

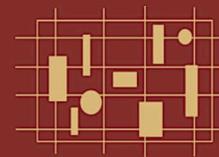


Universidad Autónoma de Chiapas

Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades

Doctorado en Estudios Regionales

En Co-tutela con la



Doctorado en
Estudios
Regionales



Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación y Comunicación Social

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

**Capacidades humanas
de los docentes de educación básica
de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez
desde una perspectiva sociocrítica**

Tesis en Co-tutela

Que para obtener el grado de

Doctora en Estudios Regionales

y

Doctora en Educación y Comunicación Social

Presenta

Irán Guadalupe Rodríguez Ramírez

Directoras

Dra. María Elizabeth Moreno Glogner

Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez

Universidad de Málaga

Junio 2015.

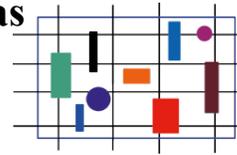


Universidad Autónoma de Chiapas

Consortio de Ciencias Sociales y Humanidades

Doctorado en Estudios Regionales

En Co-tutela con la



**Doctorado en
Estudios
Regionales**



Universidad de Málaga

Facultad de Ciencias de la Comunicación

Facultad de Ciencias de la Educación

Doctorado en Educación y Comunicación Social

edu&com
EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN SOCIAL

**Capacidades humanas
de los docentes de educación básica
de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez
desde una perspectiva sociocrítica**

Tesis en Co-tutela

Presenta

Irán Guadalupe Rodríguez Ramírez

Directoras

Dra. María Elizabeth Moreno Gloggner

Universidad Autónoma de Chiapas

Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez

Universidad de Málaga

Tutor

Dr. José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga

Junio 2015.



UNIVERSIDAD
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar

Málaga, 18 de junio de 2015

Como directoras del trabajo de tesis doctoral presentado por Dña. Irán Guadalupe Rodríguez Ramírez, titulada “Capacidades Humanas de los docentes de Educación Básica de la Región Socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez desde una perspectiva sociocrítica”, tenemos a bien informar que el mismo reúne los requisitos académicos y científicos suficientes para su defensa para la obtención del título de doctora. Formalmente la tesis está correctamente realizada de acuerdo a los estándares establecidos. Igualmente desde el punto de vista metodológico presenta rigor, coherencia y precisión en el análisis e interpretación. Por todo ello damos el visto bueno para su defensa pública.



Analía Elizabeth Leite Méndez
Universidad de Málaga



María Elizabeth Moreno Gloggnier
Universidad Autónoma de Chiapas.



**DIRECCIÓN GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO
 CONSORCIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
 DOCTORADO EN ESTUDIOS REGIONALES
 ÁREA DE TITULACIÓN
 AUTORIZACIÓN/IMPRESIÓN DE TESIS**



F-FHCIP-TD-016

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, a 30 de Junio de 2015.

Oficio No. CIP/200/15.

C. IRAN GUADALUPE RODRIGUEZ RAMIREZ

Promoción: **CUARTA**
 Matrícula: **12162014**
 Sede: **TUXTLA GUTIERREZ, CHIAPAS.**
 Presente.

“CAPACIDADES HUMANAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACION BASICA DE LA REGION SOCIOEDUCATIVA EN TUXTLA GUTIERREZ DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOCRTICA”.

Por medio del presente, informo a Usted que una vez recibido los votos aprobatorios de los miembros del **JURADO** para el examen de grado del **Programa de Doctorado en Estudios Regionales**.

Se le **autoriza la impresión de siete ejemplares impresos y cuatro electrónicos (CDs)**, los cuales deberá entregar:

- Una tesis y un CD: Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas.
- Un CD: Biblioteca de la Facultad de Humanidades C-VI.
- Seis tesis y dos CD: Área de Titulación de la Coordinación de Investigación y Posgrado de la Facultad de Humanidades C-VI, para ser entregados a los Sinodales y a la Coordinación del Doctorado en Estudios Regionales.

Se anexa oficio con los requisitos de entrega de tesis, emitido por la Dirección de Desarrollo Bibliotecario.

Sin otro particular, reciba un cordial saludo.

Atentamente

“Por la Conciencia de la Necesidad de Servir”

MTRO. GONZALO ESTEBAN GIRON AGUIAR

Director (a)



DRA. NANCY LETICIA HERNANDEZ REYES

Coordinador (a) del Doctorado en Regionales.



DIOS

Te agradezco infinitamente

el haberte manifestado en el virtuoso ser que ahora lee estas líneas
porque significa una pieza maravillosa de la razón de esta investigación.

¡MUCHAS GRACIAS!

Título

**Capacidades humanas
de los docentes de educación básica
de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez
desde una perspectiva sociocrítica**

Resumen.....9

Introducción.....10

Objetivos de la investigación

Preguntas de investigación

Objeto de estudio

Justificación de la investigación

Proceso estratégico de la investigación

Capitulación

Capítulo I

Región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

<i>Introducción al Capítulo I</i>	18
I.1.- El enfoque de la investigación.....	19
I.1.1.- Problema de investigación	
I.1.2.- Enfoque de la investigación	
I.1.3.- Conocimiento Transdisciplinario	
I.1.4.- Marco teórico-conceptual	
I.2.- La región de estudio.....	39
I.2.1. Definición	
I.2.2.- Delimitación espacial: región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez	
I.2.3.- Delimitación temporal: encuentros con los participantes	
<i>Conclusión del Capítulo I</i>	64

Capítulo II

Metodología para el estudio de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

<i>Introducción al Capítulo II</i>	66
II.1.- Posicionamiento metodológico en la “Investigación-Acción”	67
II.1.1.- Técnicas e instrumentos	
II.2- Mapa del proceso estratégico de la investigación.....	72
II.3- Gestión hacia los nodos espacio-temporales	74
II.4- Nodos espacio-temporales	81
II.4.1.- Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012	
II.4.2.- Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013	
II.4.3.- Entrevistas en Profundidad (EP) / Septiembre-Noviembre 2013	
II.4.4.- Discusiones de Grupo (DG) / Septiembre 2013–Enero 2014	
II.4.5.- Revisión de Resultados (RR) / Junio 2014-Junio 2015	
II.5- Análisis de los resultados	103
<i>Conclusión del Capítulo II</i>	106

Capítulo III

La voz de los docentes de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Introducción al Capítulo III.....108

III.1.- Capacidades humanas y potencial de cambio de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, desde las experiencias de éxito y fracaso de los docentes entrevistados

III.1.1.- Experiencias personales.....109

Maestra Rosario Esther Corzo Jiménez

Maestro Manuel de Jesús Trinidad Santiago

Maestro José Manuel Ramírez Estrada

Maestra Blanca Nieves Ruiz Cruz

Maestro Gerardo Miguel Muñoz Moguel

Maestro Humberto Selvas Ruiz

III.1.2.- Discusión.....122

III.2.- Núcleos de sentido, de las capacidades humanas y el potencial de cambio de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, por nodos espacio-temporales

III.2.1.- Núcleos de sentido.....124

Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012

Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013

Entrevistas en Profundidad (EP) / Septiembre-Noviembre 2013

Discusiones de Grupo (DG) / Septiembre 2013–Enero 2014

III.2.2.- Discusión.....130

Los actores socioeducativos en la región.....130

Docentes

Alumnos

Padres de familia

Autoridades educativas

La estructura y la acción regional.....141

Conclusión del Capítulo III.....149

Capítulo IV

Reflexiones de los docentes de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Introducción al Capítulo IV.....151

IV.1.- Reconstrucción de las capacidades humanas de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

IV.1.1.- Categorización.....152

IV.1.2.- Discusión.....154

Potencial de cambio.....157

Capacidad de REFLEXIÓN.....157

Capacidad de CONCIENCIA.....160

Capacidades humanas.....164

Capacidad de AMOR.....164

Capacidad de AUTOESTIMA.....166

Capacidad de Interculturalidad

Capacidad de Intercomunicación

Capacidad Emocional

Capacidad Artística

Capacidad Ambiental

Capacidad Financiera

Capacidad de COMPROMISO.....182

Capacidad de Sensibilización

Capacidad de Investigación

Capacidad de Planeación

Capacidad de Autoevaluación

Capacidad de Actualización

	<i>Capacidad de Innovación</i>	
	<i>Capacidad de Colaboración</i>	
	<i>Capacidad de Gestión</i>	
	<i>Capacidad de Liderazgo</i>	
	Beneficio personal y colectivo.....	205
	Docente-Alumno-Región.....	207
IV.2.-	Las capacidades humanas y el potencial de cambio de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, desde una perspectiva sociocrítica (CHyPC)	
IV.2.1.-	Mapa de resultados.....	209
IV.2.2.-	Descripción.....	210
IV.2.3.-	Similitudes y distorsiones entre <i>Teoría y Práctica</i>	212
	CHyPC y Capacidades Humanas de Amartya Sen	
	CHyPC y Escala Humana de Manfred Max Neef	
	CHyPC y Capacidades, Cualidades o Competencias de Ángel Pérez	
	CHyPC y Capital Humano de la Política Educativa Mexicana	
IV.2.4-	Discusión.....	223
	<i>Conclusión del Capítulo IV</i>	227

Conclusión	228
-------------------------	-----

Alternativa de Cambio Educativo

Una propuesta desde las capacidades humanas de los docentes

Una reflexión sobre la capacidad para el cambio educativo.

¿Por qué cambiar?

Las características, problemas y necesidades específicos de la región

¿Qué cambiar?

Las estructuras y acciones en tensión dentro la región

¿Quiénes cambian?

Los actores educativos exógenos y endógenos de la región

¿Cuándo y dónde iniciar el cambio?

Los procesos de profesionalización y actualización docente

¿Cómo cambiar?

Proyectos y acciones desde la región socioeducativa

Referencias	241
--------------------------	-----

Lista de Figuras	255
-------------------------------	-----

Resumen

La investigación que se presenta fue desarrollada dentro del campo de los estudios regionales con el objetivo de reconstruir, mediante procesos de reflexión colectiva, las capacidades docentes que potencian el cambio educativo regional.

Desde una perspectiva sociocrítica se desarrolló un proceso de investigación-acción que involucró a docentes de escuelas de nivel básico ubicadas en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Se tomó como punto de partida a la teoría crítica con fundamento filosófico en la escuela de Fráncfort y con una postura epistemológica basada en el construccionismo por la estrecha relación sujeto-objeto en el estudio; por ende se empleó la metodología investigación-acción a través de diversas técnicas e instrumentos.

Los resultados fueron concentrados en categorías que facilitaron su discusión: primeramente con el potencial de cambio, que adquirió significado mediante el desarrollo de las capacidades de reflexión y conciencia del docente; luego se presentaron las capacidades humanas docentes, en las que destacaron como base de otras, las capacidades de amar, autoestima y compromiso; posteriormente se describió la reflexión docente sobre la concepción del beneficio personal hacia el beneficio colectivo.

Finalmente, se discutió sobre la proyección de la acción docente dentro de la relación alumno y región. Se concluyó en que las capacidades humanas y el potencial de cambio, reconstruidos conjuntamente con los docentes participantes, fueron la respuesta del proceso investigativo en un determinado tiempo y espacio, como posibilidades de acción docente hacia la tan deseada transformación socioeducativa regional.

Introducción

El propósito de esta investigación es reconstruir, mediante procesos de reflexión colectiva, las capacidades docentes que potencian el cambio educativo regional. Para lograrlo se establecieron los siguientes objetivos particulares:

- Identificar las concepciones que los docentes de la región tienen sobre las *Capacidades Humanas* así como las posibilidades de fortalecerlas en los procesos educativos que emprenden con sus estudiantes para potencializar el cambio.
- Distinguir las estructuras que afectan o intervienen en el desarrollo de las capacidades humanas y el trabajo docente en la región.
- Proponer acciones educativas que permitan fortalecer las capacidades de los docentes, promover el cambio educativo y el desarrollo humano en la región.

Como capacitadora de docentes por varios años y actualmente como investigadora responsable de conducir un proyecto que se ubica en la intersección entre el campo de los estudios regionales y el campo de la investigación educativa, las preocupaciones que me llevaron a emprender esta investigación se agrupan en torno a los siguientes interrogantes: ¿puede generarse en la interacción capacitador-docentes un proceso de reflexión sobre las capacidades humanas?, ¿puede trascender esta reflexión hacia acciones educativas que potencien el desarrollo de estas capacidades en los alumnos?, ¿estas acciones pueden traducirse en desarrollo humano?; ¿cuáles son los intereses y factores condicionantes que afectan o intervienen en los procesos de reflexión docente, orientados al fortalecimiento de las capacidades humanas?, ¿cómo enfrentarlos? y ¿cuáles son las capacidades docentes que harían factible un cambio educativo que trascendiera hacia el desarrollo humano regional?

Para responder este conjunto de interrogantes se estableció como objeto de estudio *los sentidos atribuidos por un grupo de docentes de nivel de educación básica que laboran en escuelas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México, sobre la potenciación de sus capacidades humanas para el cambio educativo regional.*

La justificación del presente trabajo de investigación se asienta en los siguientes tres aspectos: la importancia de los resultados obtenidos para los estudios regionales; la importancia para proponer nuevos procesos de formación de los docentes de educación básica en las regiones; y la importancia de la experiencia para la investigadora y docentes participantes.

Los resultados obtenidos son importantes para los estudios regionales, particularmente para la línea de estudios educativos regionales, porque abonan en la construcción de conocimientos siguiendo enfoques teóricos, epistemológicos, filosóficos, metodológicos y técnicos de corte transdisciplinario; los cuales miran más allá de las disciplinas aisladas y buscan recuperar los saberes construidos por los actores en la cotidianidad de su práctica. En este caso se recuperó la voz de los docentes para la autodeterminación de sus procesos formativos y la definición de acciones educativas que respondan a las necesidades de los estudiantes y la región en la que trabajan.

El proceso participativo seguido a lo largo de la investigación evidencia la posibilidad de emprender procesos de formación de los docentes de educación básica que atiendan las necesidades propias de cada región, a partir de los cuales se descubren y reconstruyen las capacidades humanas y el potencial de cambio que, desde las escuelas, puede incidir en el desarrollo humano de docentes, estudiantes y la comunidad.

La importancia que adquiere la experiencia de la investigadora y docente participante se traduce en responsabilidad para la mejora del desempeño laboral con un gran compromiso con el desarrollo regional. A esta experiencia se suma la obtenida de distintas funciones realizadas en regiones de Chiapas como docente frente a grupo en dos niveles, básico y superior; así como de Asesora Técnica Pedagógica (ATP) en el Departamento de Telesecundaria y en la Dirección de Educación Básica, ubicadas en la Secretaría de Educación en Tuxtla. En este sentido, la investigación realizada ha permitido revisar la historia personal y reconstruir los conocimientos previos.

La experiencia como docente, parte desde 1998 en nivel superior, posteriormente inicia en educación básica desde el año 2000. Desde esos años, he escuchado el sentir de mis compañeros docentes, respecto a los procesos de formación a los que somos sometidos, entre diversas reformas. Y evidentemente, esas voces me han orillado a esta investigación educativa que presento ahora.

La experiencia, que le otorga una primer relevancia a esta investigación, fue la adquirida durante los tres años como ATP en el Departamento de Telesecundaria de la Secretaría de Educación, en el lapso de octubre 2006 a julio 2009. En ese tiempo, se me presentaron diversas acciones de capacitación a docentes, derivadas de la reforma del nivel secundaria en el 2006; así como también la participación directa como capacitadora de capacitadores de docentes, para los cursos básicos de formación continua, en Tuxtla Gutiérrez. Los cuales incitaron en mí la preocupación por buscar nuevas formas de participación de los docentes.

Es por todo lo anterior que el presente estudio regional adquiere relevancia para la investigadora y para los docentes de educación básica quienes estuvieron inmersos en el proceso estratégico metodológico realizado. Es necesario anotar que en las auto evaluaciones realizadas al finalizar el proceso de investigación para todos los involucrados sobrepasaron las expectativas planteadas en un inicio.

El proceso estratégico de investigación, tuvo como primer lugar de encuentro de los docentes que colaboraron en esta investigación, el Centro de Maestros 0701 (CM-I), ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, capital del estado de Chiapas, México. Alrededor de éste se encuentran las escuelas del nivel de educación básica en las que los docentes llevan a cabo su labor educativa e interactúan con sus estudiantes. Tanto el CM-I como las escuelas integran la región de investigación que se define como una *sede* en tanto representan:

áreas territorialmente deslindadas... es característico que las sedes representen regionalización interna, y en su interior las regiones tienen una importancia crítica para constituir contextos de interacción... De este modo el contexto conecta los componentes más íntimos y detallados de interacción con propiedades mucho más vastas de la institucionalización de una vida social (Giddens, 1995, p. 151).

Ubicada en una perspectiva sociocrítica que buscó promover procesos de reflexión con los docentes para provocar cambios en la educación tendientes a la mejora de las condiciones de vida de ellos, sus estudiantes y la comunidad, la investigación se desarrolló a lo largo de tres años (de 2012 a 2015), asumiendo un método de investigación-acción crítica. Acorde con este método de investigación se procuró la participación de diversos actores educativos (tanto docentes participantes directamente en la investigación, como de las autoridades educativas que coadyuvaron al logro de los objetivos otorgando las facilidades necesarias para contar con los tiempos y espacios necesarios).

El primer encuentro con los docentes de educación básica se realizó en sus procesos de formación, en los cursos básicos de formación continua (CBFC) / durante el Verano-2012. En este encuentro se realizó el análisis de los elementos estructurales que imperan en el sistema educativo mexicano y condicionan el trabajo docente. En términos

prácticos, los docentes junto con la investigadora identificaron y clasificaron los factores que condicionan su pensar y actuar en torno a la potenciación de sus capacidades humanas.

Estos factores fueron clasificados como *políticos*, entre los que se incluyeron las características del docente mediador propuestas por la UNESCO y los procesos de actualización docente dispuestos por la Secretaría de Educación Pública (SEP) a través del Programa Nacional de Actualización Permanente de Maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP); *económicos*, entre los que se destacó la remuneración que otorga el Programa de Carrera Magisterial; *históricos*, para destacar las historias de vida de los docentes, individuales y colectivas; *culturales*, para recuperar los aprendizajes y las experiencias vividas en los cursos anteriormente impartidos por el CM-I; y *sociales*, en los que se plantearon las relaciones entre docentes y entre éstos con sus estudiantes y comunidades escolares (ver Figura 1).



Figura 1. Contexto del objeto de estudio
Fuente: IGRR (2012).

Como resultado de la sistematización de la información obtenida se realizó un segundo encuentro con los docentes de educación básica, quienes participaron por primera vez de manera, no obligatoria, en el curso de actualización docente (CAD) / durante el Verano-2013, diseñado en específico para la presente investigación. Posteriormente, de manera paralela se llevaron a cabo las entrevistas en profundidad (EP) /desde septiembre a noviembre de 2013, las discusiones de grupo (DG) / desde septiembre 2013 a enero 2014. Finalmente se procedió a la revisión de resultados (RR) / desde junio 2014 hasta junio 2015, junto con el constante análisis que se consigna en esta tesis.

El presente trabajo está seccionado en cuatro capítulos:

- El primero, titulado *Región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez*, resalta el proceso de construcción de la región de estudio, dentro del campo de los estudios regionales;
- El segundo, *Metodología para el estudio de la región socioeducativa*, da cuenta de la estrategia metodológica que fue definiéndose a lo largo del proceso;
- El tercero, *La voz de los docentes de la región socioeducativa*, expone los primeros resultados obtenidos de la investigación (historias de éxitos y fracasos de los docentes colaboradores, así como los núcleos de sentido espacio-temporales identificados por ellos mismos);
- El cuarto, *Reflexiones de los docentes de la región socioeducativa*, plantea las capacidades humanas necesarias para promover el cambio educativo en la región, así como las similitudes y distorsiones que se presentan entre teoría y práctica e intervienen en este cambio.

Al final, se concluye con reflexiones en torno a las posibilidades de potenciar el cambio educativo regional tomando como base los procesos de reflexión de los docentes sobre sus propias capacidades humanas. Con la conciencia de que no puede existir un verdadero cambio de la realidad educativa de las regiones si no se desarrollan paralelamente las capacidades y potencialidades de las fuerzas endógenas y exógenas de la educación.

Aunque la alternativa de cambio educativo, con la que se concluye esta investigación, resalta la acción del docente como potencial de cambio en la región socioeducativa, se hace evidente que este actor no se ve solo en el contexto educativo y mucho menos como el único responsable. Más bien, se sitúa como el actor activo y clave entre las potencialidades de las fuerzas endógenas y exógenas regionales.

Esta propuesta que potencia las capacidades que todos los actores educativos poseen para el cambio, tiene sentido por los resultados obtenidos en el proceso estratégico de la investigación; porque las diversas reformas y procesos impuestos no están de acuerdo a las características, problemas y necesidades que emergieron de la región socioeducativa.

Esto último, nos exhorta a todos los actores educativos a la reflexión profunda sobre los procesos que actualmente estamos desarrollando; si con ellos estamos quedándonos en acciones y estructuras del siglo pasado o nos estamos enfrentando de manera concreta a los desafíos educativos del siglo XXI.

CAPÍTULO I

REGIÓN SOCIOEDUCATIVA EN TUXTLA GUTIÉRREZ

Introducción al Capítulo I

Este capítulo tiene como hilo conductor la construcción de la región en la que se llevó a cabo la investigación -Región Socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez-. Se inicia con el planteamiento del problema, el cual se ubica en el cruce de los estudios regionales y la investigación educativa. Se continúa con el posicionamiento de la investigadora en una perspectiva sociocrítica que recupera conceptos de la teoría crítica, la enseñanza, el desarrollo humano y las capacidades humanas. Posteriormente se caracteriza la región y se presenta su delimitación espacial y temporal.

I.1.- El enfoque de la investigación

Los estudios regionales se pueden comprender como el producto de una imperante demanda de la sociedad actual que, inmersa en un mundo en el que ocurren diversos procesos culturales, educativos, económicos y políticos, por mencionar algunos, busca explicar las desigualdades entre las poblaciones de diferentes territorios así como promover el bienestar humano, atendiendo a las necesidades concretas y condiciones contextuales.

Esto nos lleva a reflexionar sobre los escritos de Touraine (2005), para comprender que aunque todos habitamos el mismo mundo, no todos somos ciudadanos del mismo modo, porque no existe una unidad institucional y política, lo que conduce a una conciencia de existencia común pero a la vez de independencia, con la necesidad de reconocer que entre unos y otros se poseen historias propias y condiciones de vida distintas, aunque finalmente no son totalmente separadas.

La sociedad contemporánea está viviendo un momento histórico y común de transformación, porque de acuerdo a Ferrero (2006) se encuentra dentro de un sistema mundial en plena globalización que, sin embargo presenta efectos diferenciados en cada región; en este sentido, con base en autores como Beck (2008) y Bonal (2002), se puede concebir una nueva cultura que vincula lo global y lo local.

La cultura entre lo global y local, entendida como un proceso dialéctico, por las formas de comunicación transculturales entre las poblaciones que realizan movi­lidades de mercancías y de capitales, tanto monetarios como humanos, mediante estrategias económicas, políticas y mediáticas, que tienen el fin de aumentar las tasas de beneficio, aunque en la realidad producen efectos contradictorios en algunas regiones.

Estas concepciones implican en los estudios regionales, trabajar en propuestas diferenciadas como lo propone Martínez–Pellégrini (2003), porque ante tantas desigualdades sociales, es necesario aceptar que una región posee una mezcla específica de características, la cual lleva a identificar el problema regional, para luego explicarlo y llegar a una solución, que finalmente orientará la trayectoria de su desarrollo.

Este último concepto de tránsito hacia el desarrollo de las regiones, es considerado por Sánchez Juárez (2011), como un proceso complejo entre lo exógeno y endógeno, que mediante el potencial social, económico y territorial de una región, busca alcanzar una mejor condición o situación.

Dirigir la mirada hacia una región, implica entonces tomar en cuenta las fuerzas exógenas y endógenas que convergen en ella, así como todas las características, componentes y condicionantes que posee, sin olvidar que se construye dicha región en función del objeto de estudio (Ixtacuy, 2012).

Para lograr esa integración compleja, existen muchas maneras de abstraerlas en la mente del sujeto investigador, y para poder lograrlo en esta investigación, se propone una estrategia particular. Es preciso mencionar enfáticamente que no se plantea como única y lineal, sino como una alternativa en espiral de sistematización de los conocimientos transdisciplinarios para comprender la importancia de los estudios regionales.

La región se plantea como una construcción dinámica (ver Figura 2), como una espiral ascendente en la cual avanza el conocimiento transitando mediante giros que regresan al punto de partida pero en un nivel superior, en el que se puede regresar a replantear el nivel inferior, pero sin duda con una comprensión de la región en un nivel más profundo.

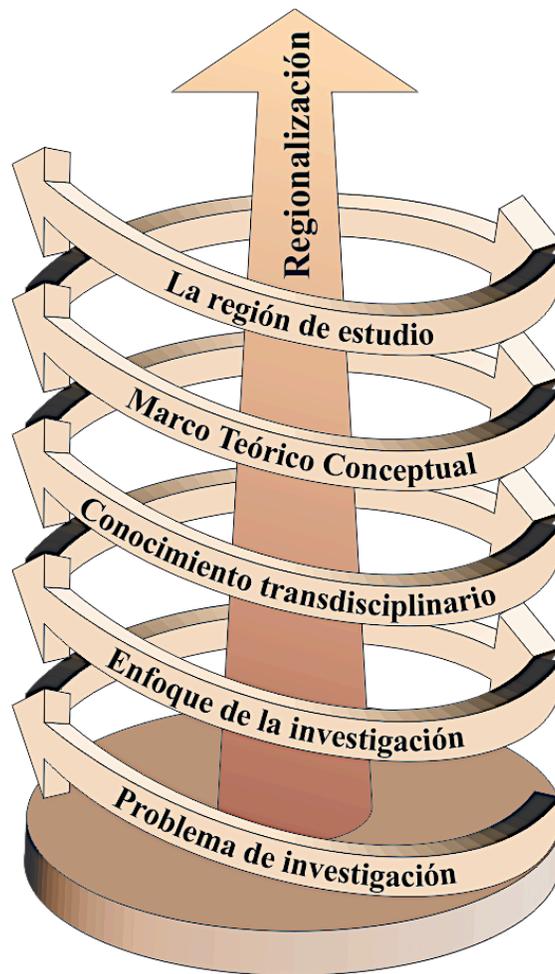


Figura 2. Procedimiento alternativo para construir la región
Fuente: IGRR (2012).

Con base en esta estrategia, se planteó y llevó a cabo la investigación, buscando comprender los elementos que coadyuvan en la construcción y comprensión del problema educativo regional que aquí se aborda: la formación docente y su relevancia para el desarrollo de las capacidades humanas en la región. Este desarrollo requirió de la reflexión constante de algunos conceptos del campo de los estudios regionales y del campo de la investigación educativa, proponiendo su conjunción como un conocimiento transdisciplinario.

I.1.1.- Problema de investigación

A partir de los planteamientos de Max-Neef (2004), se inicia considerando una serie de problemáticas de impacto global y efectos a largo plazo, como la pobreza, crisis ambientales y destrucción de tejidos sociales, que vistas como fenómenos integrales se convierten en desafíos claramente transdisciplinarios. Y de manera alterna, en México, a través del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, se visualizaron dichos desafíos por solucionar.

El Poder Ejecutivo Federal (2007) plantea:

Para afrontar el problema de la pobreza, y en 2012 haber disminuido por lo menos un 30% la población en pobreza alimentaria, se requiere romper el círculo vicioso de la desigualdad y la exclusión de oportunidades para el desarrollo, que hace que la pobreza se transmita entre generaciones. Se necesitan programas que promuevan la igualdad de oportunidades para la alimentación, la educación, la salud, el desarrollo de capacidades productivas, el acceso a servicios básicos, la adquisición de una vivienda digna o el mejoramiento de la propia. Por otra parte, es preciso al mismo tiempo, ampliar las oportunidades para que la población en situación de pobreza desarrolle actividades productivas formales que les permitan aumentar sus ingresos y elevar su calidad de vida. En concreto, el círculo vicioso puede romperse con igualdad de oportunidades para el desarrollo humano, mejores oportunidades de empleo y de ingreso laboral (p. 149).

La pobreza puede ser reducida, de acuerdo a la propuesta de Mc Cauley (2006), por medio de estrategias encaminadas al desarrollo del *capital humano*, refiriéndose a la educación básica como factor clave que promueve enfoques de desarrollo incluyente. En

ese sentido, Sen (2000) propone una perspectiva más amplia para intervenir en dichas problemáticas, con la expansión de la *capacidad humana*, para tener libertades de agencia y bienestar, traducidos en *desarrollo humano*, refiriéndose también al logro de este mediante la educación básica.

