial, se había concentrado en lo que las herramientas hacen. En cambio, en el periodo que se inicia con la publicación de *El género vernáculo*, se concentrará cada vez más en lo que las herramientas dicen. ¿Qué significa esto? Significa que, mientras, en el periodo anterior, había focalizado su atención en sus efectos objetivos, conceptualmente sino políticamente fáciles de limitar, a partir de los años ochenta se concentrará en las imágenes del hombre,

las percepciones del mundo y del propio cuerpo así como en las representaciones de prácticas, experiencias y sentimientos sociales que condensan el pensamiento dominante de determinada sociedad en tal momento histórico. Entre lo que “dicen” las herramientas, hay declaraciones sobre el género. Dicen su afinidad con el género masculino o femenino, o se dicen carentes de género. Examinaré cómo estas representaciones afectan y están afectadas por el uso de aquellos artefactos que a principio de los años setenta, aún merecían ser llamados herramientas y que, según Illich, ya no lo merecen siempre, treinta años después. Celebró el fin de la era industrial con un ensayo titulado “Goodbye to tools” (inédito), Adiós a las herramientas, y se dedicó a preparar el estudio de algo potencialmente más despótico que llamó “los sistemas”. Pero nos adelantamos. Regresemos a los últimos años de la era tecnológica en la que el mundo estaba atiborrado de herramientas. Sus consecuencias objetivas –lo que hacían– eran fácilmente identificables, ya que se manifestaban como traspasos de umbrales objetivos. Las herramientas consideradas según “lo que hacen” tienen efectos “río abajo”, es decir, después de su uso. En cambio, entre las herramientas y “lo que dicen”, existe una causalidad circular. Ciertas herramientas aparecen como para concretizar anhelos sociales preexistentes. Es el caso, por ejemplo, de la fotografía. En 1826, cuando Joseph N. Niepce realizó la primera fotografía positiva, su invento pareció rematar, con un procedimiento mecánico rápido, siglos de experimentación con cámaras oscuras y técnicas matemáticas de proyección.

Descendiente lejano de la fotografía, el sonograma confronta a las mujeres embarazadas con el simulacro fónico de una imagen acompañado por el mando de internalizarla como imagen visual del futuro fruto de su vientre. La historia de “lo que dice” la fotografía empieza como un “querer decir” anterior a su invento propiamente dicho y sus consecuencias posteriores son múltiples.

Illich no calificaba la pseudovisualización del interior del cuerpo por ondas fónicas de “imagen”. De hecho, la mayor parte de la “imágenes” que agreden hoy nuestra mirada como un

“ruido visual” no son imágenes en el sentido clásico. El lingüista alemán Uwe Pörksen, autor de un libro famoso sobre las “palabras de plástico” (Pörksen, 1988), propuso llamar visiotipos a estas pseudoimágenes (Pörksen, 1997). Una imagen verdadera:

- siempre tiene un punto de vista concreto, la posición del ojo o del objetivo;
- el espectador tiene pies, ubicados por ejemplo en la línea de suelo de una perspectiva;
- el objeto representado se encuentra a distancia finita del ojo o del objetivo;
- la imagen sugiere que su objeto pudiera ser accesible a los otros sentidos, el oído, el gusto, el olfato y, sobre todo, el tacto: toda representación óptica tiene connotaciones hápticas, decía, palabra más, palabra menos, el teórico de la arquitectura José Villagrán;
- existe cierta congruencia entre la magnitud del objeto representado y aquella del espectador y de su entorno;
- el objeto representado es concreto.

En cambio, los visiotipos son carentes de referencia a un punto de vista concreto. No sugieren ningún suelo bajo los pies del espectador. El objeto representado se encuentra sobre una playa lejana, a una distancia indefinida del ojo del espectador. El objeto se dirige exclusivamente a la vista, sin incidencia alguna sobre los otros sentidos. Finalmente, la escala del objeto representado puede ser millones de veces menor –o mayor– que la magnitud del espectador y de su entorno. Además, los visiotipos pueden ser representaciones visuales de abstracciones, como la evolución de las curvas de población; en este caso, son concretudes fuera de lugar.

Illich calificaba de era del show una época –la nuestra– en la que la mayoría de los estímulos visuales que solicitan nuestra mirada son visiotipos. Para protegerse de su invasión, proponía renovar el clásico cuidado de los ojos o cuidado de la mirada (ver, en las sinopsis, “El cuidado de la mirada en la era del show”).

Esta presentación impresionista ya nos indica lo que hay que limitar el show, es decir, el flujo

ininterrumpido de visiotipos, el ruido que cubre las palabras carnales, los mandos a internalizar percepciones tecnogénicas, las concretudes fuera de lugar. Pero aún no hemos logrado definir con precisión lo que son los “límites de tercera generación” a los que este día estuvo dedicado. El ejemplo del cuidado de la mirada nos indica que, contrariamente a los dos primeros tipos de límites, se pueden concretizar en máximos de producción y de consumo respaldados por leyes, los límites de tercera generación deben ser definidos y respetados por las mismas personas. Apelan al poder de la impotencia y no a la fuerza pública. Son más éticos que políticos. Son demasiado complejos para poder ser codificados. El sistema cooptó el otrora buen concepto de autonomía, transformándolo en su contrario –¡estudiante, sé autónomo, elabora tus propios programas!, ¡mujer embarazada internaliza el sonograma de tus entrañas como la imagen de tu futuro bebé!, ¡toma tu propia decisión!–. En ocasiones, Illich parecía sugerir que estos límites de tercera generación son destinados a preservar “las bendiciones que aún están entre nosotros”, como ciertas formas todavía vernáculas de hablar, el don de la conversación, la amenidad peatonal de ciertos barrios de las ciudades, el arte de amar y de la amistad.

El cuerpo y las percepciones como comunales ampliados

Ya hablamos de los ámbitos de comunidad, los comunales, *los commons*: los campos abiertos, los ejidos medievales de España, los “usi civici” de Italia, dedicados a la subsistencia. Recordemos cómo, a partir del siglo XVI, los ricos empezaron a cercar y a “privatizarlos”. Los cercados de los comunales son la manifestación visible de la guerra de los de arriba contra la subsistencia de la gente de abajo. Hoy, asistimos a una extensión de esta guerra a través de la barrera de la piel, frontera tradicional entre el interior y el exterior, tradicionalmente infranqueable para los rayos visuales. Se trata de una verdadera invasión y ocupación del cuerpo. Las técnicas de visualización han hecho añicos la invisibilidad de su interior y, con ello, borran la diferencia entre el interior y el exterior. Y la “luz” proyectada adentro –entre

comillas porque se trata de ondas fónicas— está desplazando los sentidos adecuados para las realidades internas: la kinestesia o percepción interna de los flujos humorales, la percepción táctil de lo duro y de lo blando, el sentir la primera “patada” del futuro bebé (*quickening*). El geógrafo Jacques Berque decía: “No pierdan el contacto con el suelo [...] El análisis no debe disociar los hechos de la experiencia [...], de su contexto emocional y del color y del sentido que les dan la experiencia vivida”². Para Illich, el contexto de la experiencia vivida es el cuerpo. No el cuerpo cartografiado por la anatomía, reducido a funciones por la fisiología. Es el cuerpo tal como se manifiesta en las profundidades de la carne y para la percepción del cual la vista no es el sentido adecuado. Este cuerpo, experimentado desde el interior, los griegos lo llamaban *sôma*, palabra que puede significar también el tronco o el vientre. Con la historiadora Barbara Duden, Illich lanzó un gran proyecto de historia del cuerpo o somática histórica. Este cuerpo sentido, más que visto, fue callado por capas sobre capas de descripciones, reconstruido esquemáticamente por los médicos que, hoy, exigen de sus pacientes que lo internalicen como si fuera el cuerpo cuyos humores sienten fluir bajo su piel. Ya que, en griego, médico se dice *iatros*, Illich llama este cuerpo impuesto desde afuera—hetero-definido, como dirá también—, cuerpo iatrogénico, generado por los médicos. Difiere radicalmente del conglomerado carnal percibido que, siempre, expresa la palabra “yo”. Illich llamaba “autocepción” la percepción interior propia de este yo humoral. Ser contemporáneos significa siempre compartir el yo humoral de su tiempo y de su lugar. Este yo, que es un cuerpo sentido desde el interior, siempre tiene profundas raíces en un suelo. La experiencia moderna es, cada vez más, una experiencia desencarnada en la que los pacientes, por ejemplo, asumen el cuerpo iatrogénico como si fuera realmente suyo.

²Bárbara Duden leyó esta aclaración en un pasillo de la Universidad de Nantes, en donde dirigía un seminario.

Historias de la materialidad y de la mirada

Cuando se quería referir a la matriz material primordial, la materia de la que son hechas todas las materias particulares, esta “madera” de toda materialidad, que los griegos llamaban *hylè*, madera precisamente, Illich usaba la palabra inglesa *stuff*: “The suff of things”. Insistía en la proporcionalidad entre el cuerpo y las cosas materiales, entre soma y *stuff*.