Ahora, con el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, vigente en México, pareciera que existe una tendencia o preocupación hacia el desarrollo del capital humano (Mc Cauley, 2006), y no al desarrollo de las capacidades humanas (Sen, 2000), como mecanismo para lograr la educación de calidad. En la tercera meta del desarrollo nacional expuesta en este documento el Poder Ejecutivo Federal (2013) se propone conformar:

un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano. Esta meta busca incrementar la calidad de la educación para que la población tenga las herramientas y escriba su propia historia de éxito. El enfoque, en este sentido, será promover políticas que cierren la brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las habilidades que el mundo de hoy demanda desarrollar para un aprendizaje a lo largo de la vida. En la misma línea, se buscará incentivar una mayor y más efectiva inversión en ciencia y tecnología que alimente el desarrollo del capital humano nacional, así como nuestra capacidad para generar productos y servicios con un alto valor agregado (p. 10).

En México, desde este marco estructural, se visualiza a la educación básica vinculada con la posibilidad de desarrollo. Este vínculo se estrecha en el Acuerdo Nacional para la Modernización de Educación Básica cuando se alude al desarrollo de

las capacidades productivas. En el siguiente fragmento extraído de este documento se puede observar esta situación:

Este Acuerdo Nacional se concentra en la educación básica. Esta comprende los ciclos fundamentales en la instrucción y formación de los educandos, preparatorios para acceder a ciclos medios y superiores. En ellos se imparte el conjunto de conocimientos esenciales que todo ciudadano debe recibir. A las consideraciones, medidas y programas que contiene este Acuerdo se ha añadido la educación normal por que es la que capacita y forma el personal docente de los ciclos de educación básica. La evidencia histórica y las experiencias recientes demuestran que la correlación entre una educación básica de calidad y la posibilidad de desarrollo es muy fuerte. La educación básica impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas, puesto que contribuye decisivamente a fortalecer la unidad nacional y a consolidar la cohesión social, a promover una más equitativa distribución del ingreso a fomentar hábitos más racionales de consumo, a enaltecer el respeto a los derechos humanos, en particular el aprecio a la posición de la mujer y de los niños en la comunidad, y a facilitar la adaptación social al cambio tecnológico. Además, una buena educación básica genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola e industrial, y mejores condiciones generales de alimentación y de salud, y actitudes cívicas más positivas y solidarias (Secretaría de Educación Pública, 1992, p. 5).

Con estos planteamientos se sostiene que la educación básica es sin duda una importante fuente de posibilidades de cambio y un mecanismo para enfrentar las problemáticas del siglo XXI; esto lleva la mirada a los diversos actores que intervienen

en los procesos educativos, entre los que destaca el docente quien, con su trabajo, contribuye a formar a las personas que configuran el tejido social de una región.

Por ello el desarrollo profesional docente es considerado como un reto actual y algunos investigadores educativos han propuesto que este reto puede enfrentarse mediante procesos reflexivos. “De Miguel *et. al.* (1996)... [afirma que] se concede poca importancia a la autoobservación y la reflexión personal. El profesorado no ha sido formado para ello. Su función docente se centra fundamentalmente en el trabajo de aula” (en Sandín, 2004, p. 23). Y en esta investigación se propone que la reflexión docente debe dirigirse hacia las capacidades humanas.

Esto quiere decir que al docente, visto en un contexto complejo, entre lo macro y micro regional, así como entre la estructura y la acción, aún no se le ha otorgado la oportunidad o las condiciones favorables para reflexionar sobre sus propias capacidades humanas, dentro de sus procesos de formación. Esto podría explicarse por la actuación de fuerzas exógenas en la que se ve inmerso, disposiciones a nivel internacional, nacional o macro regional que evidentemente están orientadas hacia potenciar el capital humano y no tanto las capacidades humanas.

Con todo lo anterior adquieren relevancia dos aspectos directamente relacionados: primero, las capacidades humanas de los docentes, que coadyuvan al desarrollo humano, como objeto de reflexión en la tarea docente; y segundo, la reflexión y comprensión de los docentes de educación básica como agentes de cambio, dentro de un escenario de profesionalización o actualización, para su desempeño en el aula. Estos aspectos son abordados en la Ley General de Educación en México, que en su artículo séptimo señala:

La educación que impartan el Estado, sus organismos descentralizados y los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios tendrá, además de los fines establecidos en el

segundo párrafo del artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, los siguientes: (*Párrafo reformado DOF 17-04-2009, 17-04-2009, 28-01-2011*) I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plena y responsablemente sus capacidades humanas (Congreso de la Unión, 2011, p. 2).

Sin embargo no se especifica lo que se entiende por desarrollo integral o por capacidades humanas. Las percepciones de estas capacidades humanas de los docentes de educación básica en Tuxtla Gutiérrez, fue indagada en esta investigación, mediante procesos de reflexión a los que se les invitó a participar.

En el proceso de reflexión se les pidió que consideraran dos extremos (macro y micro). En el extremo macroestructural tomarían en cuenta el perfil de desempeño del docente estipulado en el *Marco para el Diseño y Desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*, ya que en este documento se considera que un docente es competente si “contribuye al desarrollo físico, social y emocional de los estudiantes, reconociendo la importancia de las distintas dimensiones del desarrollo humano, aplicando el mismo principio en su desarrollo personal integral” (Secretaría de Educación Pública, 2010, p. 14).

En el extremo microaccionalista se les pidió que reflexionaran sobre sus acciones, las necesidades de formación y las capacidades humanas que requieren promover en sus contextos escolares. En este nivel micro las reflexiones de los docentes se ubicaron en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Para relacionar ambos polos, fue pertinente resolver junto con los maestros de educación básica, el problema de cómo se percibe el desarrollo de las capacidades humanas, para luego desarrollar y lograr las de los alumnos, traducidas en *desarrollo*

humano; con la consideración de las políticas de la SEP y el IDH¹ publicados, respecto a las condiciones de vida de los alumnos y el tejido social de la microregión. También, cuáles son los intereses y factores condicionantes que afectan o intervienen en el proceso de reflexión para el desarrollo de estas capacidades humanas. Del mismo modo, determinar cuáles son las capacidades humanas regionales, de los docentes en el contexto local.

Las consideraciones realizadas por los docentes sobre estas condiciones nos acercaron a la realidad socioeducativa regional, porque al resolver “*cómo reconstruir las capacidades humanas regionales de nosotros los docentes de educación básica en nuestros procesos de reflexión*”, se puede alcanzar a comprender el potencial de cambio de la acción docente en una región.

¹ Índice de Desarrollo Humano (IDH) publicado en un boletín por el Instituto de Comunicación Social del Estado de Chiapas, en el que se menciona la “...tendencia positiva en los tres componentes del IDH: educación, salud e ingreso... el índice de educación ahora se obtiene mediante la escolaridad esperada y los años de escolaridad promedio para personas menores y mayores de 25 años, respectivamente.” (Gobierno del Estado de Chiapas, 2012, marzo 14).

I.1.2.- Enfoque de la investigación

El enfoque de investigación, se refiere a la posición que asume el investigador en un programa (Lakatos, 1993), tradición (Laudan, 1993) o paradigma (Kuhn, 2004). De acuerdo a los textos de Sandín Esteban (2004) y de Álvarez- Gayou Jurgenson (2006), se pueden identificar tres enfoques en la investigación educativa y en las ciencias sociales en general:

- *Positivista*
 - Con fundamentos en el positivismo lógico, considerado empírico-analítico, su finalidad en la investigación es explicar o verificar teorías.

- *Sociocrítico*
 - Con raíz neomarxista y fundamentos en la teoría crítica, su finalidad en la investigación es identificar el potencial de cambio por medio de la reflexión o autocrítica, para emancipar sujetos.

- *Interpretativo*
 - Con fundamentos en la fenomenología y hermenéutica, su finalidad en la investigación es comprender los significados de las acciones de las personas, para interpretar la realidad.

De acuerdo con las definiciones previas, la investigación realizada se inscribe en el enfoque sociocrítico en tanto se orientó a descubrir el potencial de cambio educativo de una región a través de las reflexiones, autocrítica y acciones de los docentes. Acorde con los planteamientos de este enfoque se asumió un posicionamiento epistemológico construccionista, una teoría asentada en la teoría crítica y un método de investigación participativa que siguió el modelo de la investigación acción crítica (ver Figura 3).



Figura 3. Posicionamiento de la investigación
Fuente: IGRR (2012).

El posicionamiento sociocrítico adoptado tiene su origen filosófico en los planteamientos de los autores representantes de la Escuela de Francfort (Max Horkheimer, Theodor Adorno y Jürgen Habermas), quienes dejaron atrás la teoría vista como única verdad separada del sujeto; dirigiéndose hacia el conocimiento mediado por la experiencia e intereses, la praxis en tiempos y espacios concretos, en los cambios de la vida social (en Sandín, 2004).

La epistemología *construccionista* permitió comprender –conjuntamente a la investigadora con los docentes– la realidad educativa regional. El construccionismo se utiliza “... cuando queremos enfatizar la generación colectiva (y transmisión) de significado” (Crotty, 1998, en Sandín, 2004, p. 49).

En este sentido la investigación se basó en la interacción estrecha entre la investigadora y los docentes de educación básica que colaboraron, orientados “... hacia el mundo de la intersubjetividad compartida, y la construcción social del significado y el conocimiento... generación colectiva del significado tal y como se perfila por las convenciones del lenguaje y otros procesos sociales” (Sandín, 2004, p. 49).

I.1.3.- Conocimiento Transdisciplinario

En la investigación se dejó atrás la visión unidisciplinaria o multidisciplinaria porque, de acuerdo a las aportaciones de Max Neef (2004), la primera provee de un conocimiento especializado en aislamiento y la segunda no permite la cooperación entre disciplinas; ambas visiones se alejan de la comprensión total de la realidad social.

Por estas razones, la investigación aspiró a la construcción de un conocimiento transdisciplinario que dio cabida al debate de diversos marcos teóricos y metodológicos propuestos por la investigadora y los docentes participantes, quienes en colectivo, reconstruimos el conocimiento sobre la realidad regional.

De acuerdo con Edgar Morin (2005) la transdisciplina se presenta como un esquema cognitivo complejo que transita en diversas disciplinas, para abstraer nociones claras que pueden cooperarse y articularse en una idea común y mejorada, dicha intención intelectual implica ecologizar las disciplinas por medio de su metamorfosis, para conocer y comprender las condicionantes contextuales que de ellas emergen.

I.1.4.- Marco teórico-conceptual

El marco teórico-conceptual construido a lo largo de la investigación aspira a la integralidad propuesta por la teoría social contemporánea (Alexander, 1992, Andrade, 1999, Bourdieu, 1996) ya que busca ofrecer explicaciones en la intersección de los polos que caracterizaron las explicaciones clásicas: estructura-acción, objetivo-subjetivo, contexto macro-contexto micro; la integralidad propone que estos polos "... deben analizarse de un modo integrado: macro-subjetividad, macro-objetividad, micro-subjetividad, micro-objetividad" (Ritzer, 2002, p. 99).

La explicación de los procesos educativos regionales se encuentra en el cruce de estos ejes de investigación que se superponen a los enfoques de la investigación. Pons (2012) plantea que en el campo de los estudios regionales el enfoque sociocrítico, en el cual se ubica esta investigación, es en el que el cruce micro-macro, acción-estructura se contempla con mayor claridad (ver Figura 4). Teniendo en cuenta esto, a continuación se anotan los planteamientos teóricos y los conceptos clave utilizados a lo largo de esta investigación.

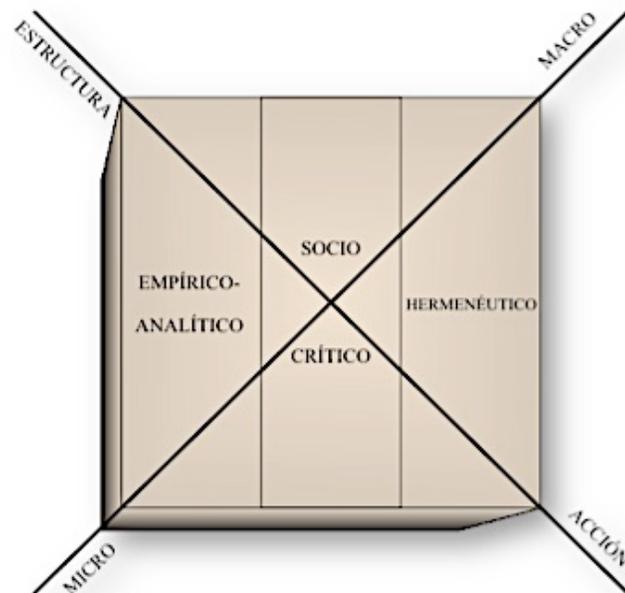


Figura 4. **Cruce de las dimensiones de la investigación**

Fuente: Pons Bonals (2012, p. 11).

a) La *acción comunicativa*, presente en el mundo de la vida de los docentes y a partir de la cual se construye la intersubjetividad que da sentido a su quehacer cotidiano, así como a las acciones que emprenden frente al sistema educativo. Toma en cuenta la existencia de dos dimensiones de racionalidad que se desarrollan a la par: una inclinada a la dimensión interna del sujeto “sustantiva” o del mundo de la vida, y otra paralela que responde a la dimensión externa de la estructura “formal” o del sistema (en Garrido, 2011).

b) Los *intereses constitutivos del saber*, los cuales aluden a las necesidades e intereses que motivan la actividad o acción del ser humano, y que resultan del saber o experiencia de los docentes. Habermas (1981) clasifica a los intereses en tres dimensiones:

- El primero es el interés técnico, para conocer la relación que existe entre el ser humano y la naturaleza, ajustado al trabajo productivo y reproductivo de los individuos.
- El segundo es el interés práctico, para interpretar las relaciones que se suscitan entre los seres humanos, enfocándose a la cultura y a las normas sociales.
- El tercer interés, totalmente acorde al objetivo general de esta investigación, es el *emancipatorio*, porque estimula al ser humano, y en nuestro caso los docentes, a liberarse de las condicionantes derivadas de las dos dimensiones anteriores (Alvarado *et al.*, 2008).

c) La *teoría crítica de la enseñanza*, (Carr y Kemmis, 1988) que parte de la idea de transformar la acción de los docentes en su formación, a través de una crítica constante de la práctica del profesorado, concebida como un proceso en el que intervienen personas, valores educativos, estructuras

sociales e institucionales, que finalmente definieron el actuar de los docentes participantes.

Del mismo modo, resalta la importancia de relacionar la teoría y la práctica, para poder aspirar a una futura emancipación, por medio de la racionalidad que por consecuencia tendrá un carácter liberador de los docentes involucrados en el proceso educativo (Sandín, 2004, pp. 161-174).

d) La *teoría del caos*, desde la cual se plantea la existencia de una realidad compleja, no lineal, en la que intervienen tensiones en un aparente orden que requieren una ruptura o reconstrucción, si se pretende una emancipación de los docentes (Colom, 2002, p. 147-198).

e) El *desarrollo humano*, conceptualizado por Sen (2000), desde una mirada más amplia que la económica, en relación con la libertad y el interés emancipatorio. El desarrollo humano se presenta como la expansión de las capacidades humanas para alcanzar la libertad de agencia y la libertad de bienestar.

El desarrollo de dichas capacidades implica la ampliación de las oportunidades para lograr los objetivos planteados por cada persona, desde su escala de valores ante su entorno, y así vivir la vida que conscientemente desea. Sen (2000) considera ineludible el siguiente balance: la libertad de agencia que significa la capacidad de obtener elementos del entorno social, económico y ambiental, sin alterar la libertad de bienestar al lograr los fines propuestos (en Urquijo, 2008).

f) El *desarrollo a escala humana*, propuesto por Max-Neef (2010), quien lo orienta hacia la satisfacción de las necesidades humanas –subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad,

libertad— por medio de la autodependencia, que implica potenciar las fuerzas endógenas de una región.

Esto nos llevó al sentido de ver al desarrollo respecto a una escala de valores que surgen de cada individuo, y así movilizar la sociedad para promover cambios estructurales. Viéndose traducido en la liberación del individuo a través de sus capacidades enfocadas al logro de objetivos personales para alcanzar el desarrollo, independiente del crecimiento económico, en busca del equilibrio con las influencias externas o exógenas.

g) Las *capacidades humanas*, entendidas como nociones que concibe el propio individuo en su ser, como producto de su formación, con la escala de valores propia que responda a sus objetivos o intereses, acordes a su cultura; mediante las que adquiere facultades que le vinculen a una gama de oportunidades, en la diversidad e interculturalidad, y así ejercer su libertad personal y desarrollo de la comunidad de la región (Pérez, 2010).

En la Figura 5. se aprecian las capacidades humanas que fueron contempladas en la investigación, desagregándolas por niveles. Las capacidades humanas primarias se expresan en la libertad de agencia y de bienestar. La primera se manifiesta en tres ámbitos: social, ambiental y económico. Y cada uno de ellos desprende categorías distintas que complementan la interpretación del desarrollo tanto personal como social. Y es ahí, en el desarrollo de esas categorías, donde se retoma la lucha que exhorta Gregory Martin (2008), en convertirnos en activistas académicos, para que mediante la acción crítica y política desde la educación básica, se pueda vincular el desarrollo individual con la transformación personal y en consecuencia la social.

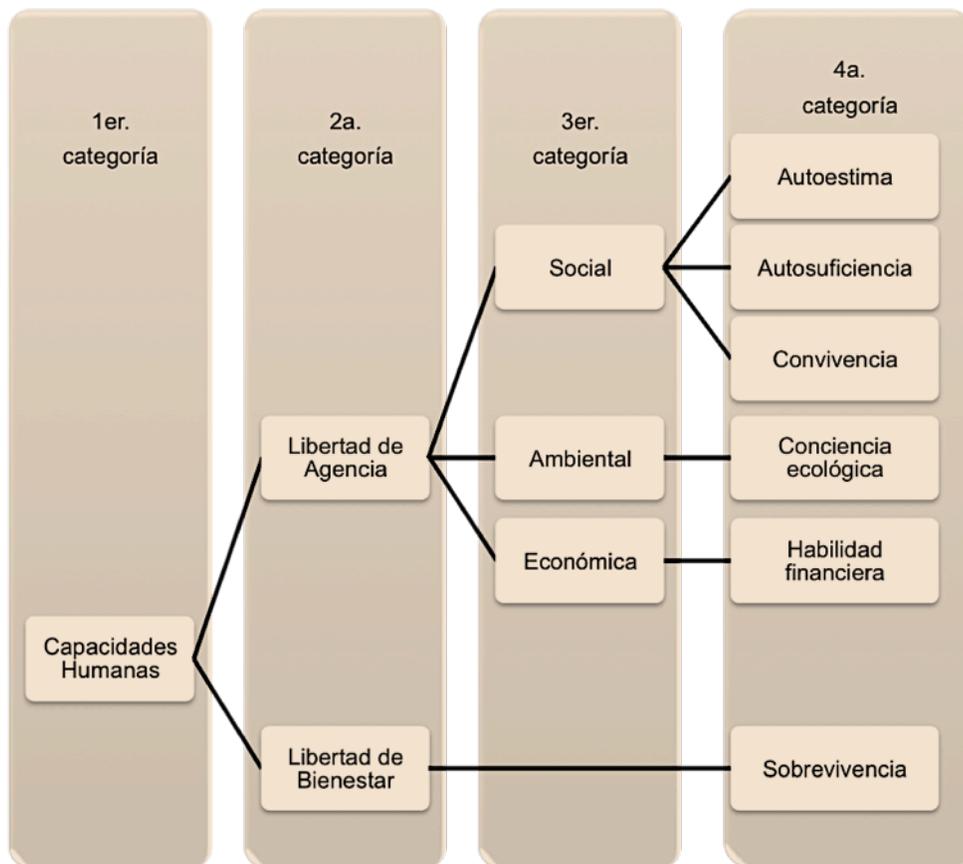


Figura 5. **Construcción teórica de las “Capacidades Humanas”**
Fuente: Sen (2000), adaptado por IGRR (2012).

La agencia social, se interpreta como la capacidad del ser humano para comprenderse a sí mismo, mediante el desarrollo de su autoestima y autosuficiencia, para después poder relacionarse asertivamente con las personas con las que convive o interactúa, ya sea física o virtualmente, como lo es en estos últimos tiempos. Esto requiere, la capacidad intercultural, en una práctica denominada por Morín y Naïr como “symbiosofía” que quiere decir, “arte de convivir en paz y plenitud” (García, 2005).

Con estas capacidades la persona puede adquirir relaciones con otros, como la pareja, la familia, los vecinos, compañeros de escuela y de trabajo, amigos, etcétera; con el supuesto de que no vivimos aislados, sino en sociedad. Por lo que debemos poner hincapié en el desarrollo de la capacidad social de reflexión, primeramente en nosotros los docentes y por ende en los alumnos, como requisito en las actividades cotidianas dentro y fuera del aula, es decir en cualquier momento de organización colectiva en que nos encontremos (Torres, 2009).

La agencia ambiental, se interpreta como la capacidad del individuo para adquirir del entorno natural lo que esta sea capaz de reponer, es decir que el ser humano logra poseer nociones de racionalidad en el uso de los elementos naturales que le rodean. Con estas capacidades la persona logra vislumbrar las oportunidades que le otorga su medio ambiente natural, para usarlas en su beneficio, con la conciencia de no alterar la capacidad de carga de los materiales que utilice, traduciéndolo también como una capacidad humana con conciencia ecológica.

Esta capacidad de agencia ambiental, adquiere relevancia, ante uno de los riesgos potenciales que se derivan de la “sociedad de la ignorancia”, el cual menciona Antoni Brey (2011), porque de acuerdo a sus aportes, en esta sociedad llamada del “conocimiento” no alcanzamos a entender bien el desafío climático, ni las consecuencias de nuestras acciones en nuestro entorno.

La agencia económica, se interpreta como la capacidad del individuo para adquirir los bienes materiales o monetarios, en el entendido de que en el mundo actual en el que vivimos muchas acciones conllevan un valor monetario. Y en ese plano, ubicado en la realidad inminente, para cubrir las

necesidades que el propio ser humano se estipula de acuerdo a su escala de valores, requiere de capacidades que le otorguen oportunidades o poder adquisitivo de la moneda. Pero es aquí en donde no hay que equivocarnos con la economía discursiva del “éxito”, el cual proviene de la estructura ideológica del capitalismo, que coloniza a las personas como capital humano; por lo que es necesario reflexionar y reconstruir la idea que tenemos de “éxito” en la capacidad de agencia económica (De Lissovoy, 2008).

Y por último, la libertad de bienestar, se puede interpretar como las nociones que concibe el ser humano para poner en una balanza las tres capacidades anteriores y su propio bienestar. Esto quiere decir que de acuerdo a su propia escala de valores, el individuo puede razonar y ser consciente del desarrollo de sus capacidades de agencia social, ambiental y social, sin alterar su paz, tranquilidad, felicidad o hasta su sobrevivencia. Y más allá de la supervivencia, de la resistencia, “una presencia activa” y “un poder basado en lo comunitario”, que desplace a la dominación, tragedia o victimización que ponga en riesgo nuestro bienestar (Grande, 2008).

I.2.- La región de estudio

El planteamiento del problema de investigación y el posicionamiento teórico seguido en esta investigación se corresponden con una definición de región construida desde las siguientes aristas, aspirando a ser transdisciplinar:

A) La región como un espacio territorial en el que es posible planificar acciones tendientes a su desarrollo. En esta primera arista destacan planteamientos como los siguientes:

Ginsburg *et. al.* (1958) afirma

“Región” es una palabra que tiene tantos significados... ”región” puede indicar –y en realidad indican–, enfoques fundamentalmente diferentes por lo que se refiere a la solución apropiada de los problemas que derivan del desarrollo y la planeación referidos a grandes extensiones de tierra (p. 781)

Boisier (1997) por su lado afirma

...la Región (que es simplemente un territorio organizado que contiene su propio potencial endógeno de desarrollo)... la Región, le corresponde la muy compleja tarea de transformar el crecimiento en desarrollo... el desarrollo regional presupone una complejísima tarea de coordinación entre muchos elementos (p.15)

La primera definición, tiende a un enfoque estructuralista por estar muy ligada a la planeación en un área de tierra, mientras que el segundo autor tiende a un enfoque accionalista por referirse al desarrollo regional. Estas posiciones, se consideraron

complementarias, sin olvidar el año en que fueron escritos, pues reflejan concepciones distantes porque la primera es clásica y la segunda contemporánea; sin embargo, para comprender los elementos que conforman a los estudios regionales, es conveniente identificar en las citas, las fuerzas exógenas y las fuerzas endógenas de la acción.

Para Ginsburg *et. al.* (1958) la “...comunidad moderna, ha dado nacimiento a una serie completa de medidas que hacen del enfoque regional el único enfoque inteligente de todo un conjunto de problemas cuando se les considera a la larga.” (p. 788); ante las consideraciones externas Boisier (1997) asegura que “...en toda sociedad organizada y en cualquier momento del tiempo, hay un proyecto político en marcha... la cuestión es la representatividad social de dicho proyecto...” (p. 20). La primera, plantea un enfoque regional visto desde el exterior; mientras que el segundo, cuestiona la trascendencia de los proyectos impuestos por la estructura sin considerar la mirada de los actores desde el interior de una región.

La intención de lograr el bienestar social es común, pero la manera de visualizar los factores que intervienen en los problemas distan entre ellos: Ginsburg *et. al.* (1958) explica que “... su solución depende de un cierto número de factores... la solución podrá encontrarse sólo si se reconoce la existencia de esa relación y se planifica dentro de bases regionales definidas en esa forma.” (p. 789); mientras que Boisier (1997) declara “El problema del desarrollo regional...pertenece a... “macroproblemas difusamente estructurados”... como consecuencia de ello, todo intento de intervención destinado a aumentar el resultado es, al mismo tiempo complejo, incierto y con poco conocimiento científico” (p. 22).

De nuevo se observa que la región puede ser definida desde una visión estructuralista, en la que se construye lo regional desde economías cerradas y de manera centralizada, como si fuera estática, identificándose imperantemente la disciplina de la geografía, aunque también se otorga cabida en menor medida a la política, economía e historia; en contraparte, la tendencia de una visión accionalista, de acuerdo a la

propuesta de Boisier (1997), plantea construir el desarrollo regional en un contexto diferente, de economías de mercado, abiertas y descentralizadas, para este desarrollo endógeno refieren disciplinas en cuatro planos, el político, el económico, el científico-tecnológico y el cultural, éste último marca la tendencia hacia el sistema de símbolos, ideología y cosmovisión de los pobladores de la región.

B) La región como un espacio en el que convergen diversos ámbitos de acción. En esta segunda arista destacan los siguientes planteamientos:

Rosales (2006) plantea

...geografía económica... incorpora una visión del espacio como construcción social...favorece una enriquecedora relación con la sociología, la economía y la política... demanda una buena formación epistemológica que permita realizar estudios transdisciplinarios que favorezcan el abordaje de un objeto de estudio complejo (p. 143)

Mendoza *et. al.* (2006) deriva

...economía regional... sistema complejo de desarrollo... con ciertos supuestos basados en las redes no lineales adaptantes encontradas en ecología y en biología... análisis de convergencia regional... crecimiento económico exógeno y endógeno... economías de escala internas y externas en un contexto de competencia imperfecta al análisis de la heterogeneidad... (p. 32-35).

La primera autora refiere un concepto de espacio derivado del determinismo ambiental, las actividades económicas y los territorios socio-históricamente determinados, por lo que plantea la concepción de región en un espacio socialmente construido, reflejándose con ello un equilibrio entre la acción y la estructura, porque es

notable que se trata de dejar atrás la visión exógena y monodisciplinar de la geografía, complementándola con la sociología, economía y política, que lleva una mirada evidentemente transdisciplinar sobre el objeto de estudio, que enunciado dentro de una complejidad, aparte de equilibrar la estructura y la acción, evoca también la tensión entre lo macro y lo micro, entre lo colectivo y lo individualista.

El segundo autor, plantea tácitamente lo regional, como concepto derivado y sustentado en varias teorías que incluyen a la nueva geografía económica, más integral, porque no sólo incluye disciplinas como la sociología, economía y política, sino también a la ecología y biología, las cuales amplían la visión transdisciplinar a la que se refiere la primer autora.

Esto, aunado a los análisis de convergencia regional y heterogeneidad, lleva a una explicación de la dinámica económica de las regiones que, inmersas en la complejidad, integran las dialécticas entre estructura-acción, exógeno-endógeno, exterior-interior, macro-micro, colectivista-individualista y global-local, acordes a la teoría social contemporánea.

C) La región como un espacio dotado de sentido por parte de sus habitantes. En esta arista destacan los planteamientos de Bataillon (1993) y Ayora (1995):

Bataillon (1993) desde la geografía social, presenta la región como el

... uso del espacio por los hombres organizados: tal tema incluye desde luego la actuación política, cultural o económica como manera de usar –o moldear– el espacio... a veces con raíces históricas lejanas...nuestro enfoque lo justificamos por el hecho de que muchas realidades... no se dan tanto en un marco nacional o regional preciso... (p. 130)

Ayora (1995) manifiesta desde una visión antropológica social que, en cuanto a la región ... su construcción conceptual, y las prácticas que de ella deriven, son abstracciones de procesos mucho más complejos y amplios de lo que la mirada regional permite. Un estudio limitado y contenido en las fronteras de cualquier región oscurece el hecho de que existen fuerzas políticas emanadas de fuentes de poder sea internas, externas o ambas, que se relacionan estrechamente con los que suceda en el interior de ese espacio geopolítico... la región, creo yo firmemente, ya no debe ser entendida fuera del análisis de los procesos de naturaleza global (pp. 1-17).

La región, para ambos autores, adquiere un enfoque más humano con un carácter simbólico que configura una realidad compleja y que finalmente representa una región; para comprender el concepto se basan en diversas disciplinas, el primero en la geografía, sociología, psicología, política, cultura, economía e historia, mientras que el segundo remite a unas bases más amplias al mencionar las ciencias sociales y humanidades, identificándose en sus explicaciones la antropología, sociología, historia, geografía, politología, economía, psicología, teología, semiología y urbanismo; con ellas se hace notable la visión transdisciplinar.

Frente a la complejidad de los tejidos sociales surgen concepciones espaciales y temporales:

Bataillon (1993) alude

Espacio vivido... manejado por sociólogos y psicólogos sociales... cada individuo, cada grupo social concibe permanentemente varios espacios... para unos serán puntos aislados, para otros un espacio continuo con los matices del ambiente, o una red de recorridos interconectados... es un punto de vista más para enriquecer el estudio

del espacio de una empresa, de un municipio, de las migraciones temporales o de cualquier realidad espacial (pp. 145-150)

Ayora (1995) sugiere

...el espacio y el tiempo... dependen de condiciones materiales específicas (tanto estructurales como históricas), y en las ciencias humanas y sociales es a través del estudio de esas condiciones materiales específicas que podemos entender como las percepciones espacio-temporales son construidas. (p. 13).

De estas aportaciones, se interpreta a la región como una construcción compleja en la que interviene la cultura de los individuos o grupos sociales, quienes definen su realidad por los espacios vividos en un tiempo específico o histórico; aunado a la conciencia de la percepción espacio-tiempo en la construcción de la región.

El segundo autor, contemporáneo, destaca la inherencia de las dialécticas entre estructura-acción, exógeno-endógeno, externo-interno, global-local y macro-micro, porque la región solamente se puede explicar entre la lógica regional y la lógica internacional, que emana elementos o factores de inclusión y exclusión, los cuales provocan el cambio de una región espacial a una región intercultural.

D) La región como parte de un sistema administrativo-jurídico. En esta arista destacan planteamientos que ubican a la región como parte del sistema político, como los siguientes:

Gómez *et. al.* (2006) aclara

...federalismo y sistema federal...Esta clarificación es la oportunidad que se brinda a la ciudadanía de entender la configuración del actual sistema político que regula a nuestro país y nos permite defender con fundamento una postura política basada en la negación de un estado nacional y de un poder centralizado: la democracia participativa... federalismo como una ideología global social... fortalece y promueve la defensa del sistema federal... (p. 310)

Häberle (2003) describe

...”región”: un conjunto abierto de diversas magnitudes mixtas... el regionalismo “crece desde adentro” en el tipo del Estado constitucional: la idea de la libertad cultural, la autonomía administrativa (que se manifiesta sobre todo en los municipios), de la descentralización y la subsidiariedad, de la democracia (también en lo pequeño), de la división de poderes y el control de poder. Esto hay que profundizarlo en el marco de los fundamentos de la legitimación. Aquí deberá bastar la referencia de que el regionalismo es hoy un elemento estructural “emergente” (p. 265).

Los primeros autores, basados en disciplinas como la política y el derecho, realizan una distinción y clarificación de los conceptos federalismo y sistema federal, los cuales finalmente fortalecen la comprensión de los planteamientos del segundo autor, porque al resaltar una ideología global social, entabla una demanda o exhorto a la participación conjunta de los diferentes órdenes de gobierno y la ciudadanía, para las decisiones del país, esta postura evidencia a la estructura que incita a la acción.

Las anteriores distinciones de orden social o estructural entablan una relación con el último autor, quien describe a la estructura integrada como un componente constitucional no estático, porque concibe tácitamente que el Estado constitucional es dinámico; ante esta postura hace referencia a un modelo mixto que permite el surgimiento de nuevas regiones con autonomías locales, a través de la integración de lo cultural en el marco jurídico-político clásico, perspectiva fundamentada por la antropología; este posicionamiento evidentemente hace que la estructura evoque a la acción, sin embargo destaca que el regionalismo es emergente, el cual requiere legitimarse.

I.2.1. Definición

A partir de lo expuesto en este apartado se comprende que la región es un espacio multifactorial que puede ser abordado desde distintas disciplinas y atendiendo a diversas problemáticas (ver Figura 6). Para efectos de la presente investigación se entiende por región:

una extensión territorial, delimitada por la influencia e impacto de las acciones sociales desarrolladas en un espacio y tiempo –objeto de estudio–, conformada por un conjunto de elementos y nociones, objetivos y subjetivos, tangibles e intangibles, identificados como factores condicionantes (culturales, sociales, psicológicos, lingüísticos, históricos, antropológicos, teológicos, económicos, jurídicos, políticos, administrativos, semiológicos, urbanos, científicos, tecnológicos, geográficos, ambientales, biológicos, ecológicos...); analizados con un enfoque integral de los ejes de investigación social (estructura-acción-macro-micro).

La región de investigación se designó como “Región Socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez”, la cual es atravesada por los ejes estructura-acción y macro-micro. La estructura, marca la influencia que reciben las sedes ubicadas en la región, tanto el CM-1 como las escuelas a las que se encuentran adscritos los docentes, al ser instancias administrativas de la Secretaría de Educación Pública; la acción se establece a partir de las decisiones que asumen los docentes en las discusiones de grupo en las que se involucraron a lo largo de la investigación; lo macro, denota la información obtenida a través de los indicadores escolares; y lo micro muestra las características particulares que asumen las relaciones entre los docentes durante el proceso de reflexión.

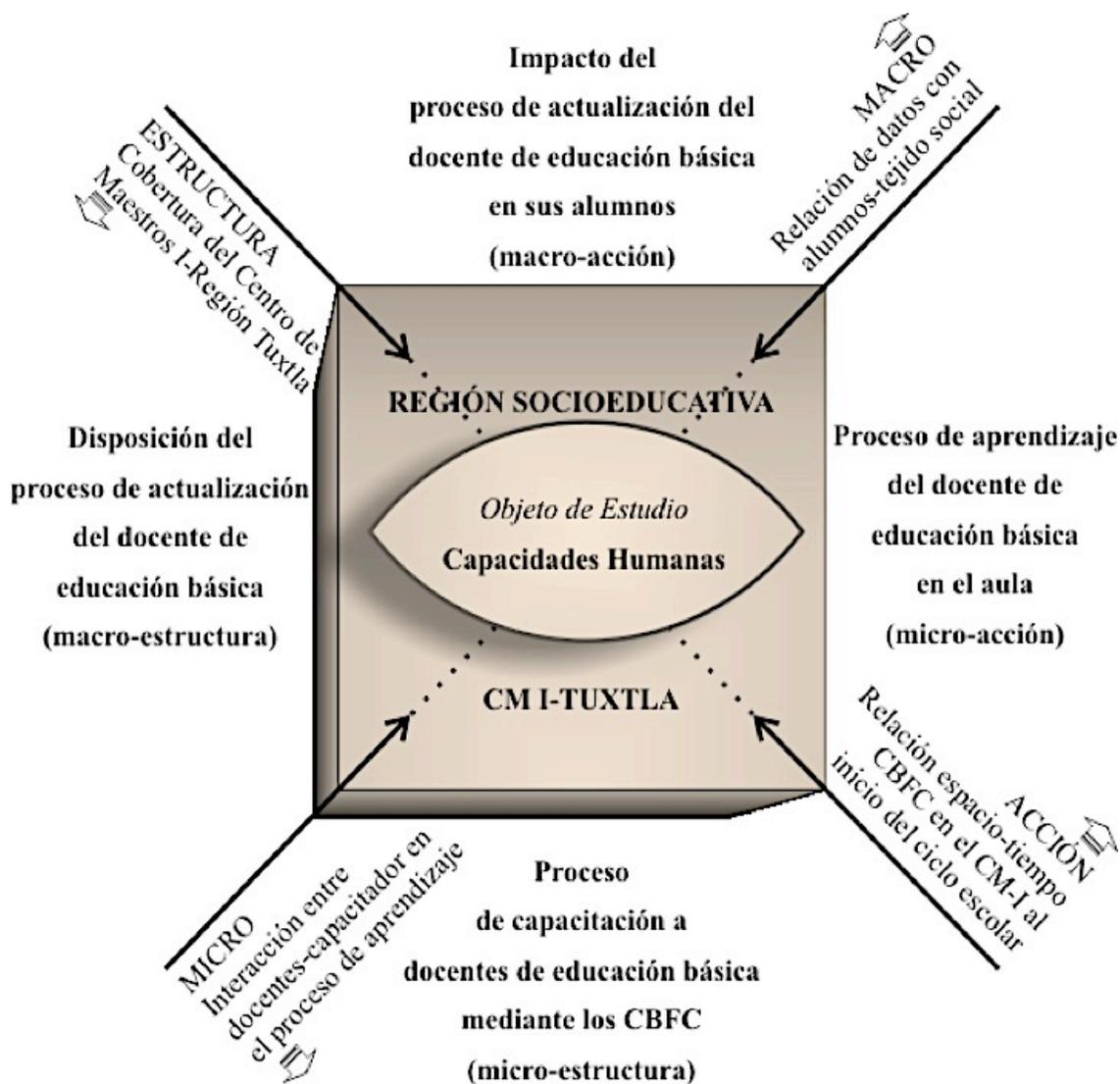


Figura 6. Regionalización del proceso social educativo
 Fuente: Pons Bonals (2012, p. 11), adaptado por IGRR (2012).

I.2.2.- Delimitación espacial: región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

“La Región Socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez”, fue delimitada tomando como base los espacios y trayectos de los docentes de educación básica que se integraron al proceso de investigación. El proceso de regionalización seguido recuperó los planteamientos de Giddens (1995) y Kindgard (2004):

La regionalización puede incorporar zonas de gran variabilidad en recorrido o escala... pero regiones de recorrido considerable necesariamente resultan de un alto grado de institucionalización... Por el carácter de una regionalización denoto los modos en que la organización espacio-temporal de sedes se ordena en el interior de sistemas sociales más amplios. (Giddens, 1995, p. 154).

Sostenemos aquí la necesidad de revalorizar la capacidad de acción de los sujetos respecto de la fuerza de las determinaciones colectivas y de los condicionamientos sociales... la tensión acción/estructura... hace irrumpir las instancias de elección individual en un abordaje atento a los marcos histórico-culturales de las prácticas... Vemos que en este caso la acción social toma la forma de una permanente negociación. De elecciones y decisiones del individuo aunque de cara a una realidad normativa; el actuar humano no está aquí libre de condicionamientos. De hecho los individuos se encuentran desde un principio inmersos en un contexto cultural espacialmente delimitado y en sentido de sus prácticas se inscribe en una trama de valores culturales e históricos que trasciende con mucho una vida individual, atando cabos con las sociedades pasadas. (Kindgard, 2004, pp. 168-169).

El punto central de encuentro con los docentes fue el CM-1 al que acuden por estar adscritos a distintas escuelas ubicadas en la región. Tanto el CM-1 como las escuelas son consideradas como sedes (Giddens, 1995), lugares de interacción y de encuentro cara a cara en los que los docentes expusieron sus puntos de vista, debatieron y acordaron las acciones que hicieron posible el seguimiento del proceso de investigación-acción. A continuación se describen los espacios que fueron considerados al momento de establecer la regionalización (delimitación de la región) de esta investigación.

El primer espacio es el CM-1 o Centro de Maestros 0701 (ver Figura 7) el cual se ubica en Tuxtla Gutiérrez, lugar en que se desarrolló el estudio doctoral. Dicho centro, en el año 2012 en que dio inicio la investigación, era una instancia de la Coordinación del Programa Nacional de Actualización Profesional (PRONAP), dependiente de la Secretaría de Educación en Chiapas (SEP); por lo que atendía a maestros de los dos subsistemas educativos que se ofertan en el estado, el federal y el estatal.

En el año 2013, con la eliminación de los cursos básicos de formación continua (CBFC). A cambio, se implementaron los cursos de actualización docente (CAD), que por primera vez en México y por supuesto en la Región Socioeducativa de Tuxtla, tuvieron lugar con una participación voluntaria de los participantes. La investigación continuó así incorporando a los docentes que estuvieron dispuestos a colaborar en la presente investigación.

El CM-I tenía la encomienda de dar cobertura, por medio de procesos de actualización, a los maestros de educación básica, pertenecientes a escuelas ubicadas en zonas escolares y algunas jefaturas de sector escolar, ubicadas en los municipios de Tuxtla Gutiérrez, Chiapa de Corzo, Villa de Acala, Chiapilla, Berriozábal, San Fernando y Suchiapa.

La atención del CM-I abarca algunos de los diferentes niveles de la educación básica en México, como son en este caso, el de educación preescolar, primaria y secundaria; así como las diversas modalidades existentes dentro de cada una de ellos como es la educación general, telesecundaria, educación física y educación especial.

Área de Influencia del Centro de Maestros 0701							
Municipios	Nivel	Modalidad	Subsecretaría	Zonas	Sector		
<i>1. Tuxtla Gutiérrez</i>	Preescolar	General	Federal	01,02,84,66,59,20	IV		
				03,07,94	V		
				045	IX		
	<i>2. Chiapa de Corzo</i>	Primaria	General	Estatal	14,15,63,65	VI	
				Federal	Estatal	27,28	1
					76,81	1	
					011,051,129,161,163	2	
					015,030,064,098,130,166	3	
				023,055,077,078	5		
				<i>5. Berriozabal</i>	Secundaria	General	Federal
Estatal	02,017						
<i>6. San Fernando</i>		Telesecundaria	Estatal	01,057	1		
<i>7. Suchiapa</i>	Preescolar, Primaria y Secundaria	Especial	Federal	1,5,6,12			
		Educación Física	Federal	Región 12,1 (Tuxtla-Oriente) Región 11 (Chiapa de Corzo) Región 16 (San Fernando)			

**Figura 7. Área de influencia del Centro de Maestros I - 0701
Con sede en Tuxtla Gutiérrez.**

Fuente: Centro de Maestros I - 0701 (2012).

El segundo espacio considerado en la regionalización es la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, ubicada en el municipio del mismo nombre (ver Figura 8) y la cual es la capital del estado de Chiapas que cuenta con 553,374 habitantes de un total estatal de 4'796,580 habitantes (INEGI, 2010).

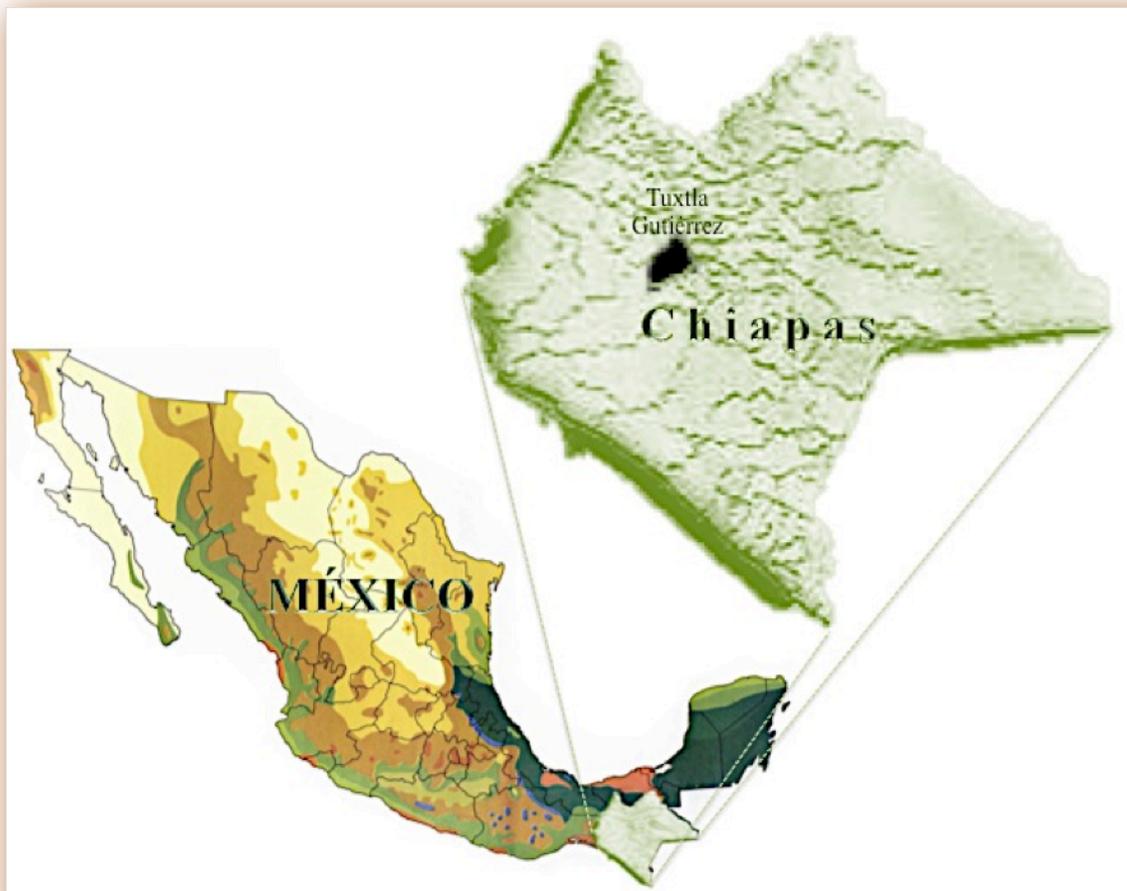


Figura 8. Mapa de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.
Fuente: IGRR (2012)

Los trayectos cotidianos de los docentes que colaboraron en esta investigación se realizan al interior de esta ciudad, entre sus escuelas, casas, lugares de esparcimiento y espacios de formación (CM-1).

La región de estudio, por lo tanto, incluye las sedes laborales y los trayectos que recorren los docentes cotidianamente para realizar su trabajo (incluidos los procesos de formación en los que participan). Pero es necesario aclarar que la región y lo que en ella ocurre está enmarcado en las disposiciones del sistema educativo nacional a través de las disposiciones, estructuras y normas de funcionamiento de las siguientes instancias:

- Educación especial, en atención múltiple y USAER, con sostenimiento federal;
- Educación preescolar general, con sostenimiento federal y estatal;
- Educación primaria general, con sostenimiento estatal y federal;
- Educación secundaria, tanto general con sostenimiento estatal y federal, como telesecundaria con sostenimiento estatal.

En la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez participan diversos actores, sin embargo, se enuncian preponderantemente los que inciden directamente en los centros escolares pertenecientes a las zonas y sectores escolares de los niveles y modalidades antes mencionados: Los alumnos, maestros y directores

En la región se localizan 145 directores y 103 directoras, siendo estos 248 directivos en total; 976 maestros y 1514 maestras, que suman un total de 2,490 docentes frente a grupo. Estos maestros, mediante su acción, inciden directamente sobre 65,265 alumnos, quienes pertenecen a familias, estas a comunidades vecinales, por lo que finalmente configuran el tejido socioeducativo regional (ver Figura 9).

REGIÓN
Influencia del Centro de Maestros-I en Tuxtla Gutiérrez

Nivel	Modalidad	Sostenimiento	Sector Escolar	Zona Escolar	Alumnos 2014-2015	Directores sin grupo	Directoras sin Grupo	Maestros frente a grupo	Maestros	Maestras				
EDUCACIÓN ESPECIAL	ATENCION MULTIPLE	FEDERAL TRANSFERIDO	0	001	147	1	1	22	7	15				
			0	006	130	1	1	21	3	18				
			0	012	62	0	1	9	0	9				
	USAER		0	001	178	1	1	16	4	12				
			0	005	139	1	1	17	5	12				
			0	006	165	2	0	14	6	8				
			0	012	260	0	3	27	8	19				
PREESCOLAR	GENERAL	ESTATAL	06	014	913	0	4	31	0	31				
				015	1135	0	6	38	0	38				
				063	495	1	2	17	0	17				
				065	269	0	1	10	0	10				
				067	906	0	4	27	0	27				
				068	276	0	1	9	1	8				
		FEDERAL TRANSFERIDO	04	001	1430	0	8	51	1	50				
				002	2097	0	7	75	1	74				
				084	1281	0	7	53	2	51				
				003	2437	0	9	94	0	94				
			05	094	62	0	0	2	0	2				
				022	47	0	0	2	0	2				
				045	2050	0	9	74	1	73				
				027	2439	6	2	83	26	57				
PRIMARIA	GENERAL	ESTATAL	01	028	2415	6	3	83	39	44				
				01	076	6800	19	1	185	105	80			
		FEDERAL TRANSFERIDO	02	129	2567	9	1	95	42	53				
				03	064	6213	18	1	187	100	87			
			05	130	5589	16	3	169	80	89				
				055	2883	11	0	98	40	58				
				077	5327	15	3	166	81	85				
				078	3073	10	3	114	55	59				
				SECUNDARIA	GENERAL	ESTATAL	0	002	1919	4	1	90	48	42
							0	017	1267	2	2	60	35	25
FEDERAL TRANSFERIDO	0	002	1584			3	3	105	51	54				
	0	003	6178			16	12	368	186	182				
TELESECUNDARIA	ESTATAL	01	001		2067	3	1	64	41	23				
		01	057		465	0	1	14	8	6				
TOTALES					65265	145	103	2490	976	1514				

Figura 9. Región del Centro de Maestros-I en Tuxtla Gutiérrez.

Fuente: Departamento de Estadística de la Subsecretaría de Planeación Educativa en Chiapas (2014).

La Región Socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, es concebida dentro de un contexto complejo, que no puede escapar de las fuerzas exógenas que lo constituyen o condicionan finalmente. Tal es el caso de la articulación entre distintos niveles y modalidades que se encuentran en la región de estudio, acordes a lo estipulado en el acuerdo 592, por el que se establece la *Articulación de la Educación Básica*.

ARTÍCULO PRIMERO.- La Articulación de la Educación Básica, que comprende los niveles de preescolar, primaria y secundaria, determina un trayecto formativo –organizado en un Plan y los programas de estudio correspondientes– congruente con el criterio, los fines y los propósitos de la educación aplicable a todo el sistema educativo nacional, establecidos tanto en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, como en la Ley General de Educación (SEP, 2011, p. 4).

También, dentro de la complejidad regional se identifican la fuerzas endógenas provenientes de las participaciones de los docentes de educación básica. El potencial de cambio emanado de los encuentros con los docentes se hizo evidente a lo largo de la investigación realizada de 2012 a 2015.

De las participaciones que tuvieron se se extrajeron elementos y nociones diversas (culturales, sociales, psicológicos, lingüísticos, históricos, antropológicos, teológicos, económicos, jurídicos, políticos, administrativos, semiológicos, urbanos, científicos, tecnológicos, geográficos, ambientales, biológicos, ecológicos...), los cuales coadyuvaron en la descripción de la región socioeducativa de estudio.

Los mismos docentes fueron definiendo y encontrando sentido a la región y durante el Verano-2013, los participantes en la investigación, además de ubicar dentro de la carta urbana 2007-2020 de Tuxtla Gutiérrez, las escuelas donde laboraban, describieron a la región socioeducativa de estudio, a través de la mención de elementos y nociones derivadas de su experiencia (ver Figura 10).

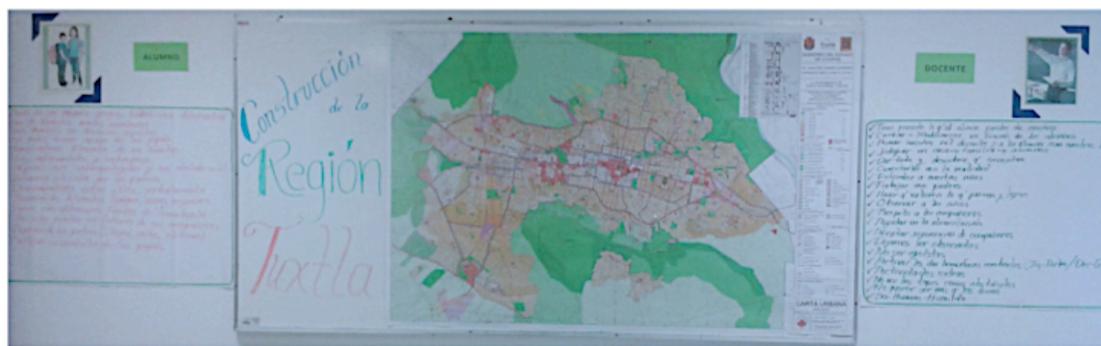


Figura 10. La región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez
Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Entre ellos se hizo evidente además la existencia de regiones internas que se diferenciaban con base en distintos elementos (modalidad educativa, zona escolar, jefatura de sector, entorno, historia, entre otros aspectos referidos).

Por lo tanto, las micro y macro regiones descritas por los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, se convirtieron en objeto de su reflexión.

La acción docente de los participantes en la investigación permitió identificar también microrregiones enmarcadas en sus aulas a las cuales acuden alumnos que provienen de diversas zonas de la ciudad tuxtleca, o rumbos cardinales como centro, poniente, oriente, norte o sur. Las ubicaciones de las escuelas se pueden regionalizar también en esferas urbanas: las del centro urbano y las suburbanas en la periferia de la ciudad.

Se generan más microrregiones dentro de estas anteriores, cuando las escuelas son en algunas ocasiones diferenciadas con base en las condiciones socioeconómicas de sus estudiantes, como pobres, de clase media o “para ricos”. Otra es la originada por las diversas familias de las que provienen, por lo que se vuelven a formar más microrregiones dentro otra. Además, existen unas más pequeñas que se generan dentro de las escuelas: sociales, económicas, deportivas, artísticas, intelectuales, políticas, etcétera.

I.2.3.- Delimitación temporal: encuentros con los participantes

En la investigación participaron docentes de educación básica en servicio, provenientes de centros escolares, dependientes de supervisiones de zona y jefaturas de sector ubicadas en la región Tuxtla, correspondientes a los niveles de educación especial, preescolar, primaria y secundaria de los dos subsistemas educativos en Chiapas: el federal y el estatal.

Los docentes asisten al CM-1 como propósitos de actualización y capacitación y fueron convocados a colaborar en la investigación en el Verano/2012. Desde entonces el grupo de colaboradores, con algunos cambios en cuanto a su composición, se reunió en diversas ocasiones a lo largo de la investigación que concluyó durante el primer semestre del año 2015.

Cabe destacar la participación durante todo el proceso de investigación Humberto Selvas Ruiz, docente y director de la Escuela Telesecundaria No. 021, ubicada en la colonia Patria Nueva, al nororiente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez (zona escolar 01, del sector escolar 001).

A continuación se presentan los tiempos en los cuales se llevaron a cabo los diferentes encuentros con los docentes que hicieron posible el proceso de investigación-acción.

1- Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012

En el Verano de 2012, participamos 125 maestros del sistema estatal, del nivel secundaria con modalidad telesecundaria, provenientes de la zona escolar 01, sector escolar 001. En este primer momento de la investigación los docentes acudimos al curso básico de formación continua (CBFC), promovido por el CM-1 (ver Figura 11).

PARTICIPANTES del Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012					
SISTEMA	NIVEL MODALIDAD	#	ESCUELA	DIRECCIÓN	DOCENTE
E S T A T A L	Telesecundaria	1	<i>ETV No. 021</i>	<i>Patria Nueva</i>	<u><i>Humberto Selvas Ruiz</i></u>
		2	Investigadora Participante		Irán Guadalupe Rodríguez Ramírez
		125	Docentes de la Zona Escolar 01 Sector Escolar 001		

Figura 11. Docentes participantes del CBFC / Verano-2012
Fuente: IGRR (2012).

Los participantes fueron docentes de escuelas telesecundarias pertenecientes a la administración estatal. La modalidad de telesecundaria en México es un servicio educativo que se ofrece en comunidades rurales o urbanas marginadas, acompañadas de programas televisivos que se transmiten vía satelital o multimedia. Cabe mencionar que, en general, los docentes de telesecundaria imparten todas las asignaturas correspondientes al grado y grupo que le es asignado. En algunos casos los docentes fungen como directores encargados, directores técnicos o asesores técnicos pedagógicos.

2- Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013

En el Verano de 2013, participamos 12 maestros, pertenecientes a los sistemas federal y estatal, de niveles y modalidades distintas como educación especial, preescolar, primaria, secundaria general y telesecundaria (ver Figura 12).

Esta fue la primera ocasión que a nivel nacional se ofrecieron los cursos de actualización de docentes de educación básica de manera “no obligatoria” y en el caso de esta investigación se convocó a quienes, habiendo participado en el curso del verano-2012 quisieran continuar su proceso de formación inmersos en el proceso de investigación-acción.

Por ello, el curso de actualización docente fue diseñado en acuerdo con los objetivos de la investigación, promoviendo la participación activa de los involucrados. Fue en este segundo momento de la investigación en el que, retomando los aprendizajes del curso del Verano-2012, se integró el grupo de colaboradores que se incorporó de lleno al proceso de investigación-acción.