Carolina Moreno ilustró las investigaciones de Illich sobre una materia primordial y sus poderes mitopoéticos –generadores de mitos– con un comentario de éste tan poético ensayo que tituló *El H2O y las aguas del olvido* (Illich, 1993). Alicia Dorantes esbozó una historia de la mirada, o, más precisamente, nos convidó a un paseo a través de los regímenes psicópicos de la antigüedad hasta la modernidad.

El retorno de los campesinos y de los saberes empíricos que fueron subyugados por los saberes formales sin suelo

Michel Foucault anunciaba una era de retornos de saberes. Saberes empíricos que fueron subyugados por los saberes formales de las ciencias y de las castas dominantes de la sociedad. Hoy, los principales vectores de estos retornos son los campesinos. Como el viejo Marx lo vislumbró, contrariamente a sus posturas anteriores, los campesinos no necesitan pasar por un proceso de proletarización para hacer propuestas revolucionarias. En un artículo en el que se propone “desarrollar principios teóricos pudiendo conducir a una taxonomía de las trasgresiones revolucionarias”, Illich escribía: “Sólo llamo ‘revolucionario’ un acto cuando su aparición en el seno de una cultura establece irrevocablemente [...] una nueva posibilidad, es decir, una trasgresión de los límites culturales que abre un nuevo camino. Un acto revolucionario es la prueba inesperada de un nuevo hecho social, que puede haber sido predicho, esperado o hasta reclamado, pero del que, nunca antes, se había mostrado que era posible” (Illich, 1970, pp. 8/1).

Soy de los que creen que, hoy, los campesinos son los portadores de una nueva posibilidad que abre un camino nuevo. Silvia Pérez-Vitoria, autora de un libro titulado *El retorno de los campesinos* (Pérez-Vitoria, 2010), que comentó en el seminario, no me contradirá. En seguida, Ramón Vera, acompañante de la lucha indígena y campesina, editor de *La Ojarasca* y de *Biodiversidad, sustento y cultura*, ensayista, traductor de John Berger y comentarista de la obra de Iván Illich, reflexionó sobre el devenir de la cultura campesina de México.

En la tradición del estudio de la “manducation de la parole” y de la etología psico-motriz de la lectura, Silvana Rabinobich habló de la resonancia de la lectura en la carne.

Hemos llegado lo más lejos que pudimos en el comentario de la última parte de la obra de Illich. El autor intelectual del programa académico tiene que pronunciar un humilde *mea culpa*: él se dedicó demasiado a los encajes conceptuales frente a un público que esperaba conceptos políticos utilizables. ¡Ah instrumentalizad!

Bibliografía

Cayley, D. (2005). *The Rivers North of the Future. The Testament of Ivan Illich as Told to David Cayley* (p. 229). Toronto: House of Anansi Press.

Illich, I. (1970). "Dissidence, deviance and delinquency in style", *CIDOC Cuaderno*, 54, pp. 8/1-8/9.

_____ (1977). "Disabling Professions". En Ivan Illich, Irving K. Zola, John McKnight, Jonathan Kaplan, Harley Shaiken, *Disabling Professions*. Londres: Marion Boyars. (Publicación en español de acceso difícil, 1980. Los profesionales de la impotencia. Barcelona: Construcción, Arquitectura y Urbanismo 61.)

_____ (1981). "Vernacular Gender" (esbozo publicado). En Borremans, Valentina (Ed.), *Tecnopolítica* (folleto).

_____ (1983; 1995). *Genus. Zu einer Kritik der Gleichheit* (Ed. alemana de El género vernáculo, p. 73).

_____ (1993; 2008). *El H2O y las aguas del olvido*. México: Joaquín Mortiz. En *Obras reunidas II* (337-419). México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). *La sociedad desescolarizada (I, 187-323)*. En *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). *Energía y equidad (II, 325-365)*. En *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). *Némesis médica (III, 531-733)*. En *Obras reunidas I*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (2006). *La convivencialidad (IV, 367-530)*. En *Obras reunidas I*, México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1982; 2008). *El género vernáculo (I, 179-334)*. En *Obras reunidas II*, México: Fondo de Cultura Económica.

_____ (1989; 2008). "La construcción institucional de un nuevo fetiche: la vida humana" (I). En *Obras reunidas* (conferencia presentada el 29 de marzo de 1989 en Chicago, en un "acontecimiento programático" de la Evangelical Lutheran Church of America).

_____ (2008). *El trabajo fantasma (II, 41-177)*. En *Obras reunidas II*, México: Fondo de Cultura Económica. (Primera publicación en inglés: 1980, *Shadow Work*. Londres: Open Forum Series, Marion Boyars.)

Klein, N. (2007). *La doctrina del shock: el auge del capitalismo del desastre*. Barcelona: Paidós.

Pérez-Vitoria, S. (2010). *El retorno de los campesinos. Una oportunidad para nuestra supervivencia*. Barcelona: Icaria Editorial.

Polanyi, K. (1948; 1989). *La gran transformación*. Madrid: La Piqueta.

Pörksen, U. (1988; 1995). *Plastikwörter: Die Sprache einer internationalen Diktatur*, Stuttgart: Klett-Cotta. (En inglés *Plastic Words: the Tyranny of a Modular Language*. University Park: The Pennsylvania University Press.)

_____ (1997). *Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype* (Mercado mundial de las imágenes: una filosofía de los visiotipos). Stuttgart: Klett-Cotta.

Wagner-H. B. (1989). "Das Private wird politisch. Die Perspektive 'Geschlecht' in der Altertumswissenschaft" (11-50) ("Lo privado se vuelve político. La perspectiva 'género' en la historia antigua". En Becher, U. et al. (Eds.), *Weiblichkeit in geschichtlicher Perspektive* (La feminidad en perspectiva de género). Frankfurt a. M.

ESTUDIO DE CASO DE UN PROCESO DE GESTIÓN EDUCATIVA

Mtra. Elena Guadalupe Rodríguez Roa
Jefa de Planeación y Desarrollo Curricular, ULSAC

Resumen

El presente estudio deriva de la experiencia de gestión académico-administrativa de los Talleres El valor de la vida, espacios de carácter co-curricular que son parte de las licenciaturas de la Universidad La Salle Cuernavaca y cuyos propósitos son servir de apoyo a los estudiantes en su autocuidado y desarrollo personal. Al coordinar el trabajo de los docentes participantes, partí desde mi postura respecto a lo que concibo como la gestión académico-administrativa: una experiencia que debe propiciar el trabajo colaborativo con y entre docentes, para generar conocimiento y potenciar lo que se define en una propuesta educativa, lo que conlleva además de un trabajo académico, una serie de aspectos propiamente administrativos, por lo tanto la gestión académico-administrativa implica a la gestión del curriculum y la gestión del conocimiento. La estrategia utilizada fue la investigación-acción, por ser un ejercicio que además de posibilitar el trabajo colaborativo conlleva a un proceso autogestivo de aprendizaje y fortalecimiento de la práctica docente. En sí este estudio refiere la experiencia de gestión de segundo orden, en donde la mirada se centra en las acciones de los facilitadores de la investigación.

Palabras clave: Gestión académico-administrativa; investigación acción educativa.

Abstract

This study evolves from the experience of academic-administrative management of the workshops The value of Life, a co-curricular space that is part of the programs in La Salle University in Cuernavaca, whose purposes are to serve as an aid for students in their self-care and personal development. While coordinating the work of participating professors, I stood on what I consider the academic-administrative management: an experience that should promote collaborative work with and among professors, in order to generate knowledge and potentiate what is defined in an educative proposal, which implies, along with the academic work, a variety of administrative features; therefore academic-administrative management implies both curriculum management and knowledge management. The strategy used was the action research, as it is an exercise that in addition to enable collaborative work, leads to a process of self-managed learning and to the strengthening of teaching practice. This study refers the experience of second order management, as it focuses on the facilitators' research actions.

Key words: Academic-administrative management, educative research action.

Introducción

En 2009 se inició la puesta en práctica de los planes de estudio de licenciatura en el Sistema de Universidades La Salle con una modificación curricular que, además de la actualización y precisión de contenidos disciplinares de cada profesión, incluyó un área común a todas las licenciaturas, conformada por materias orientadas a complementar la formación integral. Uno de los cambios fue completar la línea de Humanidades con dos talleres co-curriculares (esto es, paralelos al plan de estudios) que pudieran servir de apoyo a los estudiantes en su autocuidado y desarrollo personal, denominados Taller El valor de la vida (TVV) I y II.

Para iniciar el desarrollo del área común se convino que yo asumiría la función de su coordinación. El presente estudio deriva de la experiencia de gestión académico-administrativa de los talleres El valor de la vida, que por su carácter co-curricular no tienen un programa predefinido sino sólo un objetivo, y que ameritaba, desde mi punto de vista, un trabajo más cuidadoso de planeación y seguimiento. Partí desde mi postura respecto a lo que concibo como la gestión académico-administrativa: una experiencia de trabajo colaborativo con los docentes participantes, para generar conocimiento y de tal manera potenciar lo que se define en un plan de estudios que, como coordinadora, debía propiciar, además de los aspectos propiamente administrativos para el desarrollo, por lo tanto es una forma de gestión del currículum y de gestión del conocimiento.