PARTICIPANTES del Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013					
SISTEMA	NIVEL MODALIDAD	#	ESCUELA	DIRECCIÓN	DOCENTE
F E D E R A L	Educación Especial	1	CAM 28	Jardines de Tuxtla	Rosario Esther Corzo Jiménez
	Preescolar	2	J.N. "Luz González Baz"	Libramiento Sur, Colonia Madero	Yenci de Jesús Santos Indilí
	Primaria	3	P. "Marcos Becerra"	Calle Central y 9ª. Sur	Manuel de Jesús Trinidad Santiago
	Secundaria General	4	Sec. "Adolfo López Mateos"	3ª. Sur entre 8ª. Y 9ª. Pte.	Blanca Nieves Ruiz Cruz
E S T A T A L	Preescolar	5	J. N. "Leona Vicario"	5 de mayo	Aurora Esmeralda Trujillo Gutiérrez
		6	J.N. "Jorge Sabines"	Real de Bosque	Deysi Samayoa Arce
	Primaria	7	P. "José María Morelos"	Bienestar Social	Edgar Espinosa López
		8	P. "Francisco González Bocanegra"	5ª. Av. Sur Oriente No. 708	Irma Alejandrina Burguete Cal y Mayor
		9	P. "Fray Matías de Córdova"	6ª. Oriente, Centro	José Manuel Ramírez Estrada
	Secundaria General	10	Sec. Edo. No. 2	Enrique Corzo No. 2; Col Paulino Aguilar Paniagua	Gerardo Miguel Muñoz Moguel
	Telesecundaria	11	<i>ETV No. 021</i>	<i>Patria Nueva</i>	<i>Humberto Selvas Ruiz</i>
		12	Investigadora Participante		Irán Guadalupe Rodríguez Ramírez

Figura 12. Docentes participantes del CAD / Verano-2013

Fuente: IGRR (2013).

3. Entrevistas, discusión de grupo y revisión de resultados

Finalmente, desde septiembre 2013 hasta culminar con el proceso de investigación (durante el primer semestre de 2015), participamos siete docentes de ambos subsistemas, provenientes de los siguientes niveles y modalidades: educación especial (una), primaria (dos), secundaria general (dos) y telesecundaria (dos).

Los seis docentes que acompañaron a la investigadora durante este tercer momento se destacaron por su participación en la investigación y sobre todo por el compromiso evidente con su labor docente en la región de estudio (ver Figura 13).

Este tercer momento de la investigación incluyó como técnicas de recolección de información las siguientes: entrevistas a profundidad (EP) realizadas a los docentes colaboradores entre septiembre y noviembre de 2013; discusiones de grupo (DG) realizadas entre septiembre de 2013 y enero de 2014.

Durante 2014 y el primer semestre de 2015 el proceso de investigación requirió de la transcripción, categorización, interpretación y revisión colectiva de los resultados que fueron emergiendo durante el proceso.

PARTICIPANTES de Entrevistas en Profundidad (EP) / Septiembre–Noviembre 2013 Discusiones de Grupo (DG) / Septiembre 2013–Enero 2014 Revisión de Resultados (RR) / Junio 2014–Junio 2015					
SISTEMA	NIVEL MODALIDAD	#	ESCUELA	DIRECCIÓN	DOCENTE
F E D E R A L	Educación Especial	1	CAM 28	Jardines de Tuxtla	Rosario Esther Corzo Jiménez
	Primaria	2	P. “Marcos Becerra”	Calle Central y 9ª. Sur	Manuel de Jesús Trinidad Santiago
	Secundaria General	3	Sec. “Adolfo López Mateos”	3ª. Sur entre 8ª. Y 9ª. Pte.	Blanca Nieves Ruiz Cruz
E S T A T A L	Primaria	4	P. “Fray Matías de Córdova”	6ª. Oriente, Centro	José Manuel Ramírez Estrada
	Secundaria General	5	Sec. Edo. No. 2	Enrique Corzo No. 2; Col Paulino Aguilar Paniagua	Gerardo Miguel Muñoz Moguel
	Telesecundaria	6	<i>ETV No. 021</i>	<i>Patria Nueva</i>	<i>Humberto Selvas Ruiz</i>
		7	Investigadora Participante		Irán Guadalupe Rodríguez Ramírez

Figura 13. Docentes participantes en EP-DG-RR / Septiembre 2013 - Junio 2015
Fuente: IGRR (2015).

Conclusión del Capítulo I

La construcción de la región Socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, desarrollada en este capítulo, da cuenta de la postura epistemológica de la investigadora, así como del marco teórico-conceptual de la investigación, su orientación transdisciplinaria y delimitación espacio-temporal. Esta región se presenta como una realidad compleja y dinámica sometida a las tensiones que son producto de su relación con el exterior.

CAPÍTULO II

METODOLOGÍA PARA EL ESTUDIO DE LA REGION SOCIOEDUCATIVA EN TUXTLA GUTIÉRREZ

Introducción al Capítulo II

Este capítulo, expone el hilo conductor generado por la metodología con la que se abordó el presente estudio regional. Inicia con la explicación del posicionamiento metodológico en la “Investigación-Acción”, con la mención de las técnicas e instrumentos seleccionados y diseñados previamente a los acercamientos al objeto de estudio. Se continúa con la exposición y descripción del mapa del proceso estratégico desarrollado en la investigación. Posteriormente, se explican de manera detallada cada una de las etapas del proceso estratégico de la metodología investigación-acción, como: La gestión realizada para el logro de las condiciones favorables de la investigación; Los nodos espacio-temporales del proceso investigativo: el primer acercamiento al objeto de estudio en el Verano-2012 (CBFC), el segundo acercamiento en el Verano 2013 (CAD), las Discusiones de Grupo (DG) y las Entrevistas en Profundidad (EP), y también, la Revisión de Resultados (RR). Finalmente, se describe el Análisis de Resultados, que llevó al logro de los objetivos y alcances del presente estudio regional.

II.1.- Posicionamiento metodológico en la “Investigación-Acción”

La metodología del presente estudio regional, está orientada a la *investigación-acción*; porque de acuerdo a los aportes que han realizado Carr y Kemmis (1988) a esta forma de investigar, se vislumbra un camino para lograr el objetivo general y la resolución del problema de esta investigación.

Estos autores, contribuyen junto con otros, en la identificación de tres modalidades de la investigación-acción, las cuales se relacionan directamente con los paradigmas actuales de la investigación educativa: técnica, enfocada al autocontrol de los docentes para el análisis de sus acciones en el aula; práctica, orientada a la reflexión de los maestros para ensayar las ideas de su praxis; y por último la modalidad que nos interesa, crítica, porque se centra en el aspecto social de la práctica educativa al integrar la acción y la estructura, para transformar las condiciones micro y macro establecidas.

La modalidad *crítica* de la investigación-acción realizada, condujo a que en el rol de sujeto investigador o agente externo, se tuvo una actuación dentro de un grupo o aula como capacitador. Primeramente, en los cursos, donde se pudo tener la oportunidad de proporcionar a los docentes de educación básica los instrumentos de investigación. Por lo que develaron las distorsiones subyacentes en las interpretaciones generadas, en torno al desarrollo de las capacidades humanas en la región Tuxtla Gutiérrez.

En la intersubjetividad del espacio y tiempo de la investigación, se identificaron las contradicciones entre la relación dialéctica que existe entre teoría y práctica las cuales pudieron llegar a distinguirse como limitantes del cambio educativo (Sandín, 2004).

Ante esta metodología, la emancipación podría darse en consecuencia, porque al haber definido conjuntamente las capacidades humanas necesarias de los docentes de educación básica, en sus procesos de aprendizaje cuando participaron en los cursos; se tuvo el alcance de identificar el potencial de cambio en la praxis del docente ante los alumnos, quienes finalmente configuran el tejido social de Tuxtla.

El resultado de la intersubjetividad formada por la discusión en grupo; primeramente representa el potencial endógeno de cambio, en los procesos de aprendizaje del maestro de educación básica, refiriéndonos a un nivel micro; posteriormente mediante la responsabilidad que de ellos se emane, respecto a su práctica educativa en la región, se podría lograr el transformar las estructuras socialmente establecidas en un nivel macro.

El posicionamiento en la *teoría crítica* con una *perspectiva sociocrítica*, marca la trayectoria a unas determinadas metodologías acordes, y que en este caso fue la de *investigación-acción con modalidad crítica*. Ambas acotaron también, en una primer instancia como investigadora, la selección de técnicas e instrumentos, para la obtención de datos útiles; en una segunda instancia, junto con los docentes participantes, la elaboración de más herramientas para la obtención de elementos y nociones que nos acercaron a la realidad regional y al objetivo de la presente investigación.

II.1.1.- Técnicas e instrumentos

Por lo tanto, de acuerdo a las posturas planteadas con relación a los objetivos de la investigación, se propuso para el desarrollo del proceso estratégico metodológico, las siguientes técnicas e instrumentos, con la flexibilidad de ser cambiados o mejorados en la acción:

- Técnica de *observación participante*. De acuerdo a la distinción de observaciones realizada por Cohen (1990), se realiza cuando el investigador interactúa implícitamente en el grupo objeto de estudio, como lo fue esta investigación.
 - Los instrumentos utilizados fueron –*videos y transcripciones*– porque facilitaron la obtención de datos de manera sistemática (Zabalza, 1989).



Figura 14. Video del CAD / 26 de Julio del Verano-2013.
Fuente: IGRR (2013).

- Técnica de *entrevistas en profundidad*. De acuerdo a la aportación del grupo Esbrina de la Universidad de Barcelona (Hernández, Sancho y Rivas, 2011); dicha técnica propicia en esta investigación una cercanía a la realidad socioeducativa en el contexto de la región.
 - Los instrumentos utilizados fueron *–guías de entrevistas–* las cuales se diseñaron con un nivel semiestructurado, para poder tener la flexibilidad que se requirió en este tipo de investigación (Zabalza, 1989).

Guía de Entrevista	
1	¿Cuál es su nombre completo?
2	¿Cuántos años tiene de servicio docente?
3	¿Cuántos años tiene de servicio en la región?
4	¿Qué problemas ve en la región Tuxtla?
5	¿Qué características o necesidades cree que tiene la región Tuxtla?
6	¿Cuáles son las capacidades necesarias de los maestros que atienden a los alumnos de la región Tuxtla?
7	¿Podría compartir alguna historia de éxito?
8	¿Podría compartir alguna historia de fracaso?
9	¿Cuál es el potencial de cambio de los docentes en la Región?
10	¿Qué entiende como “capacidades humanas” de los docentes?

Figura 15. **Guía de entrevista**
Fuente: IGRR (2012).

- Técnica de *discusión de grupo*. En concordancia a Casanova (1995) y sobre todo a Habermas (1987), coadyuva a comprender la realidad social, al producir una intersubjetividad en un determinado espacio y tiempo; tal como se realizó en esta investigación con los cursos promovidos por el Centro de Maestros I-Región Tuxtla.
 - Los instrumentos utilizados fueron *–diarios de campo–* que fueron elaborados conjuntamente entre el sujeto investigador y los docentes; y fueron semiestructurados para poder identificar situaciones condicionantes de la problemática en cuestión (Zabalza, 1989).

Rúbrica para la elaboración los DIARIOS DE CAMPO	
CONCEPTO	DESCRIPCIÓN
Momento de discusión	Escribe el día y la hora del momento de la observación.
Ambiente de la discusión	Escribe todo lo que se observó en la sesión (acciones, olores, sonidos, clima, etc).
Actitud ante la discusión	Describe las impresiones que estas percepciones causaron en el grupo (actitudes, gestos, etc.).
Temas de discusión	Menciona los temas de discusión en el grupo.
Acuerdos de la discusión	Describe los acuerdos a los que se llegaron con el grupo, respecto a los temas discutidos.
Conclusiones de la discusión	Describe las conclusiones a las que puedes llegar a partir de estas impresiones.

Figura 16. **Rúbrica de los Diarios de Campo**
Fuente: IGRR (2012).

II.2- Mapa del proceso estratégico de la investigación

El proceso estratégico de la investigación (ver Figura 17), tuvo una *Perspectiva Sociocrítica* y desde la *Teoría Crítica* se desarrolló la metodología *Investigación-Acción*, a través de diversas técnicas e instrumentos; para llegar al objetivo de: reconstruir las capacidades humanas de los docentes de educación básica en la región de estudio.

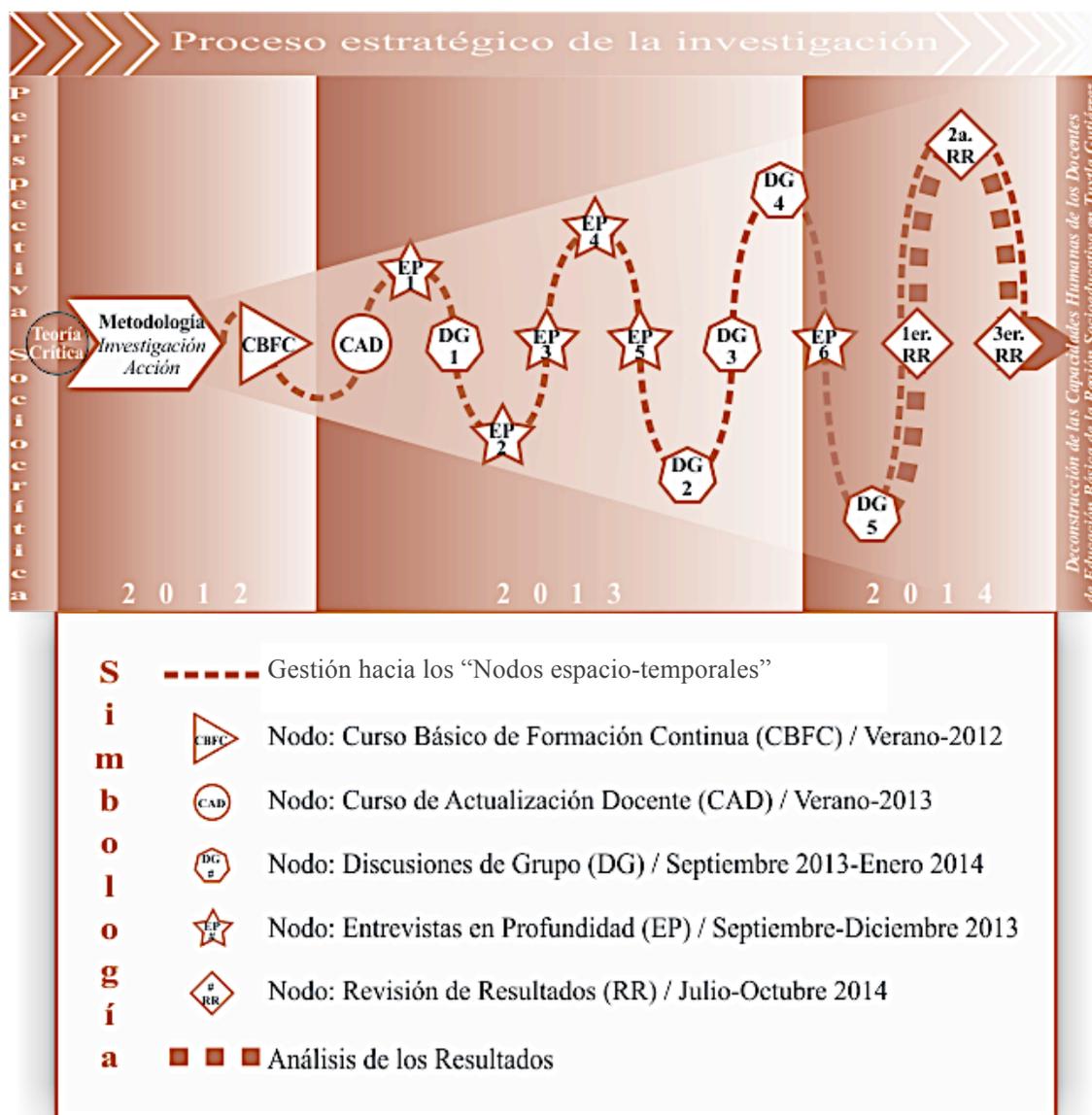


Figura 17. Mapa del proceso estratégico de la investigación

Fuente: IGRR (2014).

En el mapa del proceso estratégico de la investigación, se visualizan diversos aspectos que lo componen y que tienen el objetivo de representar las acciones que encaminaron a los participantes hacia el objetivo de la investigación. Uno de ellos, es el que refleja las etapas temporales por años, en las que fue desarrollada la metodología de investigación acción; las cuales dieron inicio en el año 2012 hasta la fecha en que se presenta este trabajo académico.

Otro aspecto importante, que compone al mapa, es el conformado por los “Nodos espacio-temporales”; llamados de este modo porque reflejan, en algunos casos las condiciones espaciales y en otros casos el tipo de técnica seleccionada, para su desarrollo. Y también, en todos se menciona el tiempo en que fue desarrollado, dentro de la investigación.

Otros dos aspectos ineludibles en el mapa estratégico de la investigación, son las dos diferentes líneas que se logran visualizar en el tránsito hacia cada nodo espacio-temporal. Una línea, refleja el proceso de gestión ante diversas instancias, para lograr las condiciones favorables para el desarrollo de cada uno de los nodos y por lo tanto el logro del objetivo de la investigación. La otra línea, refleja el análisis de resultados, que dieron cabida a los nodos de Revisión de Resultados ejercida por los participantes en la investigación.

En el mapa, finalmente se logran visualizar dos tipos de acciones; uno, de un tiempo determinado, el cual se representa por los distintos Nodos espacio-temporales, que se desarrollaron en el año en que están ubicados; otro, de tiempo prolongado, el cual es representado por las dos diferentes líneas, la de Gestión que iniciaron desde el año 2012, así como la de Análisis de Resultados, que inició en el año 2014, terminando ambas hasta el presente 2015.

II.3- Gestión hacia los nodos espacio-temporales

La gestión en el desarrollo de la investigación, fue indispensable para lograr aplicar la metodología Investigación-Acción con sus técnicas e instrumentos, de manera participativa con los docentes de educación básica en la región socioeducativa de Tuxtla; tal como se visualizó desde la perspectiva sociocrítica.

Dicha gestión fue realizada ante diversas instancias, que implicaron la participación de distintos actores educativos. Inicialmente, de acuerdo a las condicionantes estructurales de la región, se realizó una gestión ante las autoridades educativas que finalmente coadyuvaron al logro de los objetivos. Estas instancia inicial favoreció las condiciones para compartir los primeros espacios y tiempos con los docentes de educación básica participantes en la investigación.

Posteriormente, mientras se avanzaba en el proceso estratégico de la investigación, también se abordó directamente la fuerza accionalista que emana de la región socioeducativa de estudio; es decir, directamente a los docentes de educación básica participantes de algunos de los “Nodos espacio-temporales” que dieron vida a la aplicación de las técnicas planteadas al inicio de la investigación-acción.

La primera gestión, hacia el Cursos Básicos de Formación Continua (CBFC) / durante el Verano-2012:

Se inició esta gestión en enero de 2012, ante la Profra. Carmen Dione Mancilla Ruíz, quien en ese momento tenía el cago de Directora de Educación Básica, de la Subsecretaría de Educación Estatal en la Secretaría de Educación. Esta gestión, tuvo el objetivo de solicitarle datos que nos acercaran al conocimiento de nuestra región de estudio, como cantidades de Escuelas, Docentes y Alumnos, por cada nivel de Educación Básica Estatal, ubicados en Tuxtla Gutiérrez, del ciclo escolar 2011-2012.

Dicha información, al ser recabada, nos orientó sobre la magnitud de la macroregión Tuxtla, por lo que se orientó la investigación hacia el primer Centro de Maestros en la capital chiapaneca.

Posteriormente, se continuó esta gestión, ante el Mtro. Samuel Pérez Santiago, quien en ese momento era el Coordinador de Centro de Maestros 0701, perteneciente a la Coordinación Estatal de Formación Continua en Chiapas. Esta acción tuvo el objetivo de obtener la autorización de integración como investigadora participante junto con los maestros de educación básica, en sus procesos de actualización docente que se avecinaban en el Verano-2012. Esta autorización, dirigió las solicitudes ante otras instancias educativas, porque en ese año los Consejos Técnicos Escolares del estado, acordaron que los CBFC los coordinara directamente la autoridad educativa de cada nivel y modalidad.

Por lo tanto, se realizó la solicitud ante el Mtro. José Luis Barrios Velázquez, quien como Jefe del Sector 001 de la modalidad Telesecundaria en Chiapas, autorizó la investigación y dirigió la gestión consecuentemente, ante la Mtra. Norma Luisa Ceja Godinez, quien siendo Supervisora de la Zona Escolar 01, con sede en Tuxtla Gutiérrez, otorgó todas las facilidades ante su grupo técnico pedagógico para ingresar como capacitadora en los CBFC del Verano-2012. Siendo este el primer acercamiento al objeto de estudio de la investigación.

La segunda gestión, hacia el Curso de Actualización Docente (CAD) / durante el Verano-2013:

Esta acción tuvo inicio en mayo de 2013, ante el Mtro. Samuel Pérez Santiago, Coordinador de Centro de Maestros 0701, de la Coordinación Estatal de Formación Continua en Chiapas; quien en ese momento de importantes cambios en la profesionalización y actualización docente a nivel nacional, expuso la eliminación del acostumbrado CBFC que siempre fue de manera obligatoria y que para el verano-2013

que se aproximaba, por primera vez en todo el país mexicano se ofertarían Cursos de Actualización Docente (CAD) de manera no obligatoria para los docentes de educación básica.

Dicha situación, dio un giro inesperado a la planeación inicial del segundo acercamiento al objeto de estudio en la investigación. Y con todo el compromiso con la educación más toda la disponibilidad para coadyuvar el la investigación, el Mtro. Samuel Pérez Santiago sugirió que, como investigadora participante, diseñara un Curso de Actualización Docente (CAD) que a través del Centro de Maestros I se ofertaría a maestros destacados de educación básica en Tuxtla.

Así es como esta acción, dio lugar al diseño del Curso de Actualización Docente que se ofertó en el Verano 2013, titulado *Capacidades Humanas de Docentes de Educación Básica en la Región*, en el periodo del Miércoles-24 al Viernes-26 de Julio, de 9:00 a.m. a 1:00 p.m.; dirigido a docentes de la región socioeducativa de Tuxtla.

Aunado a lo anterior, se gestó en una estancia de dos semanas en Centro de Maestros I, ante los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP's) de los diferentes niveles y modalidades que laboran ahí, el apoyo para identificar a los maestros destacados en la región de estudio. A estos ATP', quienes poseían un concimiento más amplio del personal docente a su cargo, se les pidió que consideraran en la selección de los docentes participantes, características de un activista académico y no tanto de un erudito.

Esta selección, dio origen a la siguiente gestión ardua que duró dos semanas, que consistió en ir a cada una de las escuelas de los docentes seleccionados, para invitarlos personalmente, ofertándoles el CAD diseñando exclusivamente para ellos. Esto implicó, en una primer instancia, el abordar al director o directora a cargo, para posteriormente tener la audiencia con el docente previamente seleccionado. De esta labor, es donde resultaron los 11 participantes del Verano- 2013, logrando así nuestro segundo acercamiento al objeto de estudio.

La tercera gestión, hacia las Entrevistas en Profundidad (EP) /desde septiembre a noviembre de 2013:

Esta acción, tuvo su inicio el 26 de julio, último día del CAD del Verano-2013, en donde se les solicitó a los maestros participantes, a seguir colaborando con la investigación, a través de tan importantes entrevistas. Para ello, se les colocó en un muro, tres calendarios, correspondientes a los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2013, en donde cada uno de manera voluntaria, colocaría su nombre y horario en el día que deseaba ser entrevistado.

Desde esa actividad, ante los docentes participantes, se tuvo una primer agenda de visitas a sus escuelas para entrevistarlos; agenda que en la marcha fue modificándose poco a poco, por diversas circunstancias, entre estructurales y personales de los docentes en cuestión. Quedando finalmente, 6 docentes participantes en la aplicación de las entrevistas para la investigación.

La cuarta gestión, hacia las Discusiones de Grupo (DG) / desde septiembre 2013 a enero 2014.

Esta acción, también tuvo inicio el 26 de julio, en el último día del CAD del Verano-2013; ese día se colocó en el muro del aula, los calendarios de los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2013, para que los maestros participantes, de manera voluntaria, escribieran los días y horarios de reunión. En esa ocasión, acordaron reunirse en las tardes de 5:00 a 7:00, los Jueves del 12 de septiembre, 17 de octubre y el 14 de noviembre; fechas que en la marcha fueron ajustándose a las circunstancias.

La gestión, hacia la primera Discusión de Grupo (DG1), implicó no solo las llamadas de recordatorio a los 11 docentes participantes en el verano-2013; sino también la solicitud necesaria para ofrecer a los maestros participantes un lugar idóneo para la

aplicación de la técnica y sobre todo, el que fuera un lugar en planta baja y con rampa, por la discapacidad de una de la maestras participantes; quien requería de condiciones espaciales más favorables tanto en esta reunión como en las subsecuentes. Por ello, se solicitó el espacio de la biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado de la UNACH.

Aunado a esta acción, también se realizó otra ante la Dirección de Educación Básica de Secretaría de Educación, para dar unas palabras de bienvenida a los docentes que asistirían a dicha reunión no obligatoria, por lo que implicaba un mérito ante las autoridades. A dicha reunión, asistió la Dra. María Irene Solórzano Jiménez, quien encabezaba el Grupo Técnico Pedagógico de Educación Básica, acompañada de la Dra. Arminda Nanduca López, perteneciente a dicho grupo.

Cabe mencionar, que toda esta gestión, se realizó en la tensión que existía en la región, ante los cambios políticos educativos a nivel nacional, provocados por la Reforma Educativa del Poder Ejecutivo Federal. Sin embargo, en esas condiciones, se realizó la DG1, a la que asistieron dos docentes participantes, más las dos personalidades de la Dirección de Educación Básica de Secretaría de Educación y la de la investigadora participante.

La gestión, hacia la segunda Discusión de Grupo (DG2), ante las circunstancias adversas por la estructura, en la que se encontró la reunión anterior; implicó nuevamente las llamadas a los docentes participantes, pero también el acelerar en la medida de lo posible las entrevistas a la mayor cantidad de docentes posible, con el fin de provocar un vínculo más estrecho y así propiciar su participación en la siguiente reunión.

Esta acción, también generó a la par, la solicitud nuevamente, de las instalaciones de la Biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado de la UNACH, donde asistieron en esta ocasión, 5 docentes de educación básica, pertenecientes a educación especial, primaria federal y estatal y secundaria general.

La gestión, para las siguientes Discusiones de Grupo, como la DG3, DG4 y la DG4 que se incrementó de acuerdo a la planeación inicial, realizándose el 5 de diciembre de 2013; todas ellas fueron realizadas en las casa de la Mtra. Rosario Esther, quien solicitó el cambio de lugar, por las condiciones favorables con las que ya cuenta su vivienda por la discapacidad que ella presenta. Esto inminentemente, abrió la mirada de los que participamos en dichas reuniones, hacia las necesidades de espacios adecuados para todos, para las próximas reuniones y para cualquier situación escolar o social en las que nos encontramos.

La última gestión, se realizó para llevar a cabo el 23 de enero de 2014, la quinta Discusión de Grupo (DG5), que se realizó ante diversas instancias. Primordialmente, como en las anteriores, se les volvió a invitar de manera muy especial a los 6 docentes que voluntariamente asistieron a las reuniones previas, diciéndoles que recibirían un reconocimiento por haber otorgado a la investigación un tiempo muy valioso de su horario fuera de clases.

Para ello, se realizó una gestión especial, ante el Mtro. Jesús Caridad Aguilar Muñoz, Coordinador de Asesores del Secretario de Educación en el estado de Chiapas, Mtro. Ricardo A. Aguilar Gordillo. En esta gestión se tuvo el apoyo constante del Asesor del Secretario, Mtro. Jesús Caridad, quien promovió el que el Secretario de Educación, firmara los reconocimientos que se entregaron a los docentes participantes, por su compromiso con la educación del estado, reflejado por el tiempo dedicado a los objetivos de la presente investigación.

Aunado a esta gestión, también se realizó otra, ante otras autoridades educativas, para contar con dicha presencia en esa última reunión. Entre autoridades educativas derivadas de la Secretaría de Educación, así como de la Universidad Autónoma de Chiapas y de manera especial de la Universidad de Málaga, con la presencia de la Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez; se realizó la última Discusión de Grupo.

La quinta gestión, hacia la Revisión de Resultados (RR) / desde julio 2014 hasta junio 2015:

Esta gestión, dio inicio en junio de 2014, mediante un grupo creado en la aplicación telefónica llamada Whats App, integrado por los 6 docentes participantes en las Entrevistas y Discusiones de Grupo, más la investigadora participante. Dicha aplicación, fue un medio rápido y eficaz en su momento por las condiciones en las que, como investigadora participante estaba; por la estancia doctoral en Málaga, España; desde el 1º. de febrero hasta el 30 de octubre del año 2014.