Las formas de interacción con y entre este grupo de maestros y los resultados de los talleres, de acuerdo con sus propias valoraciones y las de los alumnos, nos reportaban resultados positivos, en el sentido de ser útiles para los alumnos y satisfactorios para los docentes. De hecho, fue percibir que los objetivos propuestos se estaban alcanzando; sin embargo, no se estaba logrando sistematizar el conocimiento generado por los docentes, lo que me llevó a buscar estrategias que lo posibilitaran.

La estrategia seleccionada fue la investigación-acción, por considerarla un ejercicio que, además de posibilitar el trabajo colaborativo, conlleva a un proceso autogestivo de apren-

dizaje y fortalecimiento de la práctica docente. Al hacerlo y no obtener del todo los resultados esperados, me pareció necesario problematizar la práctica de gestión para promover la investigación-acción, eligiendo como metodología el estudio de caso intrínseco, puesto que el interés era recuperar lo realizado en esta experiencia para que, a partir de su análisis, identificara lo que se podía modificar o fortalecer y de esa manera lograr mis propósitos de gestión. Como define Stake (1998): “el caso viene dado. No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular. Tenemos un interés intrínseco en el caso...” (p. 16).

Antecedentes

Los talleres El valor de la vida I y II son parte de la línea curricular de Humanidades. Su finalidad

“se encamina a propiciar en los alumnos las acciones, los valores y las actitudes que les permitan otorgar un sentido de trascendencia a su vida y su quehacer profesional, mediante un compromiso fundado en el conocimiento de la verdad, la libertad y la justicia” (Coordinación Planeación Curricular, 2008:7).

En referencia a los talleres El valor de la vida I y II, propiamente:

El punto central... es que con la información transmitida, los miembros del grupo cobren conciencia de los factores de riesgo que viven en forma personal, es decir, que son producto de su propia experiencia. Pretendiendo con esto que los alumnos tomen contacto con sus propias vivencias y las relacionen con el contenido informativo, lo que se logra a través de técnicas grupales, buscando deslizar así el aspecto puramente teórico de la información a un plano de percepción y reflexión de los aspectos emocionales involucrados, que es lo que prepara a las personas al cambio y a la adquisición de una nueva habilidad protectora. (Centro de Impulso y Vida Estudiantil, s/f: 1).

Una primera reflexión de este objetivo por el grupo de maestras¹ llevó a la interpretación de que no era tan relevante proporcionar información a los alumnos sobre los factores de riesgo para su salud –puesto que ellos a través de Internet o de los amigos tienen acceso a mucha información–, sino que debíamos propiciar que en estos talleres los alumnos fueran capaces de analizar lo que hay detrás de sus decisiones, que en ocasiones los llevan a arriesgar su salud tanto física como emocional, o incluso a arriesgar su vida; llevarlos a entender por qué actúan como lo hacen y aclarar los aspectos erróneos o difusos de la información relativa. El propósito era hacerlos reflexionar sobre dichas decisiones y actos y de esa manera, orientarlos a transitar hacia la autonomía y adultez, entendidas como la capacidad de decidir de manera libre y responsable.

Actualmente, después de tres generaciones de haber realizado los talleres, la intención se ha precisado: que los alumnos tomen conciencia o, como ellos mismos lo expresan, **“se den cuenta”** de lo que hay detrás de su hacer y que en esta importante etapa de su vida –la transición hacia la edad adulta–, tengan mejores elementos para decidir con responsabilidad y respeto por sus vidas y las de otros; por lo tanto, que reconozcan su información, la de su vida, de su historia, que identifiquen hábitos positivos y negativos y trabajen en ellos.

Es importante señalar que los objetivos y temáticas de estos talleres han sido modificados por las docentes responsables de la mediación educativa, han pasado de una serie de temas en diverso orden, según el criterio de cada una de ellas en el ciclo escolar 2009-2010, a un programa en que definen un objetivo común y tres grandes temas con sus respectivos subtemas que responden a tres dimensiones de los mismos (biológico, psicológico y social), y lo que los hace diferentes son las estrategias didácticas que elige utilizar, esto es, las actividades instrumentadas para que se logren los objetivos.

Para tomar acuerdos, dar seguimiento y evaluar lo desarrollado, durante los seis primeros semestres se programaban tres reuniones de docentes, una previa al inicio, otra de manera intermedia y una más al concluir para su evaluación. Si bien las maestras no han sido siempre

¹Cuando aludo al grupo de maestras me incluyo como parte del mismo, aunque no estuve frente al grupo. También cabe aclarar que en algunos talleres han participado dos maestros varones, pero considerando que la mayoría del tiempo han sido maestras se alude al grupo en términos de género femenino.

las mismas, hay dos que han estado desde el principio, y ha sido un factor muy favorable para lograr un trabajo continuado, por los referentes de la evolución de los talleres.

Desde el primer semestre de implementación del taller, las docentes mostraron una gran disposición a la colaboración, sin embargo mi apreciación fue que era importante capitalizar los saberes y reflexiones que se generaban en las reuniones de trabajo. Propuse la realización de un estudio a través de la metodología de investigación-acción; propuesta que fue bien acogida pero que en la realidad no pudimos concretar. Esto me llevó a cuestionar ¿qué acciones podía modificar para que se concretara la realización de la investigación-acción? Fue entonces que opté por realizar otro estudio: el de mi propia experiencia de gestión, cuya pregunta orientadora fue: ¿Qué acciones llevé a cabo para promover la realización de la investigación-acción?

La metodología para este proyecto fue la investigación-acción de segundo orden, a través de un estudio de caso intrínseco, que me permitiera describir lo realizado, analizarlo e identificar los aspectos en los que podría incidir.

Las técnicas de información obtenidas fueron:

- a) Autorregistros de mi participación en el grupo de docentes, en lo relativo al propósito de promover la realización de investigación-acción.
- b) Relatorías de las reuniones de trabajo.
- c) Entrevistas semiestructuradas a docentes.

Marco teórico

La gestión educativa estratégica es una forma de concretar el currículum, de generar una cultura nueva dentro de las instituciones educativas, a decir de Sañudo (2010): "...avanzar hacia una gestión con una organización centrada en la producción de conocimiento y en la innovación, que abandone certidumbres y propicie actividades emergentes para atender lo complejo, lo específico y lo diverso" (p. 8).

La finalidad de la gestión debe ser impactar las formas de pensar y de realizar la educación, lo cual sólo es posible con la intervención de todos los que participan en ella. Los actores educativos deben reconfigurarse como gestores educativos estratégicos, cuyo principal perfil sea el de líderes para la transformación, es decir, un liderazgo orientado a generar una visión de futuro compartida, colectiva; a inspirar colegialidad, cohesión, integración y sentido, respetando la diversidad de aportes de los actores sin someterse a reglas universales y falsamente válidas, a abrir las puertas al aprendizaje permanente, a la experimentación y la exploración de soluciones, y a la búsqueda de criterios compartidos que eviten prácticas repetitivas (IIPE, 1996:12).

La idea de promover que haya gestores educativos estratégicos conlleva en sí la intención de no limitar este rol a quienes sustentan determinado cargo de autoridad o de gobierno en un sistema educativo, sino a la oportunidad de contar con gestores educativos en las diferentes áreas, niveles y procesos de un currículum, en cada uno de sus subsistemas, en donde definitivamente se ubican los docentes.

Cada uno aporta a la construcción del currículum. Un mismo plan de estudios puede dar lugar a diferentes currículos de dependiendo cómo cada quien decida participar a partir de sus concepciones, saberes y creencias; ello moviliza al grupo de alumnos y su interacción con los contenidos de aprendizaje de manera diferente a la que otro podría hacerlo. Así, el docente significa y da sentido a una serie de tareas que debe realizar dentro de su actuar profesional. La forma en que cada uno actúa, desde la interpretación del plan de estudios, de otorgarle un significado al enseñar, de dotar de un sentido al hecho de ser docente en un contexto determinado, y de la manera de interpretar un contenido disciplinar y las expectativas de cómo los alumnos deben o pueden aprender, son lo que configura, en esa porción de un sistema educativo, al currículum. Pero ¿son conscientes de ello en cada una de sus intervenciones? ¿Gestionan el conocimiento derivado de su práctica?

Brockbank y McGill (2002) señalan que de algún modo todos los docentes realizan una práctica reflexiva, algunos con mayores o menores elementos conceptuales y otros hasta de ma

nera inconsciente, y lo hacen sobre todo para resolver problemas prácticos en la gestión educativa con sus alumnos. Dichos autores postulan que es importante lograr una práctica reflexiva explícita e intencionada porque les permite:

- Aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla potencialmente y aprender sobre ella;
- Descubrir, desvelar y articular su actuación con la visión del aprendizaje que se derive de esa reflexión...
- Ser más conscientes de sus propios enfoques del aprendizaje y, por lo tanto, promover un aprendizaje críticamente reflexivo, mediante el análisis sobre su práctica, así como el aprendizaje sobre su propio aprendizaje.