En ese periodo, se realizaron diversos comentarios, sobre el Primer Nivel de Resultados; los cuales fueron atendidos y vueltos a exponer en su momento, ante los docentes participantes. Luego, de igual manera se realizó, la revisión de los docentes, sobre el Segundo Nivel de Resultados, al cual también se le hicieron las modificaciones sugeridas por los participantes.

Posteriormente, a inicios del 2015, en Tuxtla Gutiérrez, se les entregó de manera impresa los docentes participantes, los resultados modificados en su primer y segundo nivel, más el Tercer Nivel de Resultados, que de manera peculiar menciona citas textuales de los participantes, requiriendo rigurosamente su autorización para la publicación debida. Dichas revisiones se obtuvieron, con autorizaciones y pequeñas modificaciones que fueron atendidas.

Finalmente, se gestionó una última Revisión de Resultados, en la que los docentes participantes, logran tener en un documento el Cuarto Nivel de Resultados y la alternativa de cambio educativo derivada de sus aportaciones en las distintas técnicas aplicadas en el proceso estratégico de la investigación.

II.4- Nodos espacio-temporales

II.4.1.- Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012

Dentro de los preparativos para los CBFC del Verano-2012 que son dirigidos a los docentes de educación básica a nivel nacional, está el curso a capacitadores, el cual fue una semana antes. En dicho curso de capacitación se tuvo injerencia, como investigadora participante, por lo que posteriormente se logró tener el acercamiento al objeto de estudio.

El CBFC 2012, fue diseñado previamente, con una antología titulada *La transformación de la práctica docente*, más otros instrumentos didácticos, como diapositivas y textos adicionales (ver Figura 18). Sin embargo, de acuerdo a la metodología de la presente investigación, estos diseños previos no permitían los espacios y momentos reflexivos en los docentes que participarían en su proceso de capacitación.



Figura 18. Dispositiva de los CBFC del Verano-2012.

Fuente: IGRR (2012).

Por tal motivo, se rediseñó la forma de impartir los contenidos de la parte del curso, en la que se tuvo la autorización de participar; siendo este el tema uno, titulado *Retos de una práctica educativa*. Este rediseño, implicaba una acción más participativa de los docentes de educación básica y por ende el preponderante fomento a la reflexión contante e intersubjetiva sobre la tensión entre la teoría y la práctica, en torno a dichos contenidos ya diseñados estructuralmente.

Para lograr los objetivos inherentes del equipo de capacitación de la Zona Escolar 001 de la modalidad Telesecundaria, más la solicitud especial como investigadora, se requirió una organización especial. La antología de los CBFC 2012, contenía cinco temas y el equipo de capacitadores estaba conformado por cinco capacitadores; se decidió, dividir a los 125 docentes de Telesecundaria en cinco grupos; los cuales fueron atendidos por un capacitador distinto cada día. Cada capacitador, desarrolló un mismo tema, durante cinco días; por lo que en el rol de investigadora participante se abordó el Tema uno en los cinco diferentes salones de maestros, durante los cinco días de investigación (ver Figura 19).



Figura 19. Grupo de docentes participantes en los CBFC, el 14 de agosto del Verano-2012.

Fuente: IGRR (2012).

En este primer acercamiento al objeto de estudio de la investigación, se tuvo una actuación ética, planteándoles desde el inicio de cada jornada de actualización, los fines de la investigación, haciéndolos partícipes en ella. Dicha explicación previa ante los docentes participantes, generó al principio, incertidumbre y especulaciones sobre una probable evaluación de la estructura; sin embargo, conforme fue desarrollándose el tema correspondiente, con una metodología distinta a la que comúnmente se ha impuesto, los docentes de telesecundaria participantes fueron cambiando hacia una actitud bastante propositiva (ver Figura 20).



Figura 20. Grupo de docentes participantes en los CBFC, el 17 de agosto del Verano-2012.

Fuente: IGRR (2012).

Con tal actitud positiva ante una distinta metodología, los docentes lograron reflexionar intersubjetivamente sobre el tema en cuestión, la propia práctica docente, con una estrecha relación al impacto en la región. Esto llevó a los docentes participantes, a una reflexión profunda sobre el conocimiento de sí; porque al compartir entre ellos las experiencias de su práctica docente, tanto de éxito como de fracaso, demostraron un reconocimiento de sus capacidades desarrolladas y las que les falta por desarrollar, para atender las demandas de una comunidad estudiantil específica a la que ellos atienden.

Por la metodología aplicada, de forma participativa con los docentes de telesecundaria, los instrumentos utilizados, no solo fueron los previamente diseñados para la investigación, sino que también se generaron otros por la naturaleza del tema del curso y lo más importante, también por sugerencia de los propios docentes en pleno desarrollo del curso.

Dentro de los instrumentos utilizados, que se programaron previamente, estuvieron los videos (Anexo I), que dan cuenta de la actitud positiva de los docentes, con la metodología. En los videos, se logra ver y escuchar, el sentir de los docentes en dos aspectos; uno, ante la convencional forma en que se les ha impartido los cursos anteriormente; otro, ante la forma en que se desarrolló el curso en ese Verano 2012, dejándoles un sentimiento de satisfacción por el nivel reflexivo constante del que fueron partícipes, sintiéndose escuchados por primera vez. Dichas expresiones, también fueron plasmadas en instrumentos diseñados para la reflexión de los docentes (ver Figura 21).

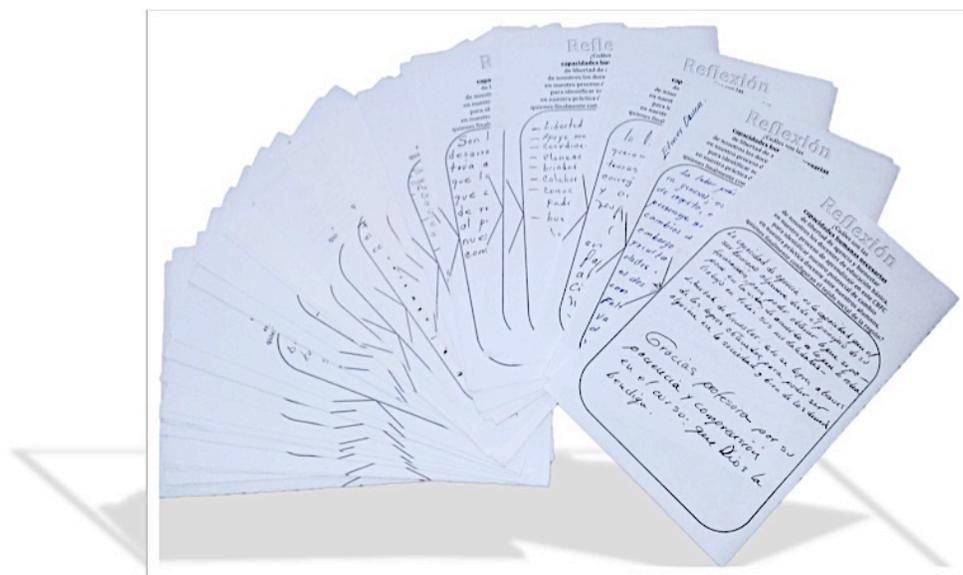


Figura 21. **Instrumentos diseñados y aplicados en los CBFC, del 13 al 17 de agosto del Verano-2012.**

Fuente: IGRR (2012).

II.4.2.- Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013

La aplicación de la metodología en el Verano del año 2013, tuvo un matiz diferente al anterior, por la importante razón de que por primera vez en Tuxtla, en el estado chiapaneco y en toda la república mexicana, se desarrollaron cursos de actualización docente de manera no obligatoria. Por lo tanto, los 11 docentes participantes de los diferentes niveles educativos de la educación básica en la región de estudio, que asistieron durante tres días, colaboraron voluntariamente para los fines de la presente investigación (ver Figura 22).



Figura 22. Grupo de docentes participantes en los CAD, el 24 de julio del Verano-2013.

Fuente: IGRR (2012).

El primer día del CAD, el 24 de julio del año 2013, a través de la participación del Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes, como Coordinador General del Doctorado en Estudios Regionales, además de la bienvenida a los docentes participantes, se les explicó el marco del estudio regional en el que se desarrollaría el curso, agradeciéndoles anticipadamente su loable participación.

De acuerdo a la metodología desarrollada junto con los docentes participantes, en busca de los objetivos de la investigación; se realizaron acciones distintas a las convencionales de los anteriores cursos de actualización. Una acción preponderante, como eje rector en todos los días del curso fue el propiciar una constante reflexión docente, ante preguntas de temáticas sobre la región.

Dichas discusiones se desarrollaron en distintos tiempos: en una primer instancia, los docentes lograron visualizar una realidad en la región de estudio, mediante reflexiones; en una segunda instancia, se les otorgaba la teoría que sustenta la acción antes realizada por ellos, con el objetivo de visualizar sobre el potencial que existe en nosotros los docentes si se nos otorga y propicia el espacio para nuestra reflexión conjunta; posteriormente, de manera inminente se da la reflexión entre la práctica y la teoría. Esto se hizo evidente, mediante instrumentos propuestos por los participantes y que fueron elaborados en los días subsecuentes (ver Figura 23).



Figura 23. Instrumentos elaborados con los docentes durante el CAD, el 25 de julio del Verano-2013.
Fuente: IGRR (2013).

Nuevamente, los videos (Anexo II), fueron uno de los instrumentos fundamentales para la recogida de datos de la investigación. En ellos se encuentra la evidencia, de la tan comprometida participación de los 11 docentes de educación básica, así como de sus reflexiones sobre sus capacidades humanas como docentes ante la región de estudio.

Una evidencia de la acción comprometida de los docentes participantes, fue que dentro de sus propuestas de instrumentos, acordaron conjuntamente que para el último día del CAD, cada uno de ellos expondría no solo el lugar donde se ubica su centro de trabajo, sino también las características, necesidades y problemas de los alumnos y docentes de su microrregión en la que desarrollan su práctica docente (ver Figura 24). Este instrumentos más en la presente investigación, otorgó datos importantes para el logro de los objetivos del presente trabajo académico.



Figura 24. Instrumentos elaborados con los docentes durante el CAD, el 26 de julio del Verano-2013.

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013), Carta urbana 2007-2020 de Tuxtla-Arq. Federico Antonio Stransky Paniagua.

II.4.3.- Entrevistas en Profundidad (EP) / Septiembre-Noviembre 2013

La primer entrevista, se realizó el día jueves 5 de septiembre del año 2013, a la Mtra. Rosario Esther Corzo Jiménez, de acuerdo al calendario planeado en el CAD. La visita para la entrevista se desarrolló en la escuela donde labora la maestra, el Centro de Atención Múltiple Número 28 (CAM 28), ubicado en la Colonia Jardines de Tuxtla de la capital, región de estudio.

En la visita al centro de trabajo de la Mtra. They fue a las 10:00 a.m., en la que de manera previa a la entrevista, nos hizo partícipes de la clase dirigida a los alumnos que atiende con diversas discapacidades, los cuales son provenientes de distintos grupos del CAM. En su clase, desarrolló variadas actividades, como el teatro guiñol (ver Figura 25), así como juegos para el desarrollo de destrezas en sus aprendices. Finalmente, durante el receso escolar, se logró desarrollar exitosamente, la entrevista a la docente participante en la investigación (Anexo III-1).



Figura 25. Mtra. Rosario Esther Corzo Jiménez con sus alumnos, en el CAM 28, el 5 de septiembre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

La segunda entrevista, se realizó el día jueves 26 de septiembre del año 2013, a la Mtra. Blanca Nieves Ruiz Cruz, de acuerdo al calendario previsto. En esta fecha, los docentes en Tuxtla se encontraban en suspensión de clases, por la huelga de docentes por la Reforma Educativa; por lo que a visita para la entrevista inició en el centro de trabajo de la maestra, Secundaria General “Adolfo López Mateos”, escuela ubicada en la 3^a. Sur, entre 8^a. y 9^a. Poniente de Tuxtla Gutiérrez (ver Figura 26).



**Figura 26. Mtra. Blanca Nieves Ruiz Cruz,
en la Secundaria General “Adolfo López Mateos”, el 26 de septiembre de 2013.
*Fuente: IGRR (2013).***

Por las condicionantes estructurales en que se encontraba la Mtra. Blanquita, siendo subdirectora del centro escolar, habiendo terminado sus labores nos dirigimos hacia otro lugar, idóneo para la entrevista. Finalmente, se pudo realizar exitosamente la entrevista a la docente participante en la investigación, en el restaurante VIP’s, ubicado en la zona poniente de la capital (Anexo III-2).

La tercera entrevista, se realizó el día viernes 11 de octubre del año 2013, al Mtro. José Manuel Ramírez Estrada, de acuerdo al calendario antes planeado. Nuevamente, nos encontramos en similares condiciones estructurales de la entrevista anteriormente realizada; porque aún continuaba la huelga de docentes por la Reforma Educativa impuesta. Para esta fechas, la situación de los docentes se tornaba más difícil, ya no tenían acceso a las instalaciones de sus centros escolares.

Por tales motivos, la entrevista al Mtro. José Manuel, no se realizó en su escuela Primaria “Fray Matías de Córdova”, ubicada en el centro de Tuxtla; sino en el restaurante VIP’s, ubicado en la zona poniente de la ciudad; realizándose de manera exitosa (Anexo III-3). En dicha entrevista, el docente participante, llevó consigo proyectos que él mismo diseñó para desarrollarlos con sus alumnos; los cuales fueron expuestos. Esto dio pie a la invitación del maestro, para visitarlo el miércoles 16 de octubre, en las clases que de manera comprometida con sus alumnos, les impartía en instalaciones provisionales (ver Figura 27).



Figura 27. Mtro. José Manuel Ramírez Estrada con sus alumnos, en instalaciones provisionales por la huelga magisterial, el 16 de octubre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

La cuarta entrevista, se realizó el día martes 15 de octubre del año 2013, al Mtro. Manuel de Jesús Trinidad Santiago, también, de acuerdo al calendario. Y aún en estas fechas, continuaban las acciones de la huelga magisterial, que despojaba a los docentes del uso de las instalaciones de sus centros de trabajo.

Por ello, la entrevista al Mtro. Manuel de Jesús, tampoco se realizó en su escuela Primaria “Marcos Becerra”, ubicada en la esquina de la 9ª Sur y Calle Central de la región socioeducativa de estudio. Al igual que los docentes anteriores, la entrevista se realizó de manera exitosa (Anexo III-4), en el restaurante VIP’s, ubicado en la zona poniente de Tuxtla Gutiérrez (ver Figura 28).



Figura 28. Mtro. Manuel de Jesús Trinidad Santiago, en su entrevista, el 15 de octubre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

La quinta entrevista, se realizó el día miércoles 16 de octubre del año 2013, al Mtro. Gerardo Miguel Muñoz Moguel, la cual se logró acordar en esos días, por no estar prevista en el calendario. En el caso especial y muy particular en que se encontraba laboralmente el docente participante, fue entrevistado exitosamente (ver Figura 29), en una de las aulas de la Universidad del Sur de México (UPSUM)



Figura 29. Mtro. Gerardo Miguel Muñoz Moguel, en su entrevista, el 16 de octubre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

Aunque el Mtro. Gerardo, en esos momentos cumplía con una asignación temporal en un lugar distinto al que originó su participación en el CAD del verano-2013; él continuó de manera muy comprometida en busca de los objetivos de la investigación (Anexo III-5). Por lo tanto, los datos con los que colaboró a través de su entrevista, fueron en torno a la escuela en la que estaba adscrito al inicio de su participación, la Secundaria General No. 2, ubicada en la Colonia Enrique Aguilar Paniagua.

La sexta y última entrevista, se realizó el día martes 19 de noviembre del año 2013, al Mtro. Humberto Selvas Ruiz, por la cita acordada en la Discusión de Grupo reciente. Para estas fechas, las escuelas en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, tenían actividades dentro de la normalidad; por lo que las condiciones fueron propicias para la realización exitosa de la entrevista (Anexo III-6), dentro de las instalaciones de la escuela donde labora el docente participante, la Telesecundaria 021, ubicada en la colonia Patria Nueva, al oriente de la ciudad.

El Mtro. Humberto, con funciones de director técnico, en la escuela telesecundaria, cuenta con un espacio asignado para ello; sin embargo, al ser una de las escuelas con mayor número de alumnos, comparte dicho espacio con más personal administrativo que ofrece atención al público. Por lo tanto, el Director, propició que la entrevista se desarrollara en el espacio de la biblioteca del centro escolar, por poseer las condiciones favorables, que contribuyeron a concluir exitosamente la entrevista (ver Figura 30).



**Figura 30. Mtro. Humberto Selvas Ruiz,
en la ETV 021, el 19 de noviembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

II.4.4.- Discusiones de Grupo (DG) / Septiembre 2013–Enero 2014

La primera Discusión de Grupo (DG1), se realizó el jueves 12 de septiembre del año 2013, a las 5:00 p.m.; tal como los mismos docentes participantes lo acordaron en el CAD del Verano-2013. Sin embargo, no tuvo la participación de los docentes convocados; debido a las condiciones difíciles en que se encontraban los maestros de educación básica en Tuxtla y en varios lugares de la república mexicana, por la huelga magisterial en contra de la Reforma Educativa, recientemente impuesta por el Poder Ejecutivo Federal en México.

A esta primera reunión, desarrollada en la Biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado (UEP) de la UNACH, asistieron con gran esfuerzo y compromiso, dos docentes de educación básica participantes en la investigación, el Mtro. Manuel de Jesús Trinidad Santiago y el Mtro. José Manuel Ramírez Estrada (ver Figura 31).



**Figura 31. Primera Discusión de Grupo (DG1),
En la Biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado de la UNACH,
el 12 de septiembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

Ambos, se presentaron mencionando las dificultades que tuvieron para asistir a la reunión, por los horarios que debían cubrir en la manifestación magisterial; los cuales eran distribuidos en todo el día. Los dos maestros añadieron, que dicha situación en Tuxtla, de manera muy probable, era la justificación de tanta inasistencia de los docentes que muy entusiastamente habían participado en el verano pasado.

También asistieron, a esta primer reunión, dos personalidades representantes de la Dirección de Educación Básica, de la Secretaría de Educación, la Dra. María Irene Solórzano Jiménez, quien encabezaba el Grupo Técnico Pedagógico de Educación Básica, acompañada de la Dra. Arminda Nanduca López, perteneciente a dicho grupo.

Las asistentes, de Secretaría de Educación, fueron invitadas desde mucho tiempo antes de los inicios del paro magisterial; con el objetivo de darles a los docentes participantes unas palabras de bienvenida pero también el reconocerles el esfuerzo y compromiso extraordinario que realizaban ante los objetivos de la investigación educativa.

Aunque no fue prevista la manera en que la DG1 se desarrolló, por las binas representantes tanto de la fuerza estructural como de la fuerza accionista en la región socioeducativa de estudio, dio un giro hacia aspectos y datos relevantes a la investigación. Dicha discusión entre los asistentes, fue exitosa en contenido, extendiéndose hasta las 9:00 p.m..

Entre los datos importantes que discutieron de manera reflexiva, resaltó el impacto negativo que se puede provocar sobre la autoestima del docente por medio de circunstancias adversas como en las que se encontraba el país en ese momento. Esto, con relación a la inasistencia de muchos docentes convocados, los cuales anteriormente habían demostrado su entusiasmo, fue la evidencia del hilo de la discusión.

La segunda Discusión de Grupo (DG2), se realizó el 17 de octubre de 2013, a las 5:00 p.m.; nuevamente en la Biblioteca de la UEP de la UNACH. En esta ocasión, asistieron cinco docentes de los diferentes niveles y modalidades de educación básica en la región socioeducativa en Tuxtla; aún en la atmósfera que los envolvía, la huelga magisterial en México.

Los docentes participantes de la DG2 fueron, la Mtra. They de Educación Especial, nuevamente los Mtros. Manuel de Jesús y José Manuel de Primaria Federal y Estatal respectivamente, más la Mtra. Blanquita y el Mtro. Gerardo de Secundarias Generales (ver Figura 32). Todos ellos, discutieron reflexivamente por varias horas, en torno a solo una pregunta detonante sobre las capacidades humanas de los docentes de la región. Esta reunión, fue exitosa y preponderantemente provechosa para los objetivos de la investigación, como se evidencia en el video (Anexo IV-2), porque ahí se discutió y analizó el potencial que existe en los docentes de la región de estudio.



Figura 32. Segunda Discusión de Grupo (DG2), en la Biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado de la UNACH, el 17 de octubre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

La tercera Discusión de Grupo (DG3), se realizó el 14 de noviembre de 2013, a las 5:00 p.m.. El lugar de sede fue la casa de la Mtra. They, quien muy gentilmente, acondicionó el espacio adecuado para el desarrollo del trabajo de investigación. En esta reunión, asistieron tres docentes de diferentes niveles y modalidades de educación básica en la región socioeducativa en Tuxtla.

En la DG3, se contó con la importante participación de la anfitriona, Mtra. They representante del nivel y modalidad de Educación Especial; más dos representantes del nivel secundaria, la Mtra. Blanquita de la modalidad General y el Mtro. Humberto de la modalidad Telesecundaria (ver Figura 33).



Figura 33. Tercera Discusión de Grupo (DG3), en la casa de la Mtra. They, el 14 de noviembre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

La discusión generada con estos docentes, de más de treinta años de antigüedad, dio origen a temáticas sobre las fuerzas estructurales de la región, las cuales han sido recurrentes desde mucho tiempo atrás; esto detonó la fuerza accionalista de ellos mismos mediante sus discursos propositivos, evidentes en los videos (Anexo IV-3).

La cuarta Discusión de Grupo (DG4), se realizó el 14 de noviembre de 2013, como una de las dos sesiones más que se incrementaron de lo planeado. También, se inició a las 5:00 p.m., en la casa de la Mtra. They, quien nuevamente, de manera entusiasta, nos volvió a generar el espacio adecuado para trabajar nuestra investigación. En esta reunión, también asistieron tres docentes participantes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla.

En esta DG4, se tuvieron las valiosas participaciones de la Mtra. They de Educación Especial y la de los dignos representantes de Educación Primaria, tanto Federal como Estatal, el Mtro. Manuel de Jesús y el Mtro. José Manuel (ver Figura 34). Los docentes en esta discusión, de manera muy peculiar, lograron abordar un aspecto que en las sesiones anteriores evadían constantemente, la capacidad financiera o económica; otorgándole un propio sentido regional. El hilo de esta discusión, es evidente en el video, así como el instrumento realizado por ellos mismos, en los que plasmaron datos y nociones de nuestro objeto de estudio (Anexo IV-4).



Figura 34. Cuarta Discusión de Grupo (DG4), en la casa de la Mtra. They, el 5 de diciembre de 2013.

Fuente: IGRR (2013).

La quinta y última Discusión de Grupo (DG5), se realizó el 23 de enero de 2014, siendo una de las sesiones que se incrementaron del plan inicial. Esta sesión se desarrolló en la sala de juntas del Director del Centro de Tecnología Educativa (CETE), de Secretaría de Educación, por dos motivos; uno, por ser un espacio en planta baja y de fácil acceso, en atención a la discapacidad de la Mtra. They; otro, por ser un hito cercano a las autoridades educativas de Secretaría de Educación, quienes fueron invitados de manera especial para dar reconocimiento a los 6 docentes que participaron arduamente en la investigación educativa (ver Figura 35).



Figura 35. Quinta Discusión de Grupo (DG5), en el Centro de Tecnología Educativa (CETE), el 23 de enero de 2014.
Fuente: IGRR (2014).

En el desarrollo de la DG5, se tuvo el honor de contar con líderes educativos en el estado, como lo son el Mtro. Jesús Caridad Aguilar Muñoz de Secretaría de Educación y el Dr. Juan Carlos Cabrera Fuentes de la Universidad Autónoma de Chiapas; así como personalidades del Comité Tutorial de la presente investigación, como la Dra. Ma. Elizabeth Moreno Gloggner y la Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez; también, la honrosa presencia de personalidades de la Subsecretaría de Educación Federalizada y por su puesto de la Dirección General de Formación Continua de maestros, con el siempre tan valioso apoyo del Mtro. Mtro. Samuel Pérez Santiago.

II.4.5.- Revisión de Resultados (RR) / Julio 2014-Junio 2015

Después del análisis de resultados, el cual se realizó constantemente, por la naturaleza de la investigación-acción, se requirió de una minuciosa revisión de resultados (RR), por parte de los docentes participantes en el desarrollo de la investigación. Para esta etapa tan importante en la investigación, se tuvo el apoyo de los seis maestros que colaboraron con sus entrevistas y que también participaron en las Discusiones de Grupo.

La primer Revisión de Resultados (RR1), se realizó a partir de junio de 2014. Las condicionantes de ese momento, originadas por la estancia doctoral en Málaga, España, siendo investigadora participante, propiciaron el uso del medio rápido y eficaz que nos proveía la aplicación telefónica llamada Whats App; para ello se creó el grupo de participación a distancia.

En la RR1, se realizaron diversas acciones que se desarrollaron paralelamente. Al principio, después de creado el grupo de Whats App, se les solicitó a los docentes participantes, una primer revisión del Primer Nivel de Resultados. En dicho mensaje, se les adjuntó los esquemas de las entrevistas realizadas a cada uno de ellos; diciéndoles que también se les enviaría por correo electrónico, para tener dos opciones de medio para la revisión.

A la par los docentes en distintos momentos, fueron haciendo comentarios positivos en el grupo, respecto a lo que ellos observaban y leían de lo dicho por ellos mismos; dejando ver que para este nivel, la mayoría estaba totalmente de acuerdo y solo una docente, solicitó más tiempo de revisión des esquema que la representaba; por lo que se prolongó a la siguiente etapa de revisión.

La segunda Revisión de Resultados (RR2), se realizó a partir de julio de 2014. En esta ocasión, la solicitud de su participación como revisores estuvo dirigida al Segundo Nivel de Resultados. Por lo tanto, a través de dos medios, la aplicación de Whats App y el correo electrónico, se les envió los esquemas que concentraban distintos nodos espacio-temporales.

La RR2, realizada por los docentes participantes, fue dirigida específicamente a cuatro nodos: los resultados de los CBFC del Verano-2012, CAD del Verano-2013, Discusiones de Grupo y nuevamente las Entrevistas. Esto, a diferencia de la revisión anterior, sí generó comentarios de mejora, los cuales fueron atendidos de inmediato.

La tercer Revisión de Resultados (RR3), se realizó a partir de septiembre de 2014. Nuevamente, a través de los medios de los que se disponía como rápidos y eficaces. En esta ocasión, se les envió el esquema del Tercer Nivel de Resultados; que concentró las capacidades humanas de los docentes de la región socioeducativa en Tuxtla, así como las capacidades consideradas como potencial de cambio de nosotros los docentes.

Esta RR3, desarrollada por los docentes participantes, detonó de inmediato en el grupo de Whats App, los comentarios positivos, aunados a el Visto Bueno o aprobación de algunos de ellos; otros, solicitaron un tiempo más para su detallada o minuciosa revisión. Finalmente, solo un docente, realizó modificaciones precisas y oportunas, las cuales fueron atendidas de manera inmediata; por lo que nuevamente, se les dio a conocer dichos resultados modificados a los maestros revisores.

La cuarta Revisión de Resultados (RR4), se realizó a partir de febrero de 2015. En esta ocasión las condiciones fueron favorables, porque como investigadora participante, la estancia ya era en Tuxtla, región de estudio. Por lo tanto, para el mejor desarrollo de la revisión de resultados de los docentes, se les entregó a cada uno de los seis maestros participantes en esta etapa, un engargolado con la impresión de todo el capítulo correspondiente a los tres primeros niveles de resultados.

La colaboración de los docentes para esta RR4, se tornó de distintas maneras, por las condiciones en que cada uno se encontró laboralmente en esos meses. La mayoría de los docentes revisores regresaron los engargolados y otros utilizaron el medio del correo electrónico; para expresar sus valiosas observaciones o modificaciones al capítulo.

En esta etapa de revisión, se pudo notar que las modificaciones solicitadas por los docentes participantes, se enfocó preponderantemente en los citas textuales de ellos mismos; las cuales fueron atendidas tal y como ellos lo sugirieron, para obtener como es debido su autorización de publicación del presente trabajo académico.

Por último, la quinta Revisión de Resultados (RR5), se desarrolló en el mes de junio del año de 2015. En esta decisiva participación de los docentes, se les presentó de manera digital el cuarto y último nivel de resultados, así como la alternativa de cambio educativo, derivada de sus aportaciones en las distintas técnicas aplicadas en el proceso estratégico de la investigación. Finalmente, con las aprobaciones de todo lo aportado por ellos mismos, como participantes de la investigación, se publica el presente trabajo académico.

II.5- Análisis de los resultados

Esta acción tan importante en la investigación-acción; inició de manera discursiva en la intersubjetividad generada en las discusiones de grupo (Anexo IV). Porque, de manera reflexiva ante lo dicho por ellos mismos y lo escuchado de otros, docentes participantes, siempre detonó el análisis por el que se cambiaron los esquemas mentales con los que iniciamos; por ende, también estos análisis cambiaron nuestras primeras escalas de valor ante el objeto de estudio de la presente investigación.