A partir de lo anterior, entramos al terreno de la formación docente que es preciso sustentar. Respecto a eso existen diferentes conceptualizaciones, siendo una de las más representativas la de Ferry, para quien la formación “es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades” (Ferry, 1991:52). El teórico hace énfasis en que es el individuo el que se forma, o transita de forma a forma, y para ello requiere realizar un trabajo sobre sí mismo apoyado en un mediador que le indique con estrategias y recursos para formarse. Aplicando esto a la formación, concibe esta acción igual que aquella donde la participación de los docentes, acompañados por un mediador, posibilita nuevas formas de visualizar y de ejercer la docencia. Esto coincide con un modelo de formación que Monereo (2009) define como Modalidad Formativa Co-constructiva, la cual pretende que:

...analice su práctica y tome consciencia de sus acciones educativas, pero no sólo para que pueda distanciarse y analizar sus actuaciones desde fuera, sino en especial para que sea capaz de re-describirlas a la luz de los conocimientos y las experiencias que le propone el formador (o en su nombre otros participantes) y que suponen opciones claras de mejora, especialmente seleccionadas para promover cambios significativos y duraderos (Monereo, 2009:155-156).

A su vez, esta modalidad formativa podría considerarse dentro de uno de los modelos de desarrollo profesional a que alude Elliot (2000): aquel en que los docentes dejan de ser usuarios de los conocimientos generados por otros, para ser generadores de conocimientos.

En esta perspectiva, resulta indispensable el protagonismo de los docentes para decidir su proyecto de formación, así como la manera de hacer coexistir proyectos individuales y colectivos de gestión del conocimiento. La modalidad co-constructiva de formación implica necesariamente impulsar el despliegue de la habilidad reflexiva para determinar con claridad las carencias que se tienen y también los retos educativos que se deben afrontar en un entorno complejo. De esa manera, la formación gira en torno a lo que se determine como objeto de estudio, sean tópicos o metodologías, lo que se precise para construir nuevas formas de ser docente; el proceso puede resultar entonces significativo, porque estará atendiendo a necesidades reales, sentidas y asumidas por ellos, necesidades de profundización en conocimientos teóricos o metodológicos, pero sobre todo de reconceptualización de su práctica y lograr una mayor profesionalidad de la misma.

Al considerar que esta modalidad formativa otorga un amplio protagonismo a los docentes y fomenta su autonomía, su potencialidad para generar, además de nuevos conocimientos, nuevas actitudes, se retoma la conceptualización de Contreras acerca de la profesionalidad. Los planteamientos de Contreras señalan que las cualidades del docente se inscriben en las “dimensiones de su quehacer profesional” (Contreras, 1997:50), en que se definen aspiraciones respecto a la forma de concebir y vivir su oficio, a la forma de dotar de contenido concreto la realización de la enseñanza y de expresar valores y pretensiones en alcanzar y desarrollar en esta profesión.

Las tres dimensiones de la profesionalidad docente (*ibid.*, 1997) son:

- La obligación moral, que alude a que la enseñanza, supone un compromiso de carácter moral para el docente en tanto que se implica en una relación directa y continuada con personas concretas sobre las que pretende ejercer una influencia, relación que lo obliga a comprometerse con la legitimidad y bondad de dicha influencia.

- El compromiso con la comunidad, en tanto que la práctica se realiza en contextos sociales, se realiza con otros y para otros; es una profesión que la sociedad encomienda, lo que conlleva a la responsabilidad pública del docente, y en esta labor el docente cumple una función política, además de social y formativa.

- La competencia profesional, que debe ser coherente con los dos elementos anteriores, por lo que el docente, además de dominar aspectos didácticos y culturales, debe dominar “competencias profesionales complejas que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas” (*ibid.*, 1997:57).

Para llevar a la concreción, la modalidad co-constructiva de formación de los docentes en su profesionalidad, puede haber diferentes estrategias, la que se identifica y postula ahora es la investigación educativa.

Descripción del método

A continuación describo las acciones realizadas para gestionar la investigación-acción.

1º Inicié con una propuesta de realización de registros de las clases por cada una de las docentes, con la intención de tener elementos para problematizar.

2º Continué con la búsqueda de referentes metodológicos que pudieran fundamentar la realización de estos registros, compartiendo con las docentes un capítulo del libro *Los diarios de clase de Zabala*, donde enfatiza el enfoque dilémico de los registros, y el artículo de Bausela que habla de cómo la docencia puede reforzarse a través de la investigación-acción.

3º Expresé en una junta mi punto de vista acerca de que nuestras reuniones y el trabajo eran una oportunidad de mejorar nuestra práctica autogestivamente.

4º Seguí con la búsqueda bibliográfica sobre aspectos metodológicos de la investigación-acción. Encontré el artículo “La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE): balance de una experimentación”, de Ávila Penagos, un investigador de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, en el que plantea que las videograbaciones de clase es otra técnica de registro. Encontré también conceptos muy interesantes, por

ejemplo el de la investigación-acción pedagógica como artefacto cultural, conocimiento social, la auto-objetivación del sujeto... Así surgió la necesidad de reiterar a mis compañeros del TVV la solicitud de sus diarios de clase.

5º Solicité a mis compañeros la entrega de registros o diarios de clase, incluso a quien no aceptara entregarlos, que diera los motivos por los que se decidía no hacerlo. Les explico la importancia de este material para poder “reconstruir”. Registro la idea de reivindicar la crítica como un factor necesario para crecer y, en este caso, para profesionalizarse como docentes y mi concepto de la investigación-acción: una posible práctica que genera conocimiento colectivo, cuestiona y propone pero, sobre todo, promueve un aprendizaje en donde el punto central sea la problematización de su labor por sí mismo. También registro algo del concepto que tengo acerca de lo que implica ser docente: “Ser docente es más que transmitir conocimientos”.

6º Sugerí el registro de videograbaciones de clase y logramos realizar algunas. Reorienté mi búsqueda bibliográfica para tener elementos de análisis de las videograbaciones, recuperando una guía de Cecilia Fierro (Transformando la práctica docente).

7º Seguí mi búsqueda documental sobre los referentes metodológicos de la investigación-acción. Leí a Restrepo (una variante de la investigación-acción), recuperé los conceptos y el saber pedagógico así como los investigadores acompañantes; con este último rol me identifiqué.

8º Leí a Monereo: *La formación del profesorado*, y encontré relevantes las modalidades formativas reconstructiva y co-constructiva, lo que me ayudó a externar mi postura frente a la formación docente. Identifico mi premisa latente: la formación permanente es un imperativo para ser proactivo en la docencia, en donde dicha formación no es acceder a una serie de cursos dictados por otros, sino como un proceso que sólo los docentes pueden promover y desarrollar; una formación en donde no hay un formador sino que el propio docente se forma a partir de una dialéctica al cuestionar su práctica, consultar la teoría para volver a su práctica y reiniciar el ciclo. Identifico, no obstante, que Monereo señala la importancia de un facilitador.

9º Empecé a considerar algunas conclusiones, que en realidad eran supuestos que me resultaba necesario confirmar, por lo que decidí entrevistar a las docentes.

10º Integré el estudio de caso.

Resultados

Las premisas desde las cuales se fundamenta una práctica, en este caso mi práctica de gestión de investigación-acción por un grupo de maestras, le dan sentido a las acciones que se desarrollan. A través del estudio pude percatarme de que estas premisas estaban latentes y orientaron definitivamente mi actuar. Son:

- La coordinación de un grupo de maestros es una forma de gestión educativa, específicamente de gestión del currículum, entendida como una forma de potencializarlo a través de orientaciones e impulsos que corresponde a los docentes definir. También la gestión educativa debe tener como objetivo la del conocimiento, esto es, la generación y socialización de conocimientos como un ciclo permanente en el transcurso de un proceso educativo.
- Las reuniones de docentes, ser más que sesiones informativas o de acuerdos administrativos, deben ser espacios de encuentro para compartir experiencias y encontrar formas de mejorar la docencia, espacios de trabajo colaborativo.
- La investigación-acción es una modalidad de gestionar el conocimiento que tiene como ventaja el hecho de que no se limita a generar conocimiento sobre la educación sino que es en sí mismo un proceso formativo, fortaleciendo así las habilidades autogestivas de los docentes.
- La formación docente es un proceso que no necesariamente debe instrumentarse a través de cursos preestablecidos, sino que la verdadera formación debe partir de la identificación de sus requerimientos de formación, la realización de los procesos individuales o colectivos de aprendizaje y haga de ello un ejercicio permanente.

Estas nociones se fueron fortaleciendo o reconfigurando a partir de la investigación de fuentes documentales y de la reflexión de la experiencia de gestión.

Del trabajo de las maestras en relación con las estrategias sugeridas para realizar la investigación-acción, se recupera lo siguiente:

De los diarios de clase sólo se obtuvieron 21 de cuatro de las maestras; dos de ellas no entregaron. Mi interpretación al respecto fue que no tenía sentido la realización de dichos registros. Pienso que lo entendieron como una actividad que les pedía la Coordinación, no como de exigencia sino de opción; no como un registro que debería servirles para analizar su práctica y, de ser el caso, replantearla, sino como una actividad sin un motivo claro. Por ello, en la entrevista final me resultó necesario sondear: ¿qué representó la elaboración de los diarios de clase, tanto para quienes los realizaron como para quienes no lo hicieron? Sus respuestas fueron:

D1- “Quizá porque ante un formato... sentí como que se me escapaban muchas cosas, más de índole transferencial. Cuestiones que me pegaban a mí, me oponía a ponerlas... darle tanta formalidad en mí creó mucha resistencia.”

D3- “El diario me ayudó mucho... El hecho de estar escribiendo te hace analizar y recapacitar. Te da como un espacio para que reflexiones y entonces puedes estar más metida en lo que ellos [los alumnos] necesitan.”

D4- “Tuve la intención porque me interesa mucho sistematizar la información, pero consignar lo más importante resulta poco en comparación con la sustancia que ahí sucede. Dar el taller, apuntar y luego llegar a sistematizarlo se vuelve complicado.”

D5- “Como que el formato se me dificultaba... Ciertas reacciones o ciertos pensamientos míos, después de que pasa el momento, me era difícil recapturarlos. Me quedaba más bien como con una interpretación del recuerdo y entonces poco a poco dejé de hacerlos... De principio los vi como una carga aunque sí reconozco que precisamente si me automatizo haciendo las cosas, ya pierdo ese espacio de reflexión que permite efectivamente cambiar o modificar no lo que ya hice sino lo que puedo hacer en el futuro...”

D6- “Creo que no me fueron de mucha utilidad, porque más bien los veía como algo que estábamos haciendo que a ti te iba a servir como coordinadora...”

Como se aprecia, una de las respuestas confirmaba mi supuesto, sin embargo las otras, aunque exponen los motivos de dificultad o sobrecarga de trabajo, me parece que refleja por un lado un desconocimiento de los aportes de este tipo de instrumentos y también pienso que puede ser una especie de resistencia a cuestionar su propia práctica. Por otra parte, el hecho de que dos de ellas argumenten no haber realizado los diarios de clase por darse cuenta del riesgo de anotar su “interpretación del recuerdo” o lo poco que representaría “consignar lo más importante”, me da a entender que no lograron contextualizar esta técnica de registro dentro de un modelo cualitativo de investigación, en donde esa parte subjetiva de interpretación y selección de información es sustancial.

En relación con las videgrabaciones sólo se realizaron en tres sesiones de tres maestras, pero no realizamos su análisis, por lo que no fueron consideradas una fuente de información para ese fin.

A través de las entrevistas recuperé la apreciación de las docentes sobre otro aspecto: si el trabajo colaborativo les había servido para aprender algo. En este punto las respuestas fueron afirmativas, no obstante varias de las argumentaciones dejan ver que, más que aprendizajes, les resultó un espacio de intercambio de ideas para obtener mejores resultados en sus clases:

D6- “Me ayuda mucho a ver otros puntos de vista... también para aclarar dudas, ponernos de acuerdo...”

D1- “Somos un equipo multidisciplinario... Ha sido muy enriquecedor escuchar el punto de vista de otras personas, del mismo tema, pero desde otro enfoque. A mí me ha enriquecido bastante.”

D4- “Me nutre mucho escuchar otras experiencias sobre los temas... A últimas fechas el trabajo del equipo nos da mayor consistencia, más estructura.”

D5- “Para mí han sido muy ricas las juntas de trabajo en donde tenemos la oportunidad de intercambiar experiencias.”

D3- “Me ha ayudado sobre todo a darme ideas... Va dando pautas de que depende mucho de lo que tú hagas frente al grupo para que ellos respondan.”

Sus opiniones de los requerimientos para que dichas experiencias de trabajo colaborativo pudieran considerarse como una modalidad de formación docente, fueron las siguientes:

D6- “Tal vez, si hubiera más reuniones formales, alguna cosa mucho más estructurada con más tiempo, podríamos incluso invitar docentes a dar una plática y ver cómo lo relacionamos con la práctica, sería como un curso muy práctico.”

D1- “Para mí ha sido una experiencia de aprender-reaprender... He aprendido no solamente sobre cómo mejorar estrategias, dinámicas, propuestas; cómo buscar bibliografía para los alumnos. Creo que he aprendido cómo ser parte de ese equipo colaborativo... Sí se puede aprender mucho de una misión de participante, de asistente, de colaborador.”

D4- “En algún momento vamos a tener que sistematizar la experiencia; creo que sería la única característica académica que le faltaría para ser formación docente.”

D5- “En formación docente yo esperaría la posibilidad de desarrollar, mejorar habilidades para compartir y transmitir ciertos conocimientos, pero como que en el taller, más que información, son reflexiones, actitudes y sí creo que sobre este punto en específico no hay muchos cursos...”

D3- “Yo creo que sí porque a mí sí me modifica mi actitud frente al salón de clases.”

En estas respuestas apreciamos tres posturas: la de quienes sí consideran equivalente el trabajo colaborativo realizado con una experiencia de formación docente, no en el sentido tradicional sino como una experiencia que les permite “aprender-reaprender” y “modificar actitudes”; la de quienes no lo consideran como tal y expresan lo que faltaría para que fuera formación docente (más formalidad y sistematización), y por último, para quien el hecho de

estar anclada en un esquema de formación docente orientada a la adquisición de recursos metodológico-didácticos, no lo hace equiparable ni posible de constituirse en ello.

Conclusiones

Al analizar los registros realizados y desde el enfoque de la gestión concluyo lo siguiente:

La diversidad de perspectivas en un grupo tan pequeño de maestros universitarios, respecto a lo que representa la formación docente, nos da pautas para pensar que la gestión que tenga como fines, y a la vez como medios, del conocimiento y la profesionalidad, tendrá que recuperar la multiplicidad de percepciones y expectativas respecto a la formación y trabajar con ello.

Concerniente a la experiencia de gestión de la investigación-acción, por lo analizado de mis registros, concluyo en la importancia del liderazgo. Ser líder en un proceso en que se busca la horizontalidad de las decisiones, es una situación que implica ejercer una diversidad de habilidades para propiciar la colaboración, definir objetivos y métodos de trabajo, y en sí para gestionar el conocimiento, lo que implica un rol como mediador de un proceso formativo y desde ahí un cierto nivel de autoridad moral para orientar la toma de acuerdos iniciales. El no partir de concepciones comunes da cabida a divagaciones y pérdidas de tiempo. Algunos docentes tienen alguna referencia de lo que implica la investigación: algunos lo tendrán respecto a la investigación educativa y las técnicas de obtención y registro de información, otros sobre la importancia del trabajo colegiado y la construcción colectiva de saberes, y lo importante es iniciar por fortalecer la comunicación que permita precisamente conocer esos diferentes puntos de partida, convenir en puntos de llegada y métodos para lograrlos.

Como producto generado del estudio, se delinearán ciertas pautas para realizar formación docente a través de la investigación-acción. El perfilar un modelo de formación implica tomar una postura conceptual y, consecuentemente, metodológica. ¿En qué se fundamenta la formación docente? ¿Hacia dónde orientarla? ¿Cómo hacerlo para que resulte congruente con sus fundamentos?

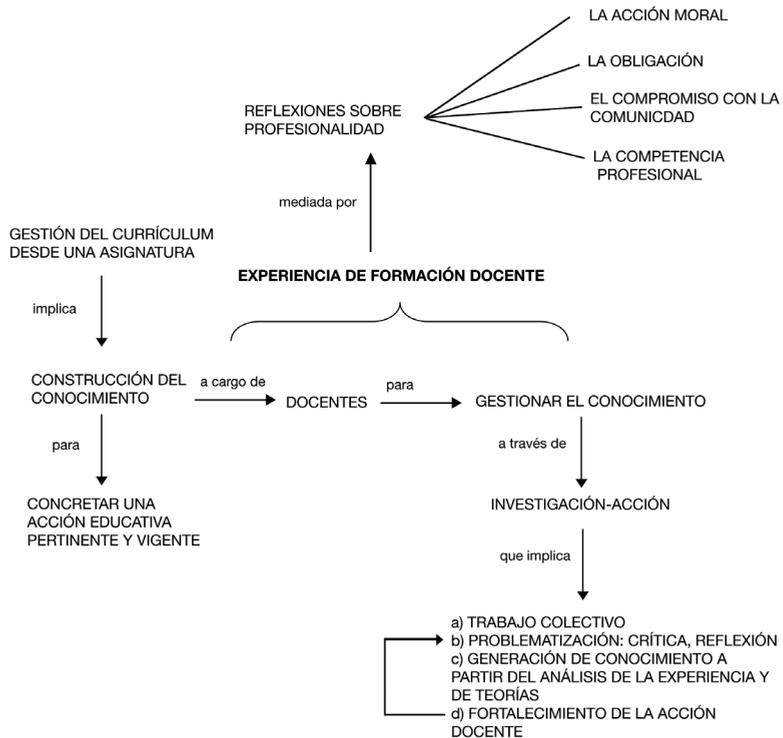
Siendo la pretensión de configurar o fortalecer la identidad de los docentes para una mayor autonomía en su labor, se propone instrumentar la formación a través de la investigación-acción.

Esta idea no es nueva, ya fue propuesta por Elliot y Stenhouse; sin embargo, se trataría ahora de enmarcar la formación docente y la investigación-acción dentro de la visión de la gestión del conocimiento y de su profesionalización, como una estrategia co-constructiva de formación en donde sea el medio para construir en colaboración los conocimientos orientados a fortalecer las dimensiones personales y profesionales, en donde el proceso hacer-reflexionar desde la teoría-hacer, convierta la experiencia de trabajo colaborativo e indagativo en una alternativa para consolidar la profesionalidad de éstos y concretar así su función plena como gestores educativos.