El análisis fue constante desde que tuvo su inicio, sin embargo, la actuación como investigadora participante dio un giro importante para el desarrollo de esta acción; debido a la estancia doctoral en Málaga, España. Esta estancia, tuvo la virtud de el valioso apoyo de co-tutela de la Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez, integrante del grupo de investigación educativa PROCIE, en la Facultad de Educación de la Universidad de Málaga (UMA).

La co-tutela de la Dra. Analía, coadyuvó en esta investigación doctoral, al análisis profundo de los datos recabados por medio de la aplicación de las distintas técnicas e instrumentos del proceso metodológico desarrollado estratégicamente. Esta acción dio inicio en el mes de febrero de 2014, continuó de manera presencial hasta octubre 2014 y culminó hasta la fecha en que se presenta este trabajo académico.

Como una primer estrategia de análisis, se inició con la utilización de los datos y nociones recabados a través de los diversos instrumentos de la técnica de entrevista; como videos, fotos y audios. De ellos, primeramente se realizaron transcripciones o manuscritos en medio electrónico (Anexo III); para detectar de manera más eficiente los discursos en torno al objeto de estudio.

Posteriormente, esos manuscritos fueron concentrados en organizadores gráficos de doble entrada, llamado cuadro de entrevistas 2014 (Anexo III-7). Esta organización se realizó en medio digital o electrónico, en el software Power Point para que ser proyectado; sin embargo, al resultar demasiada información para visualizar, se decidió como una alternativa la impresión de láminas grandes por medio del plotter.

Esta alternativa, facilitó la visualización de los datos de la información, aunado a la forma en que fueron organizados. Las láminas impresas, fueron colocadas en un muro con el objetivo de leerlas para su análisis de dos maneras (ver Figura 36): de manera vertical se tenían los datos de la participación de cada uno de los docentes entrevistados, por lo que en cada columna se visualizó la representación de los diferentes niveles educativos de educación básica en la región de estudio; de manera horizontal, se logró visualizar los datos de cada una de las preguntas diseñadas en el guión de entrevista. Este análisis generó el Primer Nivel de Resultados.



Figura 36. Análisis del Primer Nivel de Resultados;
con la co-tutela de la Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez, en Málaga, España.
Fuente: IGRR (2014).

El análisis de resultados, continuó de manera sistemática o simultánea, dirigida hacia los cuatro nodos espaciales-temporales, que fueron: CBFC del Verano-2012, CAD del Verano-2013, DG y EP. Para lograrlo, de igual manera que la vez anterior, se tomaron en cuenta todos los instrumentos aplicados en ellos, como los videos, audios, fotografías, así como las transcripciones realizadas en Málaga, más todos los instrumentos propuestos, diseñados y elaborados por ellos mismos en el proceso estratégico de la investigación. Esto generó el Segundo Nivel de Resultados, expresado en Núcleos de Sentido.

Con el resultado anterior, se pudieron detectar de manera detallada las capacidades humanas de los docentes de educación básica en la región socioeducativa. Y con el análisis de los discursos de los docentes, se identificaron concordancias, similitudes, insistencias, preponderancias, así como diferencias o distorsiones entre los datos y nociones respecto al objeto de estudio; por lo que se tuvo el alcance de detectar dos capacidades humanas que significaron para los participantes, el potencial de cambio en la región socioeducativa de Tuxtla. Siendo este análisis el que generó el esquema del Tercer Nivel de Resultados.

Consecutivamente, el análisis del esquema que encaminó al último y Cuarto Nivel de Resultados, dio cabida a la confrontación de la teoría y la práctica; esta tensión se evidenció en todas las técnicas e instrumentos aplicados (Anexos I, II, III y IV). El análisis de esta última etapa, se enriqueció por las aportaciones teóricas y actualizadas, proveídas por la estancia doctoral en la UMA. Además de la valiosa co-tutela, se obtuvo información de los seminarios

Conclusión del Capítulo II

Con el proceso estratégico de la Investigación-Acción desarrollada, se logró el objetivo general y los particulares del presente estudio regional, con las capacidades humanas de los docentes de educación básica en la región socioeducativa de Tuxtla; más el alcance de haber identificado las dos capacidades consideradas potencial de cambio. Sin embargo, la metodología desarrollada junto con los docentes participantes, evidencia más de los objetivos y alcances, objeto de estudio; porque la naturaleza de la investigación-acción generó las condiciones de reflexión profunda de los docentes y por ende un llamado al cambio de las estructuras y acciones regionales. La revisión minuciosa de los datos y nociones plasmados en todos los instrumentos de recogida de datos, fueron abriendo la mirada a otros aspectos inmersos en el sentir de los docentes de la región, respecto a sus procesos de actualización; por lo que se podría intuir un exhorto a las estructuras para cambiar la forma en que convencionalmente se han desarrollado dichos procesos. Estos instrumentos son la evidencia de que la metodología investigación-acción, contribuyó no solo a uno de los desafíos del siglo XXI en educación como fue la reflexión de los docentes de educación básica, sino también, propició la autoestima de los maestros en sus procesos de actualización. Por lo tanto, el proceso estratégico de la investigación desarrollada en este capítulo, podría verse como una alternativa para mejorar las condiciones de los procesos de profesionalización y actualización docente, tanto de la región socioeducativa de Tuxtla como la de otras regiones.

CAPÍTULO III

LA VOZ DE LOS DOCENTES DE LA REGION SOCIOEDUCATIVA EN TUXTLA GUTIÉRREZ

Introducción al Capítulo III

Este capítulo, se compone de los dos primeros niveles de resultados de la investigación realizada, en torno a las capacidades humanas y potencial de cambio de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez. En el Primer Nivel de Resultados, se presentan desde las experiencias de éxito y fracaso de los docentes entrevistados. En el Segundo Nivel de Resultados, se presentan a través de núcleos de sentido, con ejes que se entrelazan, tanto de los actores educativos como de las características, problemas y necesidades de la región; y en esquemas por cada nodo espacio-temporal del proceso estratégico de la investigación.

III.1.- Capacidades humanas y potencial de cambio de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, desde las experiencias de éxito y fracaso de los docentes entrevistados

III.1.1.- Experiencias personales

Desde una perspectiva sociocrítica, se obtuvo un Primer Nivel de Resultados en la investigación, al analizar los datos y nociones inmersos en las entrevistas realizadas a los siguientes seis docentes de educación básica, que laboran en la región socioeducativa de Tuxtla:

- Maestra Rosario Esther Corzo Jiménez (ver Figura 37).
- Maestro Manuel de Jesús Trinidad Santiago (ver Figura 38).
- Maestra Blanca Nieves Ruiz Cruz (ver Figura 39).
- Maestro José Manuel Ramírez Estrada (ver Figura 40).
- Maestro Gerardo Miguel Muñoz Moguel (ver Figura 41).
- Maestro Humberto Selvas Ruiz (ver Figura 42).

Estos docentes participantes en la investigación, a través del relato de sus experiencias personales, nos acercaron a los objetivos de la investigación. Y para representar los resultados en este nivel, en la figura que esquematiza lo dicho por cada maestro, se exponen los siguientes datos y nociones: en el cuadro superior derecho describe a la región Tuxtla; en las flechas de la izquierda comparte las experiencias de éxito y fracaso; en la flecha inferior izquierda expresa el potencial de cambio en los docentes de la región de estudio; finalmente, en el cuadro inferior derecho puntualiza las capacidades humanas que requieren los docentes de educación básica en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez.

Docente
de
**EDUCACIÓN
ESPECIAL**

27
Años de Servicio

Maestra Rosario Esther Corzo Jiménez

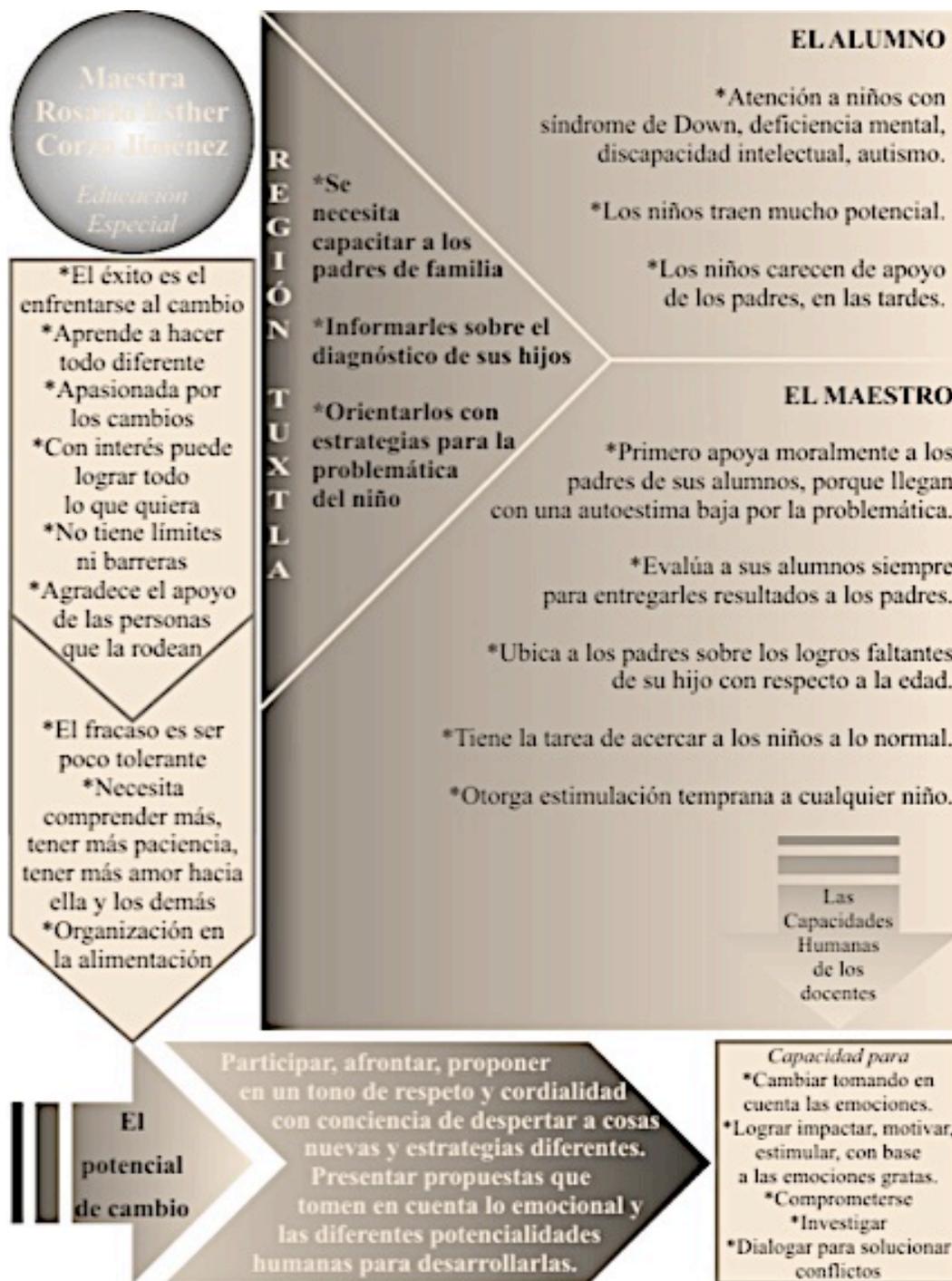


Figura 37. Resultado de la entrevista a la Mtra. Rosario Esther Corzo Jiménez
Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Docente
de
**EDUCACIÓN
PRIMARIA
FEDERAL**

27
Años de Servicio

Maestro Manuel de Jesús Trinidad Santiago

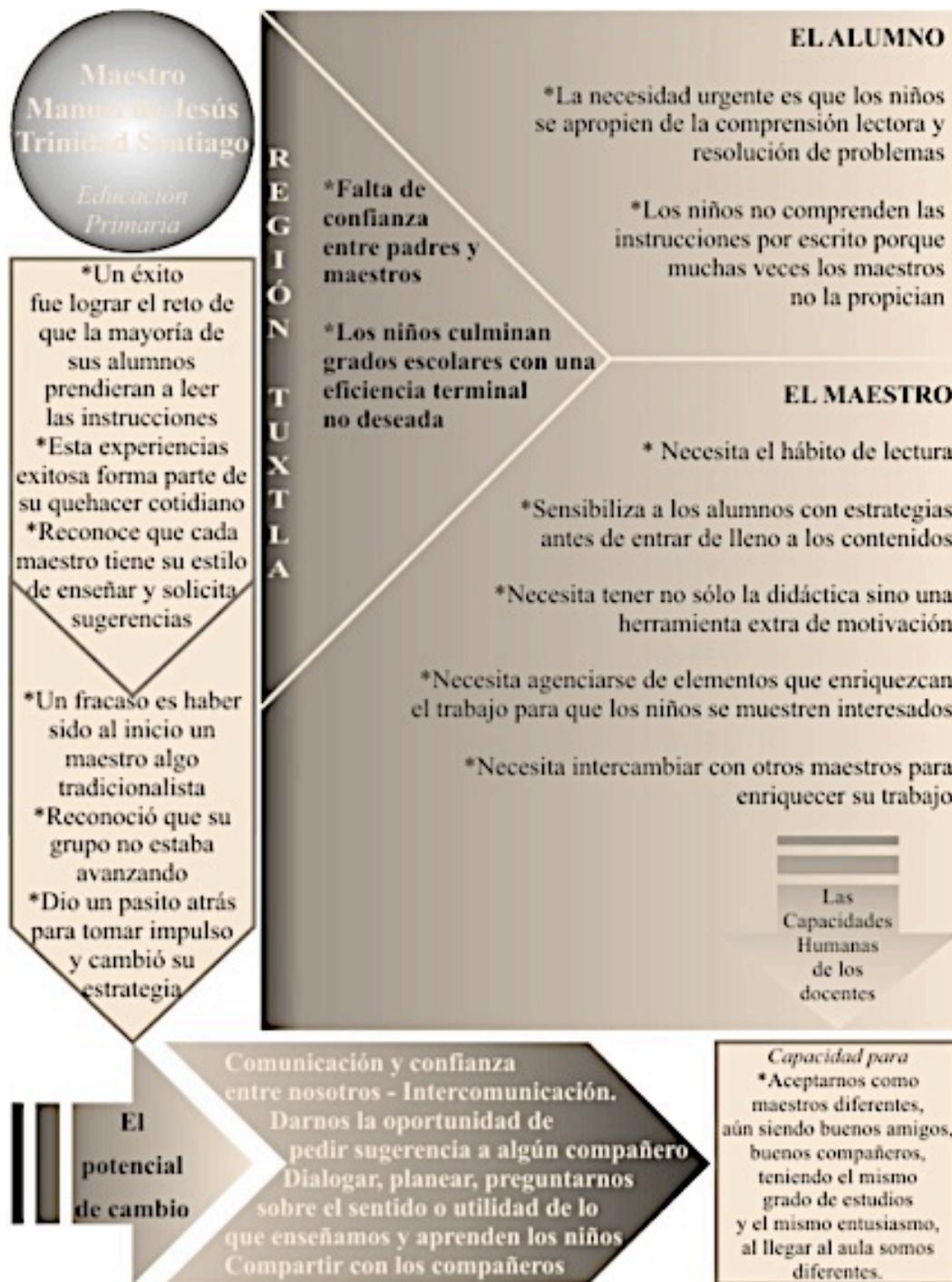


Figura 38. Resultado de la entrevista al Mtro. Manuel de Jesús Trinidad Santiago
Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Docente
de
**EDUCACIÓN
PRIMARIA
ESTATAL**

5
Años de Servicio

Maestro José Manuel Ramírez Estrada

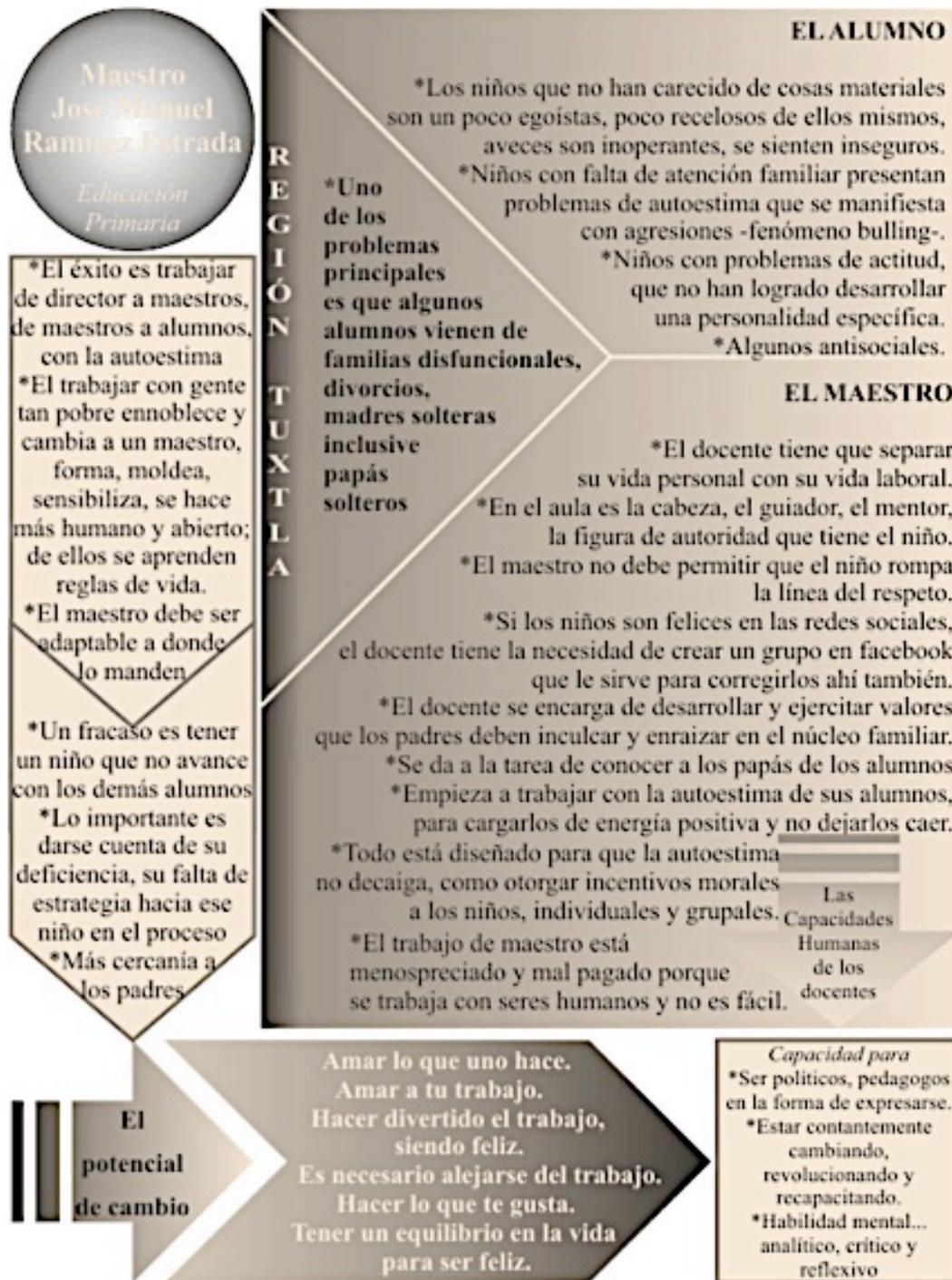


Figura 39. Resultado de la entrevista al Mtro. José Manuel Ramírez Estrada
Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

**Docente
de
EDUCACIÓN
SECUNDARIA
GENERAL**

**32
Años de Servicio**

Maestra Blanca Nieves Ruiz Cruz



Figura 40. Resultado de la entrevista a la Mtra. Blanca Nieves Ruiz Cruz
Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Docente
de
**EDUCACIÓN
SECUNDARIA
GENERAL**

6
Años de Servicio

Maestro Gerardo Miguel Muñoz Moguel

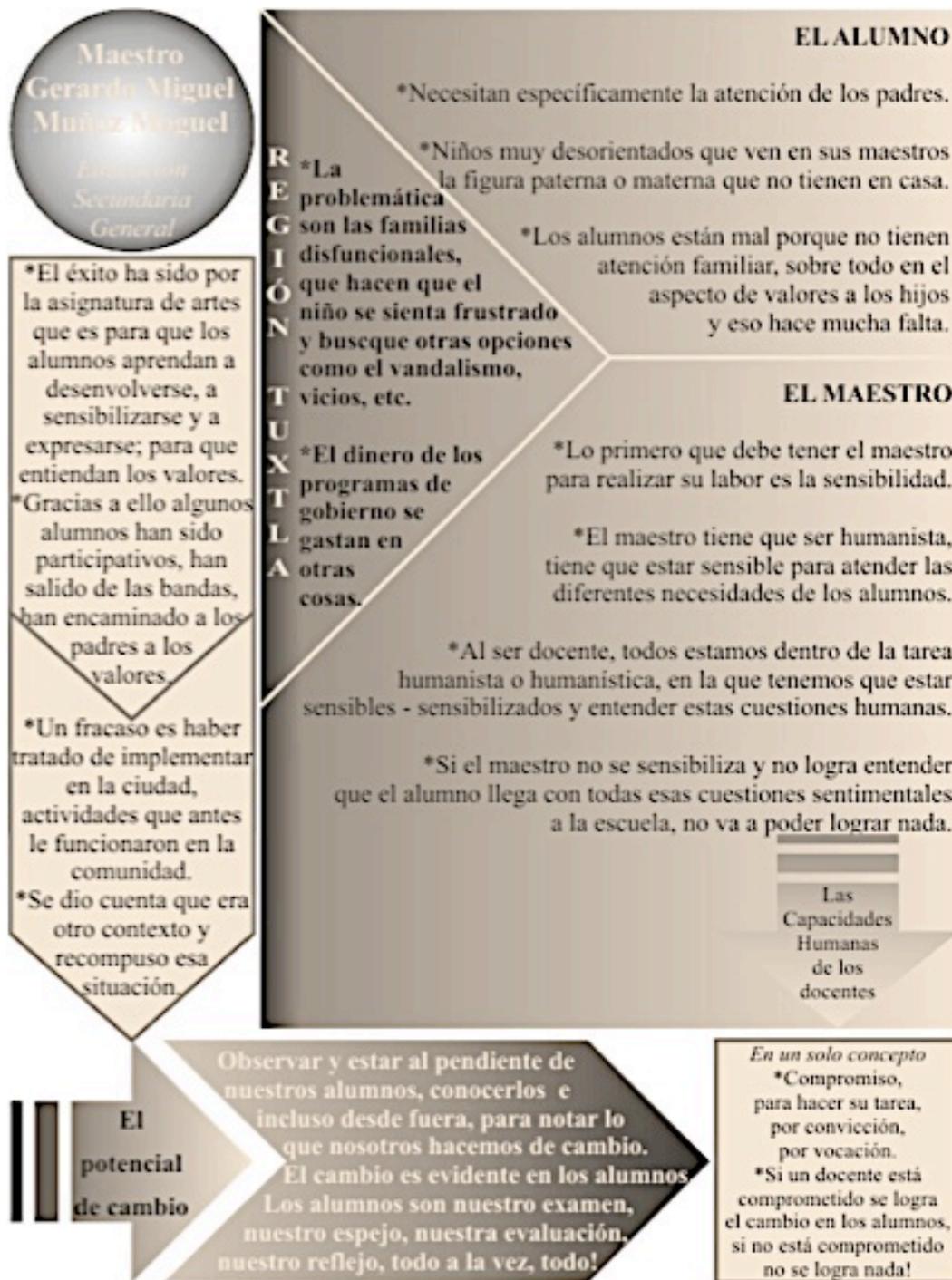


Figura 41. Resultado de la entrevista al Mtro. Gerardo Miguel Muñoz Moguel
 Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

**Docente
de
EDUCACIÓN
TELESECUNDARIA**

**33
Años de Servicio**

Maestro Humberto Selvas Ruiz

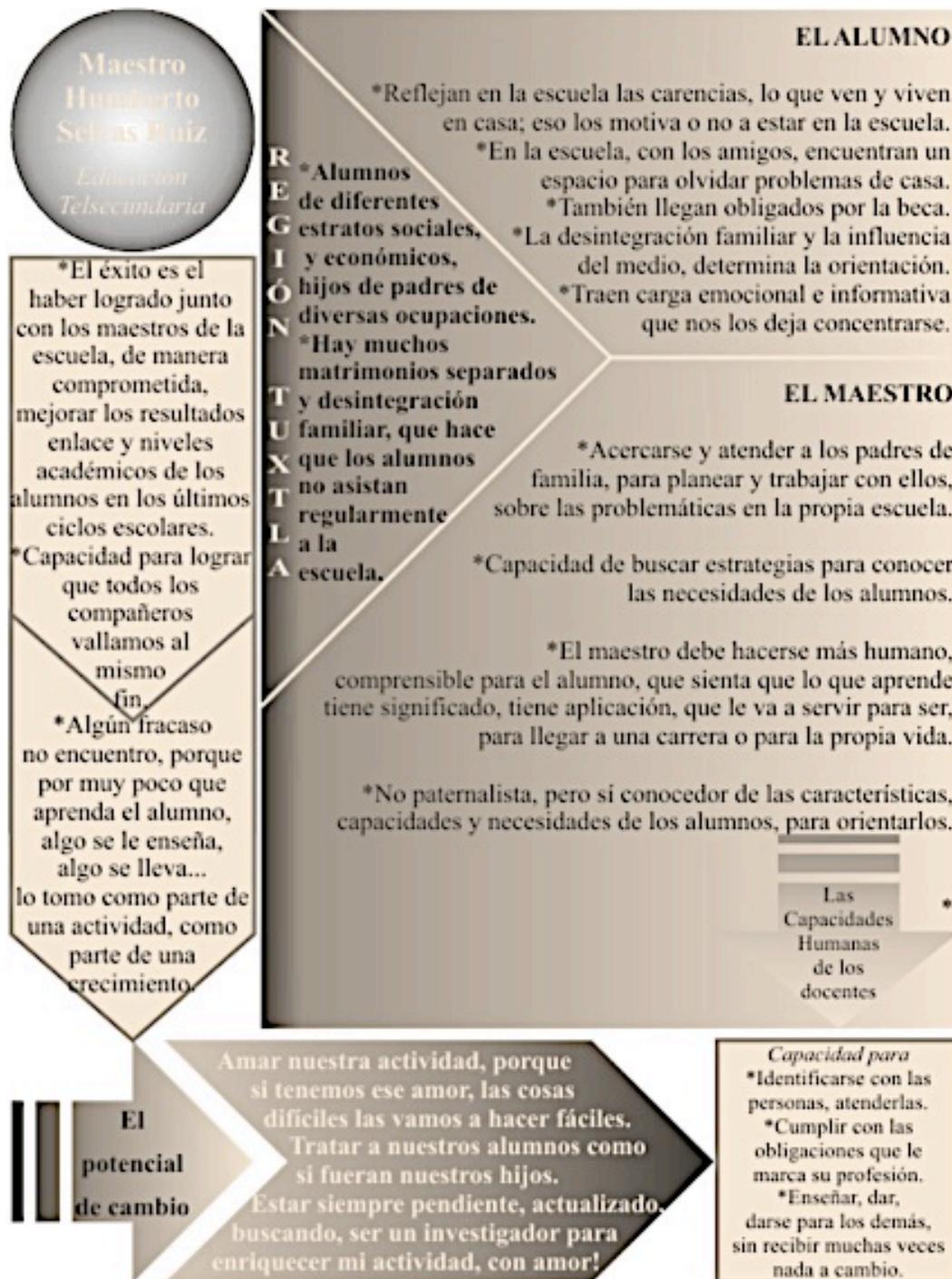


Figura 42. Resultado de la entrevista al Mtro. Humberto Selvas Ruiz
Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

III.1.2.- Discusión

Este primer nivel de resultados, a través de las experiencias personales de los seis docentes participantes de educación básica, deja ver la fuerza accionalista que sí existe en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez. Porque, en cada uno de sus relatos representados esquemáticamente, se leen sus prácticas educativas ante las realidades de sus contextos escolares. Esto quiere decir, que resulta como una evidencia de la acción docente en la región de estudio.

Dentro de los elementos y nociones contenidos en los relatos de los docentes participantes, resultan datos que nos acercaron al conocimiento de la realidad socioeducativa de la región:

Un primer aspecto, es el que los maestros no conciben a la educación básica con la actuación de una bina formada solo por el docente y el alumno; sino que, conciben de inmediato una trina más fortalecida entre *padres o tutores de familia – alumno – docente*. Siendo estos tres actores, de quienes se derivan los elementos que ellos mismos utilizan para definir y configurar la realidad regional.

El siguiente aspecto, es el que los docentes participantes al hacer el ejercicio reflexivo de ordenar los elementos y nociones que describen la región, resultan no solo las características, problemas y necesidades; sino que también, resultan en su mismo discurso datos que significan en ellos las posibilidades de acción ante la realidad de la región.

Otro aspecto importante, es el que se deriva por el nivel educativo que cada uno de ellos representa; porque resultaron datos que nos acercaron al conocimiento de las realidades de los alumnos por sus edades o etapas cronológicas, pero lo más importante, es que nos abrieron la mirada a las diferencias, tanto de discapacidades como de estratos sociales.

Las experiencias de éxito y fracaso que compartieron los maestros participantes de manera muy comprometida con la investigación, dan cuenta de las condicionantes contextuales en las que se han visto inmersos, durante su práctica educativa. Las situaciones que relataron, son circunstancias personales que trascienden en la región por el rol docente que desempeñan.

Las experiencias de éxito, además de hacer visible el potencial del docente entrevistado, muestran que ellos se consideran en una realidad compartida; es decir, que no se visualizan solos, sino en colectivo. Los docentes, otorgan méritos a otros actores más en sus relatos de éxito, por lo que se evidencia que los maestros no desarrollan su labor individualmente, sino en sociedad.

Y las experiencias de fracaso relatadas, finalmente los mismos docentes las consideran como un aprendizaje para cambiar hacia la mejora personal y por ende la de su práctica educativa. Estos dos tipos de experiencias, de éxito y fracaso, dan como resultado que el docente ineludiblemente transita entre lo individual y lo colectivo de su acción.

Estas nociones que resultan de las experiencias personales de los participantes, dan sentido a lo que cada uno ellos considera como potencial de cambio y capacidades humanas de los docentes de educación básica en la región socioeducativa. Dichas consideraciones personales, son el resultado de lo vivido por los docentes en toda su vida, tanto pública como privada; esto quiere decir que el docente construye una realidad regional con base a sus experiencias.

III.2.- Núcleos de sentido de las capacidades humanas y el potencial de cambio de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, por nodos espacio-temporales

III.2.1.- Núcleos de sentido

En los resultados, se obtuvieron de forma unitaria y conjunta, diversos elementos y nociones, objetivos y subjetivos, tangibles e intangibles, entre la estructura y la acción, en niveles macro y micro. Dichos datos, en su totalidad, dan sentido a la realidad de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez.

Y por ser un universo de significados y sentidos para reconstruir las capacidades humanas de nosotros los docentes; se exponen mediante figuras diseñadas de acuerdo a los esquemas discursivos de los participantes, en los cuatro nodos espacio-temporales del proceso estratégico de la investigación:

- Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012 (ver Figura 44).
- Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013 (ver Figura 45).
- Entrevistas en Profundidad (EP) / Septiembre-Noviembre 2013 (ver Figura 46).
- Discusiones de Grupo (DG) / Septiembre 2013–Enero 2014 (ver Figura 47).

Los “Núcleos de Sentido” de las “Capacidades Humanas”, constituyen al segundo nivel de resultados; porque precisamente dan el panorama de relaciones entre significados que dan cabida a la reconstrucción del objeto de estudio; con el alcance de identificar el “Potencial de Cambio”. Por lo tanto, los primeros resultados obtenidos, se presentan de la siguiente manera:

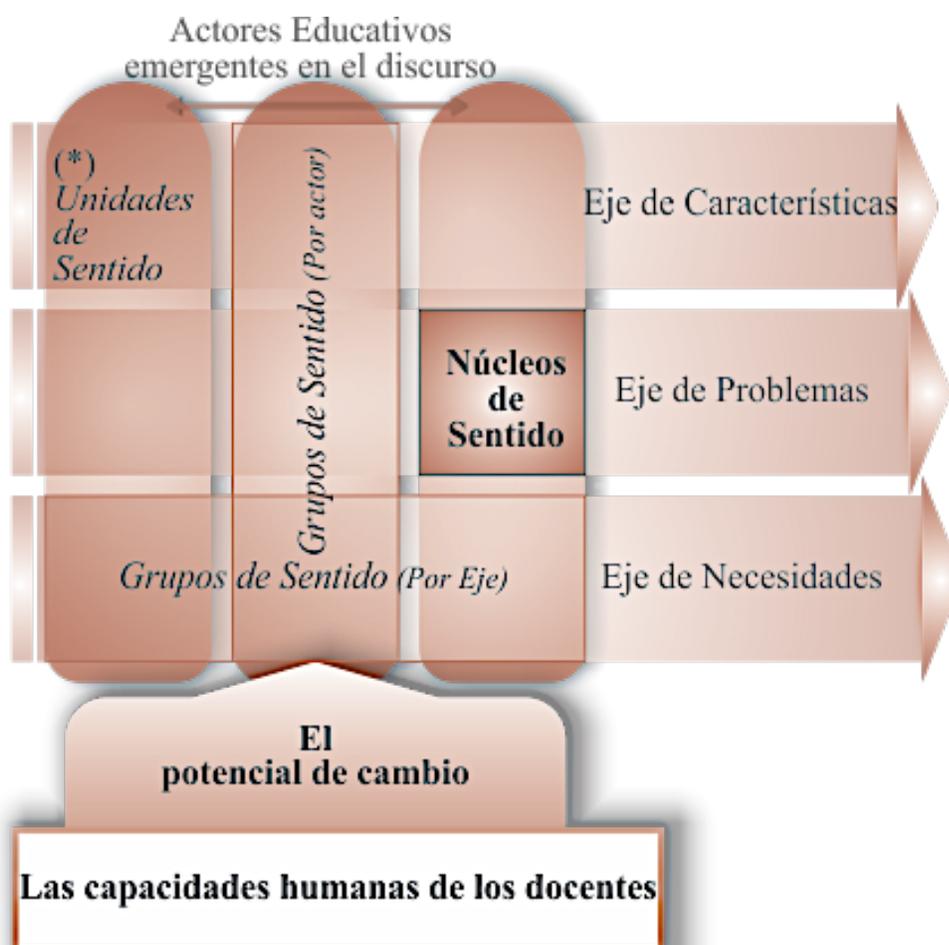


Figura 43. Núcleos de Sentido de las Capacidades Humanas entre Ejes-Actores/Unidades-Grupos

Fuente: IGRR (2014).

Curso Básico de Formación Continua (CBFC) / Verano-2012

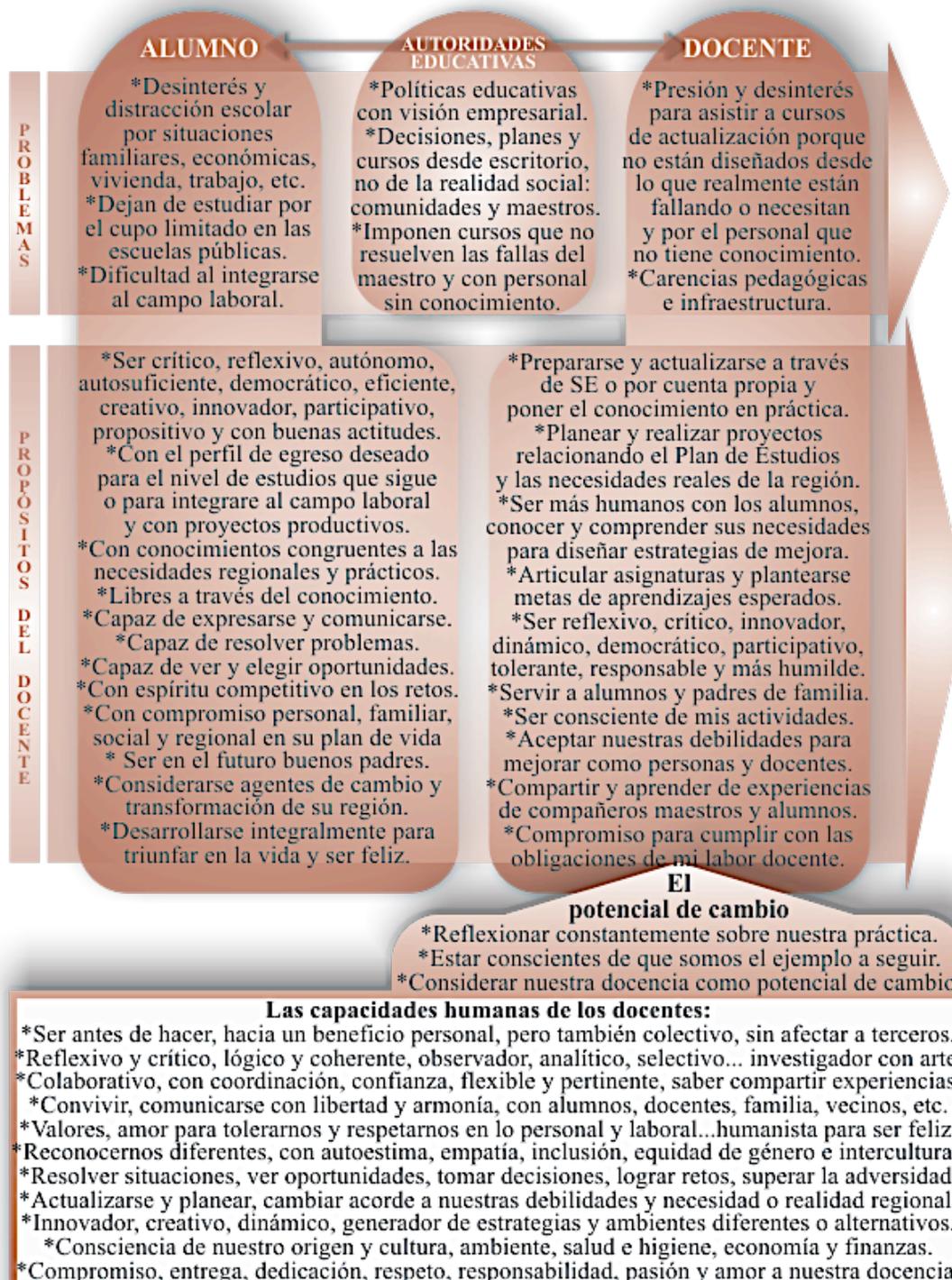


Figura 44. Núcleos de sentido del resultado del Verano-2012

Fuente: Docentes participantes (2012) – IGRR (2014).

Curso de Actualización Docente (CAD) / Verano-2013

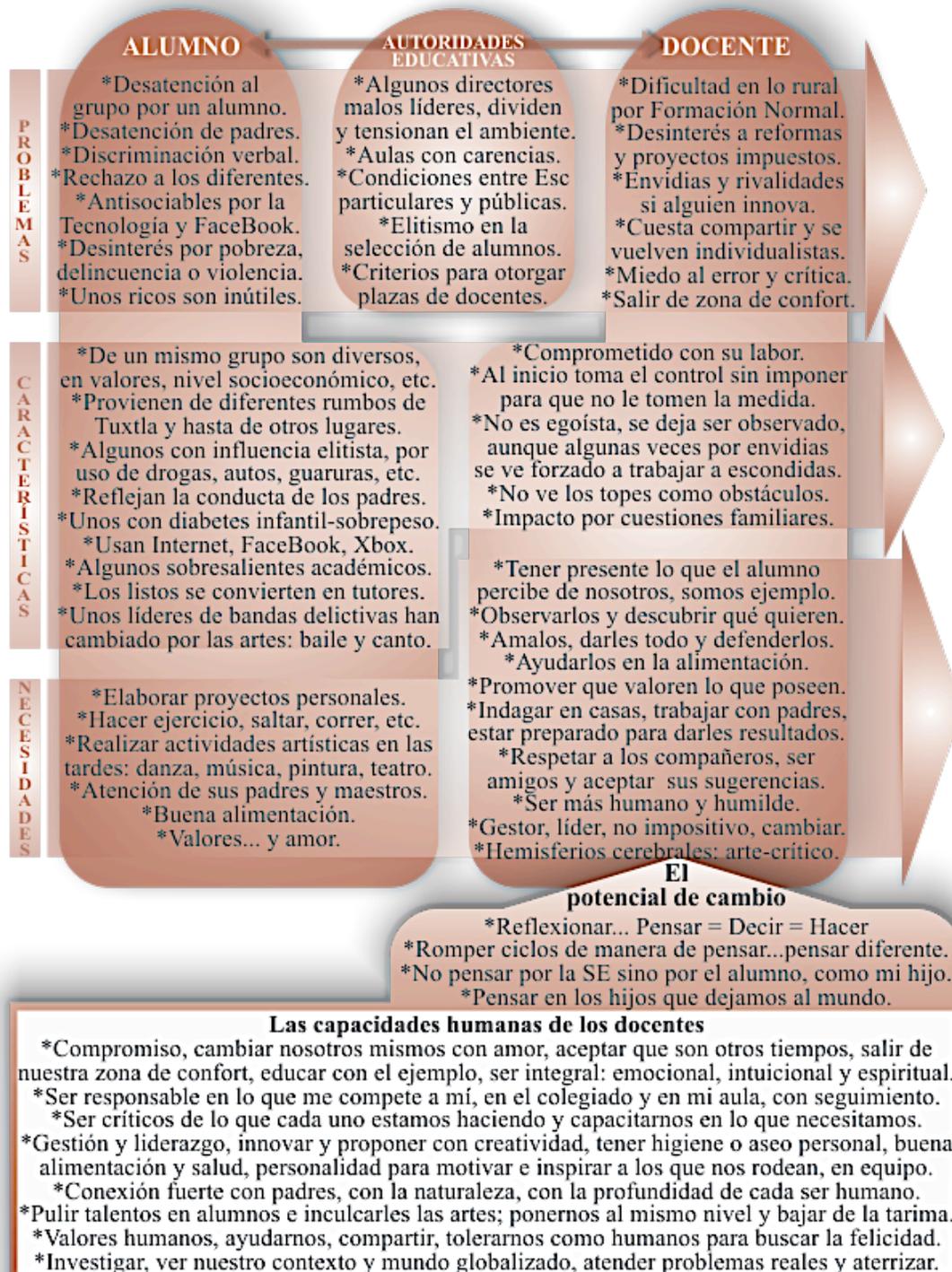


Figura 45. Núcleos de sentido del resultado del Verano-2013

Fuente: Docentes participantes (2013) – IGRR (2014).

Entrevistas en Profundidad (EP) / Septiembre-Noviembre 2013

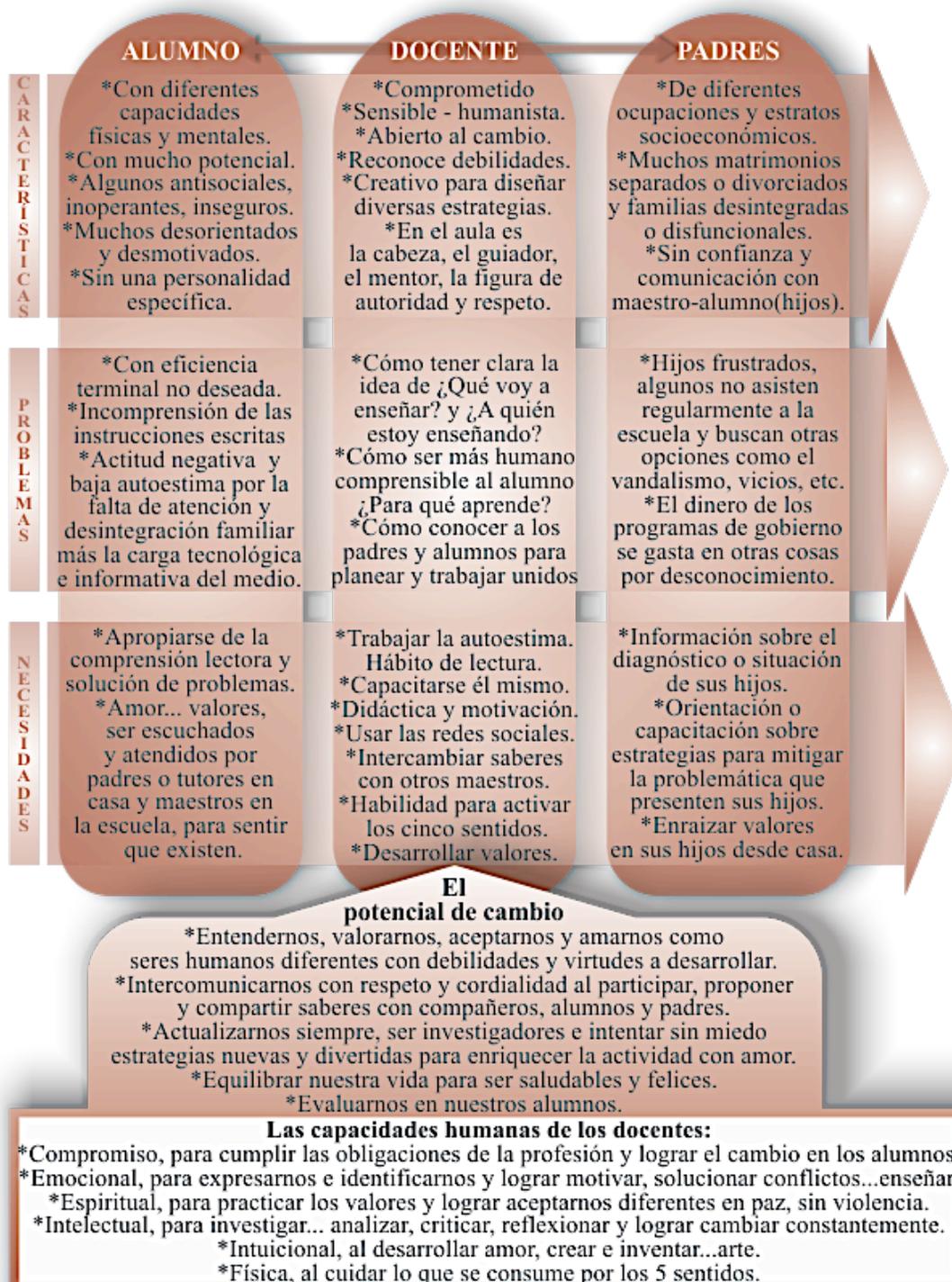


Figura 46. Núcleos de sentido del resultado de las Entrevistas

Fuente: Docentes participantes (2013) – IGRR (2014).

Discusiones de Grupo (DG) / Septiembre 2013–Enero 2014

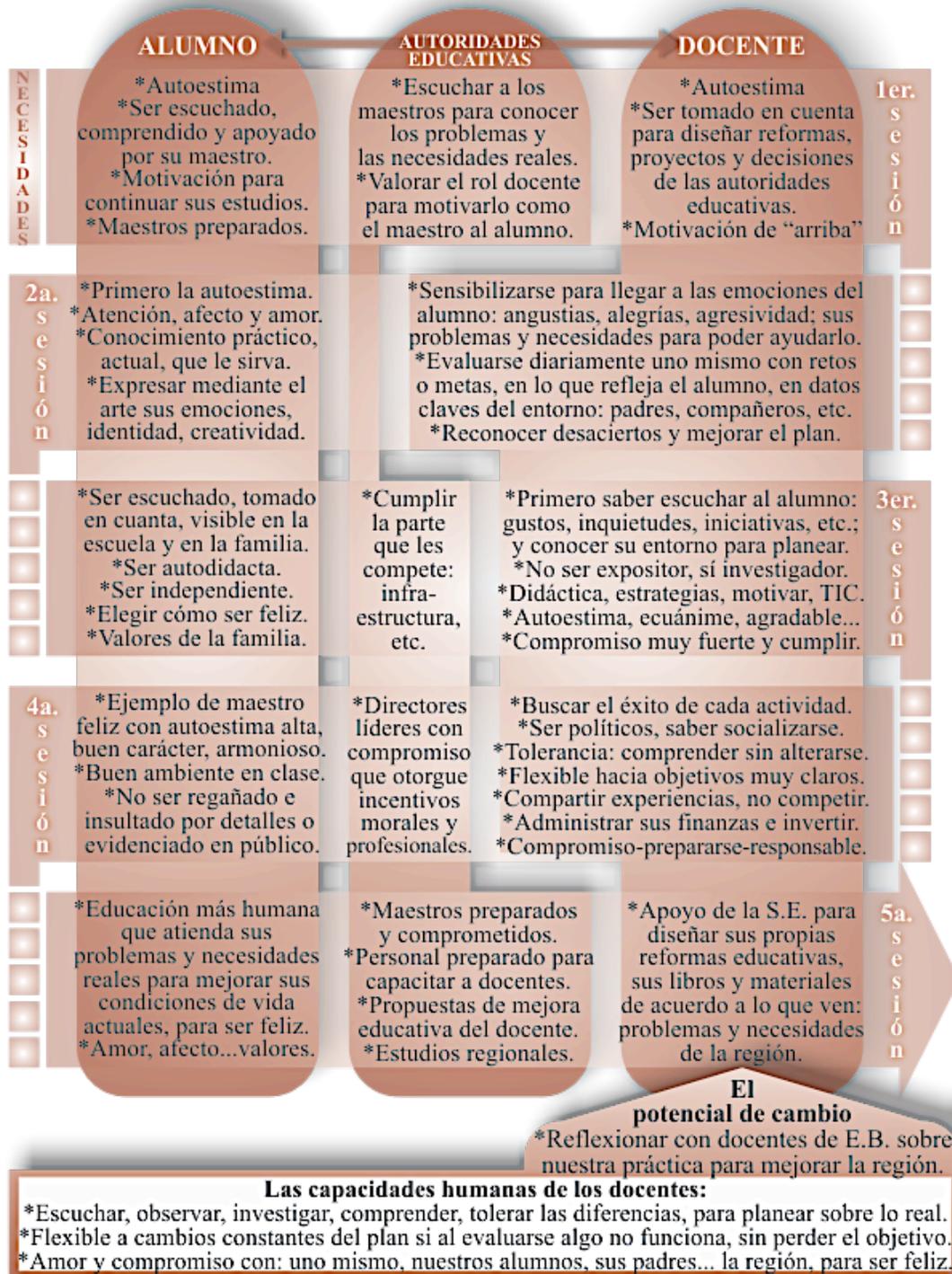


Figura 47. Núcleos de sentido del resultado de las Discusiones de Grupo

Fuente: Docentes participantes (2013-2014) – IGRR (2014).

III.2.2.- Discusión

Los actores socioeducativos en la región

De la voz de los docentes, al referirse a la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, emergieron cuatro grupos de actores educativos: docentes, alumnos, padres de familia y autoridades educativas. Estos actores adquirieron relevancia porque los significados otorgados a los elementos y nociones del discurso de los docentes participantes, fueron en torno a ellos.

Estos datos se describirán en tres ejes: características, problemas y necesidades. Estos ejes, representan el tránsito de las reflexiones de los docentes en tres direcciones: en caracterizar a los actores de la educación, también en el detectar situaciones o condiciones problemáticas en su ámbito educativo y por último, en el reconocimiento de las carencias o lo que debiera ser o tener cada actor educativo en la región de estudio.

Docentes

Características:

Los docentes de esta región se caracterizan a ellos mismos como profesionistas comprometidos con su labor. Consideran que en el aula, el docente es la cabeza, el guía, el mentor, la figura de autoridad y respeto. Al inicio toma el control, sin imponer, en busca de un equilibrio entre rigor y flexibilidad, para propiciar un ambiente de respeto y disciplina. Se considera a sí mismo creativo para diseñar diversas estrategias, hacia la solución de los retos que se le presentan.

Así mismo, es flexible en la trayectoria hacia sus objetivos, porque reconoce sus debilidades y está abierto al cambio; con una disposición para compartir sus conocimientos con los colegas, dejándose ser observado si se requiere. Sin embargo, algunas veces por razones de relaciones laborales tensas, se ve forzado a trabajar de manera aislada. En general, también se considera sensible y humanista; que como cualquier otro ser humano muchas veces sufre el impacto en sus labores por cuestiones familiares.

Problemas:

Los docentes expresan en el discurso que tienen presión y desinterés para asistir a cursos de actualización porque no están diseñados desde lo que realmente están fallando o necesitan. Además, de que el personal encargado de desarrollar las capacitaciones no demuestran tener conocimiento. También manifiestan que desde la Formación Normal les queda una dificultad para desarrollarse plenamente en el ámbito rural, que es preponderante en Chiapas.

Reconocen tener carencias pedagógicas, sobre el cómo tener clara la idea de sus propios cuestionamientos en la práctica docente: ¿Qué enseñar?, ¿A quien estan enseñando?, Cómo ser más humano y comprensible al alumno?, ¿Para qué aprende?, ¿Cómo conocer a los padres y alumnos para planear y trabajar unidos?. También, manifiestan tener problemas por las carencias en la infraestructura de las escuelas; más el descontento por las reformas y proyectos impuestos por Secretaría de Educación.

Aunado a que tienen dentro de las escuelas, problemas de envidias y rivalidades si alguien innova; además, en algunas ocasiones, dificultades para compartir y se vuelven individualistas. En algunos momentos manifiestan tener miedo al error y la crítica de los compañeros y comunidad escolar en general. En algunos casos les es difícil salir de la zona de confort.

Necesidades:

Las necesidades del docente en Tuxtla, se tornan hacia acciones que debieran desarrollarse sobre él mismo, pero también en acciones que repercuten a su entorno, incluyendo alumnos, padres de familia, autoridades educativas, más los elementos materiales implícitos en su praxis.

Primeramente, el docente necesita tener presente lo que el alumno percibe de él, porque es su ejemplo; con características que reflejen el ser más humano, humilde, ecuánime, agradable. También necesita saber administrar sus finanzas, porque así transfiere una buena cultura financiera a sus alumnos. Al mismo tiempo, necesita tener la habilidad para activar los cinco sentidos y saber usar los hemisferios cerebrales, para desarrollar el arte y el sentido crítico.

El docente requiere de estas cualidades, porque necesita saber socializarse y ser político con los demás, ser un verdadero gestor y líder, alguien que no sea impositivo, con una disposición constante de cambio. Por el rol que desempeña, necesita ser tolerante, ante diversas circunstancias, sin alterarse ante situación adversas que se suscitan en el entorno escolar, siendo flexible pero con objetivos muy claros.

La relación con los compañeros de trabajo es un punto importante que se resaltó desde el inicio de la investigación, porque en las reflexiones se destacó la imperante necesidad de saber respetar a los compañeros, saber ser amigos. Para lograrlo, el docente necesita saber aceptar sugerencias de los demás, saber compartir y no competir.

Y para desarrollar su profesión docente, éste necesita tener el hábito de la lectura, capacitarse él mismo, prepararse y ser responsable. De manera general requiere de la pedagogía y la didáctica, para saber desarrollar estrategias ante las diversas circunstancias presentes en su entorno escolar, para saber motivar al alumno.

Aunado a lo anterior, debe apropiarse de las Tecnologías de Información TIC, porque son las demandas y el entorno real y cotidiano en que ya viven los alumnos; saber cómo utilizar de la mejor manera las redes sociales para transferirla a sus alumnos. Ser consciente de la realidad que se vive en relación a la era digital.

Otra necesidad imperante del docente es, amar verdaderamente a sus alumnos, esto implicaría darles todo lo mejor de él mismo para ayudarlos en todos los aspectos de la vida de los estudiantes. Esto requiere la sensibilización del docente para saber escucharlos, observarlos, atenderlos, para descubrir sus gustos, iniciativas, inquietudes, necesidades de ellos y así poder planear con base en la realidad de sus alumnos. Por ejemplo, ayudarles en su alimentación y aspectos de salud, en el fomento de sus valores; ayudarlos en todo, no solo en lo académico.

El docente necesita planear con base a la realidad, tomando en cuenta todos los datos que tiene a su alrededor. Un aspecto muy importante, es el indagar en casa de los alumnos; esto implica trabajar con los padres de familia o tutores; al mismo tiempo también estar preparado siempre para darles o exponerles a ellos los avances y resultados logrados con sus hijos. Tomando en cuenta siempre la necesidad del docente en coadyuvar en que los alumnos valoren lo que poseen.

Se requiere habilidades del docente para obtener un balance entre las demandas del sistema educativo y las necesidades reales del alumno en el contexto socioeducativo específico. Es decir, saber planear lo que se desarrollará en la praxis, para atender los problemas que presentan los aprendices y cumplir con los aprendizajes esperados a nivel nacional.

El docente necesita un compromiso muy fuerte con su labor docente, para no ser un expositor de contenidos, si no un investigador para tener la herramientas para atender la realidad. Para ello, debe plantearse objetivos muy claros; autoevaluarse diariamente con retos o metas, en lo que refleja el alumno, en datos claves del entorno, tomando en cuenta a los padres, compañeros, etc. En el camino para lograr los objetivos debe ser flexible, reconocer desaciertos y mejorar el plan.

Es necesario desarrollar la autoestima, no sólo en sus alumnos sino en él mismo. El docente necesita, al igual que un alumnos del maestro, motivación de “arriba”, de sus superiores. Necesita ser tomado en cuenta para diseñar reformas, proyectos y decisiones que por lo regular toman únicamente las autoridades educativas. Se necesita el apoyo de la Secretaría d Educación para diseñar sus propias reformas educativas, sus libros y materiales, de acuerdo a los: problemas y necesidades de la región (ver Figura 48).