La investigación-acción como una metodología de la investigación educativa, lleva implícita, como su adjetivo lo refiere, la cualidad de educar. En su devenir, quien investiga no sólo obtiene información sino que la convierte en conocimiento. Si los docentes reflexionan su labor y lo cuestionan, se ven obligados a buscar en los constructos teóricos y experiencias de otros, y entran en un ciclo de reflexión en la práctica-construcción de conocimientos que en sí misma representa una experiencia de formación para mejorar su docencia. Esta idea es la que lleva a proponer que la investigación-acción sustituya al actual y tradicional esquema de formación en muchas instituciones, constituido por una serie de cursos y capacitaciones.

En este contexto, la formación docente se traduce en un proceso permanente de la investigación-acción, cuya finalidad debe ser fortalecer su autonomía y profesionalidad, que sea una experiencia educativa que impacte sus concepciones, estrategias y sentimientos en relación con su práctica. Deberá ser una experiencia que propicie la reflexión y replanteamiento de su acción, de su obligación moral, de su compromiso con la comunidad y de su competencia profesional (Contreras, 1997) de manera interrelacionada. Esta propuesta se ejemplifica en el siguiente diagrama:

Diagrama que ilustra la propuesta de formación docente mediante I-A



Definitivamente, podría catalogar esta experiencia como de investigación educativa, una experiencia que me permitió aprender a la par de realizar la investigación. Aprendizaje de nuevos conceptos, de puntos de vista, de explicaciones de la realidad pero también aprendizajes metodológicos sobre el hacer la investigación-acción. Esto servirá para desarrollar las próximas investigaciones con otros elementos.

Bibliografía

Bausela Herreras, E. (s.f). "La docencia a través de la investigación-acción". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/682Bausela>.

PDF

Brockbank, A. & McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en educación superior*. Madrid: Morata.

Centro de Impulso y Vida Estudiantil (s/f). "Lineamientos para la conducción de las sesiones de desarrollo de las habilidades de protección". Universidad La Salle. Documento interno.

Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.

Coordinación de Planeación Curricular (2008). *Área Común para las licenciaturas de la Universidad La Salle*. Universidad La Salle. Documento interno.

Elliot, J. (2000). *Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. España: Paidós.

Fierro, C., Fortoul, B. & Rosas, L. (2000). *Transformando la práctica docente: una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (1996). *Módulo 3. Liderazgo*. Buenos Aires: IIPE-Ministerio de Educación de la Nación.

Monereo, C. (2010). "La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos". En *Revista Iberoamericana de Educación* (52:149-178). Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie52a08.pdf>

Restrepo Gómez, B. (s.f.). "Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa" Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>

Una manera de acercarse al conocimiento del docente universitario

María del Rosario Villanueva Flores
Doctorante en Investigación Educativa y
docente de la Maestría en Educación, ULSAC

María Adelina Arredondo López
Doctora en Investigación Educativa, UAEM

Resumen

El conocimiento “prácticas académicas de los docentes universitarios” presenta una problemática de investigación que se ha trabajado poco. Se sabe que la construcción simbólica de los procesos educativos no se agota con las prácticas que el docente realiza en el aula, ni tampoco en las generadas en la institución escolar o por la institución escolar, sino que va más allá de ese contexto educativo. Estos aspectos que se han ido transformando son muy diversos y esto ha provocado grandes cambios en el quehacer del docente universitario, el cual hoy se enfrenta a nuevos retos, entre ellos el formar alumnos con capacidades y habilidades necesarias para enfrentar un mundo competitivo como el que hoy tenemos, y además en crear conocimiento útil para la sociedad, gestionar asuntos relacionados con la universidad, la sociedad y el alumno; buscar vinculación con otras instituciones educativas, mantener una movilidad académica, así como prestar servicios a la comunidad en la cual se encuentra (UNESCO, 1998; 2009). Éstos y otros son los nuevos quehaceres que abruman al docente universitario, y son las que se plantean en este artículo (Mundial, 1998).

El trabajo que exponemos a continuación forma parte de un proyecto más amplio, que es la creación de una tesis doctoral, pero que representa en esta ocasión una primera aproximación a la metodología utilizada en la realización de este proyecto de investigación.

Palabras clave: Prácticas académicas, Políticas públicas, Educación superior.

Abstract

The knowledge “academic practices of the university teachers” presents a problematic of investigation that one has worked little. It is known that the symbolic construction of the educational processes does not become exhausted with the practices that the teacher realizes in the classroom of class, not neither in the generated one in the school institution or for the school institution, but it goes beyond this educational context. These aspects that have been transforming are very diverse and this has provoked big changes in the occupation of the university teacher, which today faces new challenges between them pupils form with capacities and necessary skills to face a competitive world like that today we have, and in addition to create useful knowledge for the society, to manage matters related to the university, the society and the pupil; to look for links with other educational institutions, to support an academic mobility, as well as to give services to the community in which one finds (UNESCO, 1998; 2009). These and others are the new housekeeping that today overwhelms the university teacher, these and other questions are those that appear in this one article (World, 1998).

The work that we expose later forms a part of a project more wide that it is creation of a doctoral thesis, but that represents in this one occasion the first approximation to the methodology used in the accomplishment of this one project of investigation.

Key words: Academic Practices, Public Policies, Top Education.

Introducción

En los últimos veinte años, al igual que otros países del mundo, México se ha visto envuelto en cambios vertiginosos que han obligado a los gobiernos junto con las universidades a adaptarse a esos cambios. En las últimas décadas la modernización y la rápida difusión de nuevos conocimientos, junto con la celeridad y las facilidades de comunicación, derivadas de fenómenos como la globalización, la explosión de nuevas tecnologías, el surgimiento de nuevas formas de producción y utilización del conocimiento, así como el cambio organizacional han propiciado un reordenamiento económico de fenómenos políticos, educativos que han sido llevados a cabo por un conjunto de países –específicamente aquellos que pertenecen a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)–. Esto ha provocado una revolución en muchos ámbitos, la educación superior no es la excepción, y precisamente ahí se han visto determinadas a adoptar un conjunto de medidas y acciones institucionales que bien tienden hacia la convergencia de políticas, sistemas, instituciones, currículos y grados académicos, o tienden hacia la divergencia y la diferenciación de los mismos aspectos. En cualquiera de los dos casos es indiscutible que la universidad del siglo XXI se enfrenta a nuevos retos y situaciones en el marco de la globalización.

Al mismo tiempo pareciera existir un consenso general en los distintos países en buscar una transformación en el interior de las universidades, con la finalidad de responder a estas nuevas demandas de la sociedad y a las nuevas exigencias que plantea una economía globalizada que se caracteriza por ser cada día más integrada y compleja. Hoy el conocimiento adquirido y generado en las universidades parece ser un elemento estratégico, para ampliar las capacidades competitivas de las empresas y en consecuencia sumarse a nuevos mercados internacionales. Esto ha llevado a los académicos universitarios a re-contextualizar su labor. ¿Estos contextos afectan de alguna manera los nuevos quehaceres de los académicos universitarios? ¿Cómo enfrentan estas exigencias de la sociedad y de las instituciones de educación superior?

Los aspectos en la educación universitaria que han ido transformándose son diversos, sin embargo destacan aquellos que buscan la cobertura, la equidad, la calidad, la evaluación y la pertinencia (Sanahuja, 2010).

Esto ha provocado grandes cambios en los quehaceres de los académicos, que hoy no solamente se enfrentan al reto de formar estudiantes con capacidades y habilidades necesarias para afrontar un mundo competitivo como el que tenemos actualmente, sino también a crear el conocimiento útil para la sociedad, a gestionar asuntos relacionados con la universidad, la sociedad y los alumnos para vincularse con otras instituciones y contextos, a mantener una movilidad académica y a prestar servicios a la comunidad.

¿Cómo el docente realiza estas actividades y cómo las resignifica a partir de normas y políticas institucionales? ¿Cómo se siente ante estos nuevos retos que le exige la sociedad, la institución y el gobierno?

El académico universitario de hoy

Cuando un académico se incorpora a una institución educativa lo hace con numerosas concepciones previas de lo que es ser un académico universitario, las cuales se derivan de su historia personal, sus experiencias de formación, su trayectoria profesional, de las normas institucionales, de las lecturas que ha realizado sobre su quehacer docente y de las expectativas propias y sociales. Para los académicos, los padres de familia y el propio alumno, la universidad, la educación y la escolaridad tienen significados distintos; es decir, lo que significa una mejor calidad de vida en los padres de familia para sus hijos, en los docentes una institución puede significar prestigio, un sustento económico, estatus; para el alumno, la búsqueda de una mejor calidad de vida a partir de la obtención de un título universitario que le permita acceder a mejores condiciones laborales. Con esto deseamos enfatizar que las prácticas académicas responden también a patrones culturales y a significados sociales, por lo que las que se realizan dentro de una institución no pueden ser neutrales, sino socialmente construidas (Páez & Blanco, 1996).

Aunque bien, es cierto que desde los años sesenta ha existido una tendencia por entender el pensamiento y el sentir de los académicos hacia lo que estaban realizando así como las consecuencias en su labor. La tendencia de estas investigaciones fue sobre todo tratar de solucionar problemas de aprendizaje del alumno desde la propia concepción del académico universitario y sus prácticas. Sin embargo, hubo un primer acercamiento al estudio del sentir del académico y sus actividades dentro de una institución educativa (Gil Antón, 1994).

De acuerdo a Gil Antón, existen numerosas tramas que no encontramos plasmadas en los planes de estudio, en los reglamentos o en las políticas de la misma institución, como lo son los horarios destinados a preparar una clase, las rutinas de los académicos en una jornada normal de trabajo. Entonces ¿cómo podemos conocer cuáles son las prácticas que están realizando los académicos universitarios y cuál es su sentir al respecto? Sin lugar a dudas, los cambios que se han producido en los últimos años, han trastocado el sentido social, político, económico y cultural de las universidades en México. Sin embargo, de esta transformación en curso no se han derivado con suficiente claridad las funciones necesarias que, de acuerdo a las nuevas políticas de educación, un docente universitario debe realizar para cumplir con los nuevos retos a los que se enfrenta. Aunado a estas nuevas exigencias, hay un nuevo institucionalismo que suponen quehaceres homogéneos de los profesores, asociados a ciertas expectativas de resultados que se espera obtener de ellos. Este proceso de construcción de prácticas académicas busca imitar ya sea por la fuerza o bien por la existencia de normas que las rigen, la adopción de nuevas estructuras, los campos que hoy el académico universitario debe cumplir. Éste es un punto vertebral puesto que plantea la necesidad de dilucidar hasta dónde las exigencias institucionales, sociales y gubernamentales afectan el quehacer cotidiano del docente. ¿Se debe recontextualizar su quehacer?

No olvidemos que una de las transformaciones más significativas que ha sufrido la universidad mexicana desde la década de los noventa, se encuentra en la creación de un dispositivo de regulación gubernamental, basado en la articulación de procedimientos de evaluación, programas de financiamiento extraordinario y exigencias específicas de cambio en las Instituciones de Educación Superior (IES); entre otras, pareciera entonces que el Estado no

necesita más que una universidad legitimadora, sino más bien una universidad que atienda sus propias necesidades al margen de toda política pública (Ibarra, 2002). Pero ¿qué opinan los académicos al respecto?

Como dan cuenta las investigaciones realizadas en la última década (Gil Antón, 2000; Quintero, Corrales, Martínez & Aréchiga, 2010), los estudiosos de estos temas perciben que los académicos siguen siendo tratados como objetos y no como posibles actores que pudieran realizar aportaciones importantes en la creación de políticas públicas de educación.

Metodología

El presente trabajo de investigación se inscribe en el paradigma interpretativo a partir del estudio de caso, recopilación y procesamiento de datos que le da base. El uso del método de triangulación, propio de la investigación cualitativa, refleja un intento de comprender en profundidad el fenómeno a investigar. En este sentido, cabe señalar que es consustancial a las metodologías cualitativas, la cual optamos por una perspectiva donde el punto de vista de los sujetos investigados es sustancial, y entender su percepción y como lo categorizan (Rodríguez Gómez, Gil Flores & García Jiménez, 2002).

Como mencionamos en el párrafo anterior, esta investigación se realizó en tres etapas. La primera fue documental, que nos permitió construir el estado del conocimiento; la segunda etapa fue analizar las políticas públicas e institucionales de la unidad de análisis, a fin de poder contrastar las exigencias institucionales respecto a las actividades que debe realizar el docente universitario, y la última fue la recolección de los datos empíricos a partir de entrevistas semiestructuradas (Nahoum, 1990) a docentes universitarios de tiempo completo y medio tiempo de la Facultad de Administración de una universidad pública mexicana. Esta selección de los docentes que laboran medio tiempo y tiempo completo fue porque su aportación se aproximaba más al objetivo de investigación. Elegimos esta Facultad porque alberga el 49.93% de la población estudiantil de la DES económico-administrativo de la universidad. Tiene una planta de 262 docentes hasta el último anuario estadístico de 2010,

pero sólo cuentan con cuatro docentes investigadores que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y con un solo cuerpo académico en formación; éstas y otras peculiaridades no permite que la Facultad cumpla con el estándar esperado de una universidad pública.

Trabajo de campo

Se realizaron 16 entrevistas semiestructuradas a docentes de tiempo completo y medio tiempo de la Facultad de Administración, mismas que fueron grabadas previa autorización de los participantes. En esta entrevista se requirió información de carácter cualitativo acerca de la percepción que tiene el personal en relación con el tema. Al recabar los testimonios, cuya finalidad fue a partir de la experiencia que posee cierto número de individuos que a la vez son parte y producto de éstos, se estructuraron los instrumentos para ser aplicados.

El trabajo de campo se realizó con base en la evidencia obtenida de las entrevistas a los docentes universitarios de esta Facultad. Se intentó hacer la muestra de manera homogénea respetando cuestiones como equilibrio entre sexo y tipo de contrato. Al final fueron ocho hombres y ocho mujeres, de los cuales nueve fueron de tiempo completo y siete de medio tiempo. Las entrevistas fueron administradas en forma personal como técnica de recolección de datos, en un solo encuentro con cada entrevistado durante una hora a una hora y media aproximadamente. Tanto las entrevistas como los diálogos informales (en el sentido de que no se trataba de una entrevista pactada de antemano y por tanto no estuvo grabado), plantearon un problema típico de trabajo de campo y de información cualitativa. Estos dos momentos que se suscitaron entre el entrevistador y entrevistado requirieron de una atención especial en el momento de su producción y en el de su análisis. Los cuales por una parte nos permitieron construir la historia individual y posteriormente la parte histórica colectiva de los docentes de esa Facultad. Estos diálogos aportaron al interlocutor información sobre representaciones sociales entre los mismos docentes.

Resultados obtenidos a partir de la primera etapa de la investigación

En esta primera etapa de la investigación, y a partir de los datos obtenidos, realizamos una segmentación y codificación primaria de los documentos analizados y posteriormente un reagrupamiento de los códigos. Cabe destacar que se analizaron reglamentos internos y contratos de trabajo colectivo de la institución, mismos que nos permitieron observar el objeto de estudio desde una perspectiva determinista.

Esta perspectiva pretende interpretar las transformaciones dadas en un contexto –en este caso en la vida académica de los docentes universitarios–, de manera lineal y mecánica, donde ésta considera que las actividades se dan a partir de implementaciones de mecanismos de estímulos o “premios” –como salarios diferenciales a partir de publicaciones o la comercialización del conocimiento–, y aunque es cierto que las políticas institucionales obligan de algún modo a los docentes a repensar sus actividades académicas, también es cierto que estas micro-condicionantes no explican sus acciones para adaptarse al nuevo contexto universitario y tampoco revelan los motivos que tienen para elegir entre una actividad y otra y de esta forma enfrentar la nueva situación. Con esto queremos decir que el resultado de los procesos estructurales no necesariamente ayudan a predecir las acciones individuales y tampoco explica las percepciones que tienen los sujetos acerca de dichos procesos. A nuestro parecer, no se puede establecer una correspondencia lineal entre las transformaciones estructurales que se han dado en los últimos años –como políticas públicas, políticas institucionales– y las orientaciones que tiene los sujetos que se encuentran ante dichos cambios.

Este primer análisis funcionó para crear un libro de códigos, el cual estuvo orientado por tres objetivos, y además nos ayudó a responder a uno de los supuestos de la investigación:

1. Identificar las actividades profesionales que definen el perfil del docente universitario de cualquier facultad. Estas actividades son aquellos desempeños complejos que involucran y movilizan capacidades transferibles a diversos contextos, entre ellos podemos encontrar la docencia y la investigación.

2. Definir los estándares o criterios de realización a partir de los cuales la actividad del docente universitario pueda ser evaluado como “adecuada”, o en su caso como “competente”. Estos criterios que utilizamos reflejan la complejidad de las dimensiones que se utilizan en el mundo del trabajo para evaluar la profesionalidad de un desempeño.

3. Definir los alcances y las condiciones del ejercicio profesional en que se desenvuelve el docente universitario.

Partiendo de una primera caracterización de la labor del docente universitario, el análisis de su desempeño en una situación de trabajo se realizó en etapas, las cuales en algún momento se convirtieron en dimensiones que forman parte de su quehacer.

a) Primera etapa

Esta primera etapa de especificación del perfil profesional se limita sólo a las grandes áreas de actividad en las que el docente universitario interviene poniendo en juego sus capacidades. Estas áreas pueden coincidir con aquellas funciones fundamentales y/o permanentes que deben garantizarse en los distintos ámbitos de trabajo de su área ocupacional. El alcance de esta actividad y el nivel de la misma se determina en otros niveles de especificación del perfil profesional.

b) Segunda etapa

En esta segunda etapa se desintegraron las distintas áreas de actividades partiendo del análisis de los procesos involucrados en ellas, en grupos de actividades significativas afines. Donde identificamos, de acuerdo a la normatividad, aquellas actividades que por su procedimiento tienen alguna afinidad entre sí.

c) Tercera etapa

En esta etapa identificamos que el docente debe desarrollar en su práctica profesional, dentro de cada una de las subáreas de actividades, en donde se establecen criterios o estándares para evaluar el desempeño que son considerados como “adecuados” o “com-

petentes”. Estas actividades podemos encontrarlas, así como su manera de ser evaluadas, en documentos externos como el SNI, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), y dentro de las internas como “Reglamento de estímulos a la carrera docente del personal académico”. Estas actividades se les denomina “criterios de realización”. En éstos intentamos reflejar las diversas dimensiones a través de las cuales los actores laborales determinan la calidad profesional del docente universitario; también incluyen aspectos normativos, actitudinales y de interacción social que el docente universitario tiene hacia la institución, sus alumnos y sus pares. Sin embargo, es importante establecer que estos “criterios de realización” no están establecidos en ningún documento.

Conclusión

Hacer referencia al desarrollo profesional es considerar la formación del docente universitario, donde se espera que posea un amplio dominio sobre la disciplina a su cargo tanto de forma teórica como técnica. Diversos autores concuerdan en que este nuevo profesional de la educación debe estar pautado por el saber pensar y hacer, de tal forma que pueda en su momento combinar estas competencias en el contexto social de su profesión, donde además tendrá que saber trabajar en equipo, con iniciativa y capacidad de asumir riesgos (Delors, 1996), abarcando así el proceso desde el cual se den respuestas a situaciones no previstas, con la seguridad de actuar de manera correcta y racional, utilizando el dominio de sus competencias. Pero para el cumplimiento de este cometido, actualmente se le demanda al docente la adquisición de nuevas y más complejas competencias.

La idea de elaborar un perfil profesional de competencias docentes, responde a la necesidad de identificar aquellos elementos concretos que puedan en algún momento promover la formación de su trabajo, y con esto asegurar un lenguaje común que les permita detectar áreas de mejora o carencias en su evolución.

Hasta este momento los resultados del análisis de los documentos no evidencian un solo móvil de adopción de las acciones de los individuos, sino más bien una amalgama de motivaciones e intereses, donde se ha podido constatar que aquellas actividades que resultan un beneficio económico, se encuentran entramadas en relación con sus actividades académicas.

Bibliografía

ANUIES, A. N. (2010). ANUIES.

ANUIES (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Elementos de diagnóstico y propuesta*. México: México.

BUAP (2007). *Fundamentos, Modelo Universitario Minerva*. Puebla.

_____. (2009-2011). *Contrato Colectivo de Trabajo de la BUAP y la Asociación de trabajadores de la Benémérita Universidad Autónoma de Puebla*.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.

Gil Antón, M. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM.

_____. (2004). "Amor de ciudad grande: una visión general del espacio para el trabajo académico en México". En: P. G. Altbach (coord.), *El ocaso del gurú. La profesión académica en le tercer mundo*. Colección: *Cultura Universitaria, Serie Ensayo 77*. México: UAM.

Mundial, B. (1998). *Recomendaciones del Banco Mundial para la Educación Superior expuestas en la UNESCO*. Recuperado en diciembre, 2012, de <http://contextoeducativo.com.ar/1999/12/Maglio/bancomundial.htm>.

OCDE (2012). *Perspectivas económicas de América Latina 2012: Transformaciones del estado para el desarrollo* (91-116). OECD Publishing.

Páez, D., & Blanco, A. (1996). *La teoría sociocultural y la psicología actual* (1a. ed.). Madrid, España: Gráficas

Rógar, Navalcarnero.

_____. (1996). *La teoría sociocultural y la psicología social actual*. España: Gráficas Rógar, Navalcarnero.

Rodríguez, G. R. (2002). "Continuidad y cambio de las políticas de educación superior". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 133-154.

Rodríguez Gómez, G., Gil Flores, J. & García Jiménez, E. (2002). *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: Prograf.

SEP (1991). *Evaluación de la Educación Superior (1989-1994)*. Cuaderno 5 (101-102).

UNESCO (9 de octubre, 1998). *Conferencia mundial sobre educación superior en el siglo XXI*.

Visión y acción. Recuperado el 2 de febrero, 2013, de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

REVISTA IMPULSA

GUÍA PARA LA PUBLICACIÓN DE TRABAJOS

Presentación

La Revista IMPULSA es una publicación semestral de carácter multi e interdisciplinario que busca contribuir al avance y difusión del conocimiento humanístico, científico y tecnológico producto de trabajos académicos sustentados en investigaciones desarrolladas por profesores y estudiantes de todos los niveles académicos de ULSAC y de instituciones educativas de nivel superior públicas y privadas del estado de Morelos.

Esta publicación se propone los siguientes objetivos:

- Divulgar trabajos de investigación y de difusión del conocimiento realizados por la comunidad académica.
- Comunicar el avance de los proyectos de investigación desarrollados por la comunidad académica.
- Promover el intercambio de resultados y metodologías de trabajo.
- Fomentar una cultura de valor a la investigación entre la comunidad.

Criterios de publicación:

- 1) Los autores aseguran que su artículo es original e inédito. Es absoluta responsabilidad de los autores cualquier conflicto derivado del incumplimiento de este requisito
- 2) La Revista IMPULSA almacenará, publicará y difundirá sus contenidos sin fines de lucro y con propósitos académicos y científicos.
- 3) Los autores autorizan y aceptan la cesión de todos los derechos a la Revista IMPULSA en todas sus modalidades de publicación, representación, almacenamiento y difusión.
- 4) Si es el caso, los autores deberán anexar a los artículos los permisos necesarios para la reproducción de tablas o materiales que no sean de su propiedad intelectual.

5) Se entregarán dos ejemplares de la Revista por artículo, del número en que se publica el trabajo a su(s) respectivo(s) autor(es).

6) Los textos de los artículos deberán ser enviados por vía electrónica a investig@ulsac.edu.mx en formato Word 97 o superior. Se acusará de recibo al autor mediante formato institucional específico y se procederá a la lectura del trabajo a través de revisión entre pares anónimos dictaminándose su publicación sin cambios, con cambios menores, cambios mayores o se decide no incluir el trabajo en esta publicación, lo cual también se notificará a los autores. (Alternativamente, enviar el trabajo por mensajería en un disco compacto (CD) al siguiente domicilio: Universidad La Salle Cuernavaca, Revista IMPULSA, Nueva Inglaterra s/n, esq. Nicolás Bravo, Col. San Cristóbal, Cuernavaca, Morelos, México, C.P. 62230.)

7) Cualquier controversia acerca del dictamen de los trabajos, no prevista en esta Guía, será resuelta por el Consejo Consultivo de Investigación de ULSAC.

Crterios de contenido de los artículos:

Los trabajos deberán contener:

A) Para los reportes de investigaciones concluidas (con enfoques cualitativo, cuantitativo o mixto):

1. Título.
2. Nombre(s) del(os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.
3. Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la metodología y los resultados).
4. Palabras clave (al menos tres).
5. Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
6. Presentación y relevancia del estudio.
7. Descripción de la Metodología (muestra, herramientas y estrategias utilizadas).

8. Análisis de Resultados.

9. Conclusiones.

B) Para los reportes de investigaciones en proceso:

1) Título.

2) Nombre(s) del(os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.

3) Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia del estudio, la propuesta metodológica y el avance del estudio).

4) Palabras clave (al menos tres).

5) Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.

6) Planteamiento del problema.

7) Relevancia del estudio.

8) Marco teórico (argumentos, hipótesis).

9) Metodología propuesta.

10) Cronograma.

11) Informe de avance del estudio.

C) Para propuestas acerca de reflexiones sobre la filosofía de la investigación o ensayos que propongan un estudio de investigación:

1) Título.

2) Nombre(s) del(os) autor(es) e información de sus grados académicos y lugares de trabajo o institución académica y dirección electrónica.

3) Resumen (200 a 300 palabras que reflejen la relevancia de la propuesta y sinteticen su enfoque).

4) Palabras clave (al menos tres).

-
-
-
- 5) Traducción al inglés del Resumen y las palabras clave.
 - 6) Marco(s) teórico(s).
 - 7) Contenido de la propuesta (argumentación y discusión).

Formato de los artículos:

- 1) Un máximo de 12 cuartillas, a letra 12 tipo Times New Roman, 1.5 espacio, incluyendo resumen, bibliografía, anexos y agradecimientos.
- 2) La citación y bibliografía deben apegarse a los criterios de la APA (6ª edición).
- 3) Se recomienda no incluir bibliografía sin referencia directa con el texto del trabajo.
- 4) Por cuestiones de estilo, no se admiten notas de pie de página. Éstas deberán quedar incluidas en el texto.
- 5) Los cuadros, gráficas y figuras deberán presentarse en blanco y negro e ir numerados dentro del texto, con cifras arábigas.

Directorio

Presidente del Consejo de Gobierno
Rector
Vice-Rector
Editor responsable

Hno. Manuel Arróyave Ramírez, f.s.c.
Mtro. Ángel Elizondo López
Ing. Oscar Mario Macedo Torres
Mtra. Ofelia Rivera Jiménez

Directorio

Hno. Manuel Arróyave Ramírez, f.s.c.
Mtro. Ángel Elizondo López
Ing. Oscar Mario Macedo Torres
Mtra. Ofelia Rivera Jiménez

Presidente del Consejo de Gobierno
Rector
Vice-Rector
Editor responsable