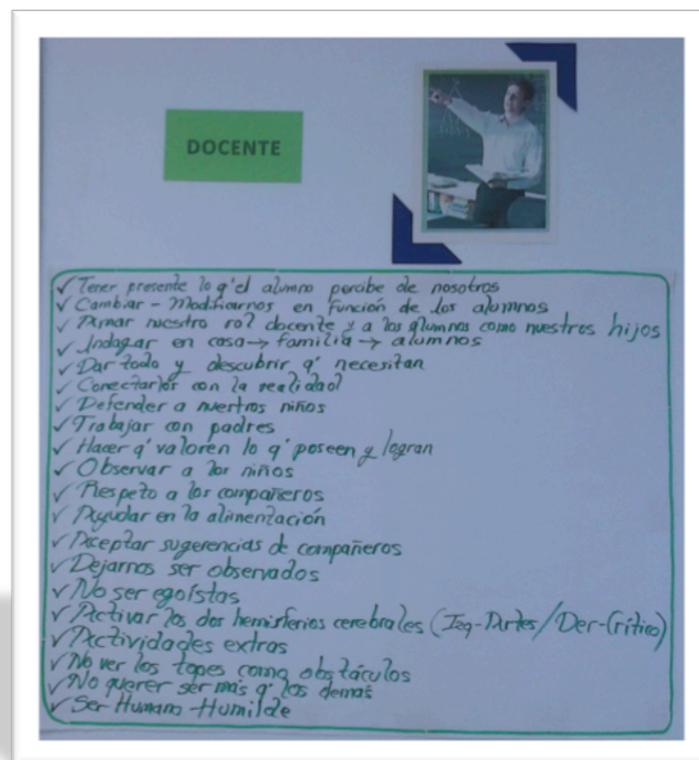


Figura 48. Necesidades del docente de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Alumnos

Características:

Los docentes consideran que los alumnos de un mismo grupo son diversos, en distintos aspectos, tales como educación, valores, nivel socioeconómico, etc.. Proviene de diferentes zonas de Tuxtla y hasta de otros lugares. los alumnos de la región poseen mucho potencial y demuestran tener diferentes capacidades físicas y mentales. Algunos estudiantes son sobresalientes académicamente; convirtiéndolos en tutores de sus compañeros que lo necesitan.

No obstante, los docentes reconocen algunos comportamientos negativos de ciertos alumnos, diciendo que son antisociales, inoperantes e inseguros, muchos desorientados y desmotivados. En algunos casos extremos, los alumnos evidencian tener una influencia elitista, por el uso de drogas, autos, guardaespaldas y por otras cuestiones más.

En muchos casos, los alumnos de los centros escolares, reflejan la conducta de los padres. Afortunadamente, los docentes mencionan que existen datos de algunos estudiantes, que habían sido líderes de bandas delictivas, ya han cambiado a conductas positivas, influenciados por las artes, como son el baile y el canto.

Respecto a la salud física de los alumnos, los docentes observan que algunos de los niños de la región tienen sobrepeso y/o diabetes infantil. Y referente a la salud mental y emocional de los estudiantes, consideran que usan excesivamente el internet para redes sociales como el Facebook, más el uso ilimitado del Xbox. Así mismo, reconocen por diversas condicionantes, incluyendo la edad, que estos alumnos muchas veces no reflejan o no tienen aún una personalidad específica (ver Figura 49).

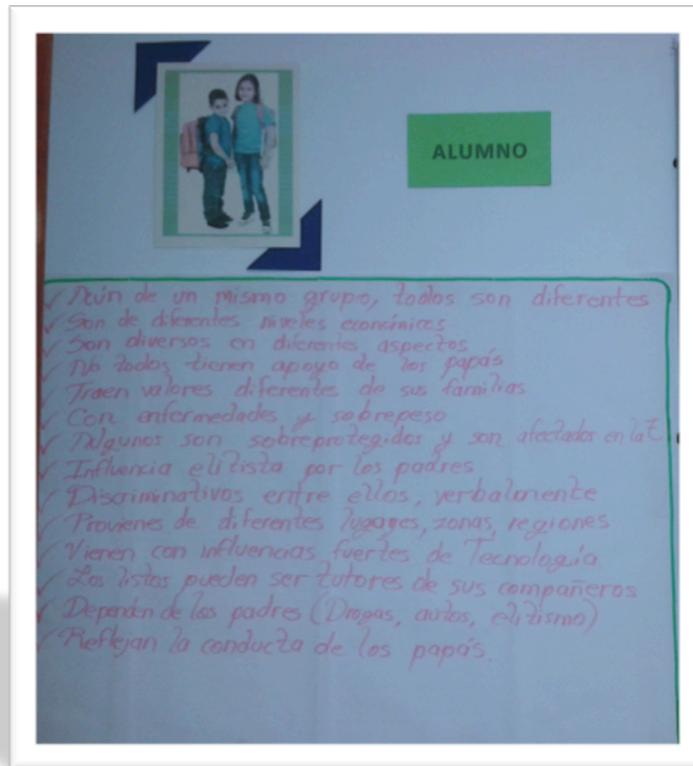


Figura 49. Características del alumno de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Problemas:

Los docentes manifiestan que sus alumnos de educación básica, presentan un desinterés y distracción escolar por situaciones familiares, económicas, de vivienda, trabajo, pobreza, delincuencia, violencia, etc.. Agravando la situación, en algunos casos, los alumnos dejan de estudiar por el cupo limitado en las escuelas públicas. Además de lo anterior, quien termina, en muchas ocasiones les dicen a sus maestros que tienen dificultad para integrarse al campo laboral.

Algunos alumnos presentan en ocasiones, una actitud negativa y baja autoestima, en algunos casos por la falta de atención de los padres y desintegración familiar, en otras por la desatención de los maestros que se enfocan en un solo alumno. En algunos casos los alumnos sufren de una discriminación verbal o rechazo por ser diferentes.

Este problema se incrementa al detectar que algunos niños y adolescentes son antisociales por la tecnología, uso de redes sociales como el Facebook; más la carga informativa del medio. Se detecta que los alumnos de educación básica egresan de los diversos grados o niveles educativos con eficiencia terminal no deseada. Manifiestan en algunos momentos la incomprensión de las instrucciones escritas.

Necesidades:

El alumno, tiene necesidades personales que se dirigen a diversas dimensiones sociales en las intervienen todos los momentos de su vida, tanto familiar y escolar. Y en el ámbito muy personal, necesita saber elaborar y desarrollar su proyecto de vida. Para lograrlo necesita ser autodidacta y autosuficiente, independiente al elegir el cómo ser feliz con valores universales. Esto implica el saber cómo mejorar sus condiciones de vida actuales, sin dañar a los demás, para ser feliz.

Físicamente, el alumno necesita sabe cuidar su cuerpo, en aspectos que se puedan traducir en su salud. Un aspecto imperante en la región es el conocimiento y apropiación en los estudiantes de una buena o adecuada alimentación que ellos mismos requieren, para no padecer obesidad y las enfermedades que esto acarrea.

Derivado de lo anterior, se menciona la imperante necesidad de que el alumno realice cualquier tipo de ejercicio, no solo en la escuela sino también fuera de ella; los estudiantes necesitan saltar, correr, jugar, etc.; necesita tener condiciones favorables de salud.

Otro aspecto necesario e igual de importante que el anterior, es la necesidad del alumno de expresar sus emociones, identidad y creatividad, mediante el arte. Los niños de la región necesitan, dentro y fuera del horario escolar, el realizar actividades artísticas como: danza, música, pintura, teatro, etc.

El alumno necesita autoestima, sentir que existe y que es visible y tomado en cuenta, tanto en la familia como en la escuela. Para lograrlo necesita primeramente, el amor, afecto y valores, de los maestros y sobre todo de los padres y/o familia en casa; este último hará que lleguen fortalecidos emocionalmente a la escuela.

Como todo ser humano, sin importar la edad, necesita ser escuchados, comprendidos, apoyados y atendidos, por padres o tutores en casa y maestros en la escuela. Y sobre todo necesita, no ser regañado o insultado por detalles pequeños, menos evidenciarlo en público, para no dañar su autoestima.

El alumno necesita en la escuela, de maestros bien preparados; porque requiere del ejemplo de un maestro feliz, con autoestima alta, buen carácter y armonioso. Necesita paralelamente, motivación para continuar sus estudios, un buen ambiente en clases, así como el apropiarse de la comprensión lectora, saber solucionar problemas de la vida cotidiana, con un conocimiento práctico, actual, que le sirva. Requiere de una educación más humana que atienda sus problemas y necesidades reales.

Padres de familia

Características:

Los docentes también describen las características de los padres de familia o tutores de sus alumnos. Proviene de diferentes ocupaciones y estratos socioeconómicos; muchos matrimonios separados o divorciados, familias desintegradas o disfuncionales; sin confianza y sin comunicación, con maestros y sus hijos.

Problemas:

Los padres o tutores, algunas veces se enfrentan a la situación de que tienen un hijo frustrado. Familiares que tienen que lidiar cotidianamente con algunos niños o jóvenes que no asisten regularmente a la escuela y buscan otras opciones como el vandalismo, vicios, etc.. Por otro lado el dinero de los programas de gobierno se gasta en otras cosas por desconocimiento.

Necesidades:

Los padres de familia o tutores encargados de la educación de los alumnos necesitan imperantemente la información sobre el diagnóstico o situación de sus hijos o tutorado; también, orientación o capacitación sobre estrategias para mitigar la problemática que presenten los niños o adolescentes. En casa, necesitan enraizar valores en ellos, por medio del ejemplo.

Autoridades educativas

Problemas:

Las autoridades educativas presentan diversos problemas, originados por las políticas educativas con visión empresarial. Además, de tomar decisiones, diseñar planes y cursos desde escritorio, no de la realidad social: comunidades y maestros. En muchas ocasiones imponen cursos que no resuelven las fallas del maestro y con personal sin conocimiento.

Un dato importante es el que algunos directores son considerados malos líderes, porque dividen y tensionan el ambiente en los centros escolares. Tienen aulas con diversas carencias materiales, generando un abismo de condiciones entre escuelas particulares y públicas. Además, existe elitismo en la selección de alumnos; así como en los criterios para otorgar plazas de docentes.

Necesidades:

Las autoridades educativas necesitan primordialmente, para el cambio educativo regional, escuchar a los maestros para conocer los problemas y las necesidades reales; así como el valorar el rol docente, para motivarlo, como el maestro al alumno. También, cumplir la parte que les compete: infraestructura, etc..

Se expresa la necesidad de directores líderes con compromiso, que otorguen incentivos morales y profesionales. Y así como se exigen maestros preparados y comprometidos; también, solicitan personal preparado para capacitar a docentes. Y finalmente, necesita promover las propuestas de mejora educativa desde el docente; con estudios regionales.

La estructura y la acción regional

De manera relevante, en el Verano-2013, como producto de la intersubjetividad generada entre los docentes participantes, se obtuvo en un primer día de trabajo los primeros elementos y nociones en torno a las fuerzas estructurales y accionalistas dentro de la región socioeducativa de Tuxtla.

Reflexivamente, en un segundo día, se plasmaron dichos conceptos en láminas, añadiéndole más significantes; esta acción posterior, fue intencionalmente acorde a las aportaciones de Fullan (2002), quien menciona que se requiere poner en juego dichas fuerzas para identificar la capacidad de cambio de los mismos docentes (ver Figura 50).



Figura 50. **La tensión entre las fuerzas estructurales y accionalistas de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez**
Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Las fuerzas estructurales regionales (ver Figura 51):

La formación y actualización de docentes. Se menciona a la Educación Normal, como una formación con carencias, porque no prepara a los docentes para atender las realidades del estado o sus regiones como la de Tuxtla; sobre todo en el ámbito rural, que representa la mayoría del territorio y población del estado. Y en los procesos de actualización, no existe un seguimiento después de los cursos que se imparten.

La política educativa de Secretaría de Educación. Desde las condiciones que establecen para el otorgamiento de plazas y las ventas que se comentan. Así como las reformas educativas, proyectos y programas impuestos, sin tomar en cuenta la opinión de los docentes. Y recientemente, con la imposición del calendario del Consejo Técnico Escolar (CTE).

Directores sin liderazgo en las escuelas. Esta figura importante, en algunos de los centros escolares, se les considera como malos líderes; porque en lugar de generar cohesión en la comunidad escolar, generan divisiones entre todos los actores inmersos. Este mal liderazgo por parte de los directores provoca inminentemente una gran tensión en el ambiente escolar.

Código de valores en la comunidad escolar. Existen rivalidades y envidias cuando alguien innova; además tienen dificultades para compartir saberes, como los planes de trabajo para mejorar en conjunto, volviéndose individualistas. Demuestran ante situaciones escolares, miedo al error y a la crítica.

La zona de confort del maestro. Como se piensa en competir dentro de y fuera de las escuelas, los maestros se enfocan solo a un alumno, porque representa al grupo; dejando a los demás abandonados. No se atiende integralmente a los alumnos y menos de manera personalizada, porque son etiquetados con números.

Las condiciones distintas entre escuelas particulares y públicas. Exigencia de integralidad en escuelas públicas, sin los elementos que sí poseen las privadas. En algunos centros escolares, los grupos tienen un número de alumnos mucho mayor, respecto al número de maestros que pueden atenderlos.

Instalaciones inadecuadas en escuelas públicas. En algunos casos por la vegetación de la región, existen árboles que además de dañar las estructuras de los edificios escolares, también caen, significando un peligro para los niños de las escuelas. Se tienen aulas con aspectos deteriorados y hasta escuelas mal ubicadas que son contaminadas por el ruido del entorno.

Favoritismo por diversos actores educativos. La demanda en algunos centros escolares, los convierten en escuelas famosas; por lo que muchas veces se presentan casos como el elitismo en la selección de alumnos. En algunas escuelas se ve la atención especial a hijos de maestros influyentes. También existe el rechazo a alumnos diferentes. Y en ocasiones, desde la Secretaría de Educación, dicen a quiénes les dan los grupos, sin tomar en cuenta la opinión de la comunidad escolar.

Actitud de los padres ante la escuela de sus hijos. Los padres dejan a sus hijos en la escuela como si fuera una guardería y muchas veces dejan que el acceso sea a cualquier hora. Y en ella los alumnos son conflictivos, dependiendo de las enseñanzas de los padres; porque muchos de ellos llegan solamente para reclamar de una manera poco asertiva.

La mentalidad urbana en los actores educativos. El uso de la tecnología, información y comunicación, especialmente el Facebook, ha provocado que se pierda el socializar personalmente. Aunado a ello, los problemas reales de pobreza, delincuencia y violencia en la región. Y en el contexto, es común encontrar a personas antisociales con una actitud de amargura, la cual repercute en los demás que le rodean.

Y en aspectos económicos dentro de las escuelas de educación básica, se presentan dos casos recurrentes: Por un lado, se afianza el dinero y por lo tanto el poder con la tesorería. Por otro lado, como a los padres ya no se les puede pedir dinero, no se pueden comprar materiales necesarios que no provee la Secretaría de Educación.

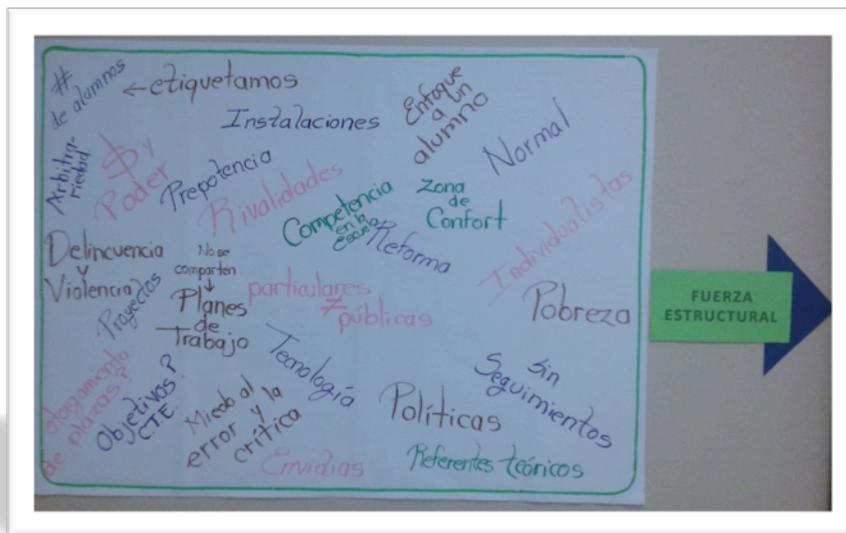


Figura 51. **La fuerza estructural de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez**
Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Las fuerzas accionalistas regionales (ver Figura 52).

La reflexión constante en los docentes de la región. El docente puede romper ciclos de manera de pensar y mediante la reflexión, puede alcanzar una forma diferente de pensar. Los maestros con conciencia de su rol en la sociedad, llegan a pensar, decir y hacer lo mismo, siendo coherentes. Con la reflexión y la conciencia del docente, puede llegar a ser integral: emoción, intuición y espíritu. Pueden cambiar ellos mismos con amor.

Los docentes pueden salir de la zona de confort. Para ello se requiere que el docente sea honesto consigo mismo y responderse ¿Qué me compete a mí en la región socioeducativa de Tuxtla?. Implica también, ser críticos de lo que cada uno está haciendo. Y por ende, con una mejora continua, capacitación de lo que se necesita, con su debido seguimiento.

Autoestima del docente. El aceptarnos a nosotros mismos tal como somos, es fundamental; como un ser con virtudes y defectos, que puede mejorar cada día. Y esto implica en el docente, tener personalidad mediante la higiene y aseo personal, porque eso es lo que ven de inmediato los alumnos. Aunado a ello, el cuidado del cuerpo, en aspectos de salud y alimentación.

Compromiso con el ser docente. Si de manera libre se elige el ser maestro, se puede lograr un compromiso con las funciones y requerimientos que configuran el ser docente. Un maestro, por estar relacionado directamente con alumnos de diferentes edades, requiere indispensablemente el ser tolerante.

El docente investigador en su contexto. El investigar y actuar con creatividad, es indispensable por los distintos contextos en los que ve inmerso el docente en sus años de servicio. El docente, en cualquier lugar en que se encuentre laborando, puede tener la capacidad de proponer y dar soluciones a las diferentes necesidades y problemas del contexto. El nivel de compromiso de los maestros los lleva a innovar, a actualizarse, a lanzar semillas con su actuar en la comunidad escolar. El maestro puede llegar a inspirar a todos los que le rodean.

Los Consejos Técnicos Escolares (CTE). El docente puede ver su mundo y su contexto inmediato, para detectar problemas reales y atenderlos en el Consejo Técnico Escolar. Existe una responsabilidad del docente no solo en las aulas, sino también en los CTE, en el colegiado. Esto implica en ellos, rescatar las academias, para desarrollar proyectos de impacto a toda la comunidad escolar: alumnos, padres de familia, maestros, autoridades educativas y especialistas de otras disciplinas.

El docente con capacidad de planeación. Para ello, el docente tiene la inquietud de reunirse con todos los maestros, ya sea por grados o niveles, para apoyarse en todos los aspectos académicos necesarios. Se consideran con la capacidad de diseñar estrategias que integren o articulen los grados, para que los alumnos lleguen con el perfil deseado al siguiente nivel de estudios de la educación básica. En esencia los maestros, pueden planear actividades específicas para atender a las deficiencias reales de la región donde laboran.

La disposición para trabajar en equipo. Dentro del repertorio de valores que cada maestro tiene por su experiencia personal, así como la escala en cada uno de sus valores se encuentra, tiene la capacidad de buscar la felicidad en equipo; porque esa es la condición que tenemos como humanos viviendo en sociedad.

La colaboración entre docentes y el resto de la comunidad escolar. Esto implica el saber compartir experiencias, que ayuden a los demás a ser mejores, no solo como maestros, sino hacia algo más amplio, como humanos. El verse como humanos les lleva a festejar el error, tomándolo como un aprendizaje para mejorar en todos los aspectos de su vida.

Trabajo y contacto fuerte con padres o tutores de familia. El docente puede desarrollar estrategias para conocer a los alumnos y a los padres, con el objetivo de acercarse a la realidad de su región. La conexión fortalecida con los padres o tutores de familia, genera las condiciones favorables para una verdadera sensibilización en ellos como primera instancia, para trabajar de manera conjunta hacia los logros que se esperan con sus hijos, sobre todo en la resolución de problemáticas específicas que cada alumno presenta en la región.

Gestión y liderazgo, de directores técnicos y encargados. Esta figura, representa para los docentes alguien que con su ejemplo los puede unir, guiar y fortalecer en diversos aspectos tanto materiales como emocionales. Así, tanto el director de un centro educativo, junto con los docentes, pueden conseguir: escuelas, construcciones, pinturas, pizarrones acrílicos, etc..

El docente en la generación de espacios dignos en las escuelas públicas. Los docentes que se sienten unidos y fortalecidos por un buen líder, pueden generar espacios más dignos en las escuelas públicas en las que laboran. Con espacios que pueden ampliarse y mejorarse, gracias a la gestión de los docentes y su director. Consideran conveniente y justo el rotar alumnos en las aulas, para que todos puedan gozar de los espacios con mejores condiciones del plantel al que pertenecen.

El docente con la capacidad de pulir talentos de sus estudiantes. El docente, aunque depende de un sistema educativo, en su praxis docente, puede no pensar por la Secretaría de Educación, sino pensar por el niño que tiene frente a él. Es decir, no pensar en tener a los alumnos como números, sino como hijos; verdaderamente pensar en los hijos que dejamos al mundo.

El docente enfocado en la autoestima del alumno. Esto, requiere a un maestro sin tarima, al mismo nivel que el alumno; para lograr acercarse a ellos y descubrir sus talentos o virtudes por destacar y así elevar la autoestima del niño. Es necesario que el docente fomente actividades artísticas como la danza, música, artes plásticas, etc.; tanto en el horario escolar, como en las tardes. Los docentes están convencidos que estas acciones dan resultados positivos en la región; porque ya han resuelto con ello, problemas fuertes de drogas y alcoholismo en sus alumnos.

La motivación que provocan los docentes a quienes les rodean. Motivar a los que nos rodean, es una acción que los maestros consideran inherente a su praxis en su comunidad escolar. Ellos, en su actuar, preponderan la necesidad de rescatar junto con los padres de familia, los valores humanos, para ayudarnos en la educación de la nuevas generaciones. Esto implica, el conectarnos verdaderamente con la naturaleza y con todo lo que nos rodea, conectarnos con nuestro ambiente; para luego poder conectarnos con la profundidad de cada ser humano.

Educar con el ejemplo. Es una tarea en la que se visualizan los docentes al desarrollar todas as acciones mencionadas anteriormente. Y esto, en cualquier región en que el docente ejerza su labor, tiene que aceptar que está viviendo otros tiempos. Es decir, que el docente de la región se ve en un contexto globalizado, que cambia las condicionantes macro y micro regionales, a cada instante. Esto hace al maestro, consciente de un espacio y tiempo cambiante y vulnerable, en el que figura como ejemplo ante sus alumnos .



Figura 52. La fuerza accionalista de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez
 Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Conclusión del Capítulo III

A través de estos dos primeros niveles de resultados, descritos en este capítulo, se puede escuchar la voz de los docentes de educación básica de la región de estudio; quienes por su labor docente y cotidiana con alumnos de Tuxtla Gutiérrez, son las piezas claves que nos acercan al conocimiento de la realidad socioeducativa regional. También, se concluye con la trascendencia que otorga a los estudios regionales, el proceso metodológico aplicado, porque es evidente que propicia en cada uno de los participantes, ampliar la mirada sobre las reales características, problemas y necesidades de su contexto, en interacción con otros actores educativos.

CAPÍTULO IV

REFLEXIONES DE LOS DOCENTES DE LA REGIÓN SOCIOEDUCATIVA EN TUXTLA GUTIÉRREZ

Introducción al Capítulo IV

Este capítulo, se compone de un tercer y cuarto nivel de resultados de la investigación realizada, en torno a las capacidades humanas y potencial de cambio de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez. En el Tercer Nivel de Resultados, se presenta precisamente el objetivo de la investigación, con la reconstrucción de dichas capacidades humanas, mediante un esquema y una discusión de manera desarrollada. Y en el último y Cuarto Nivel de Resultados, se presentan de manera sucinta las cinco capacidades humanas preponderantes y entre ellas el potencial de cambio, así como las similitudes y distorsiones entre la teoría y práctica; más una discusión general.

IV.1. Reconstrucción de las capacidades humanas de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

IV.1.1.- Categorización

La investigación educativa, tuvo como resultado la reconstrucción de las capacidades humanas regionales de nosotros los docentes de educación básica, en nuestros procesos de reflexión entre teoría y práctica, en el que se consideraron las condicionantes estructurales, en niveles macro y micro regionales, con el alcance de haber identificado el potencial de cambio en nuestra praxis de docente como acción ante nuestros alumnos, quienes configuran el tejido social de Tuxtla Gutiérrez (ver Figura 53).

Los resultados de la investigación, objetivos y alcances, se concentran en el esquema; en el que se relacionan los significados que emergieron del discurso de los maestros participantes. De la parte inferior izquierda se inicia, al destacar como potencial de cambio a dos capacidades: reflexión y conciencia. La capacidad de reflexión, se relaciona directamente con la segunda columna que muestra la relación entre las capacidades humanas reconstruidas; ambas columnas se dirigen ascendentemente hacia la felicidad, por ser este el sentido de dichas capacidades, otorgado por los participantes. En la tercer columna, se mencionan más capacidades que directamente relacionadas con las anteriores, llevan a las consecuencias mencionadas en la cuarta columna; que al conjuntarlas culminan en la felicidad. Estas consecuencias, adquirieron significado hacia un beneficio individual y colectivo, representados ascendentemente sobre el extremo derecho. Y finalmente, mediante la dirección hacia la parte superior derecha, se resalta la relación y proyección de significados con el alumno inmerso en una región.

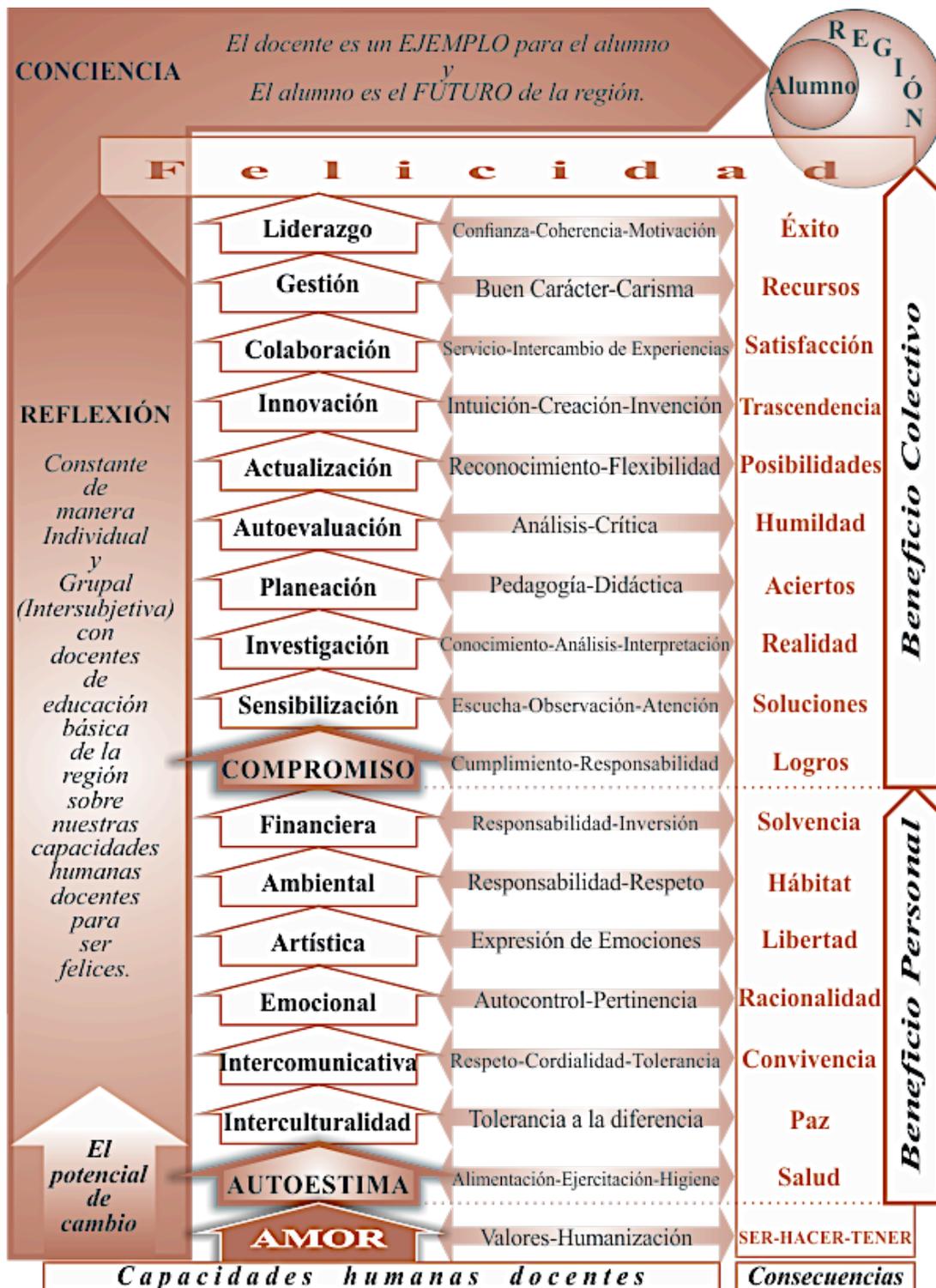


Figura 53. Capacidades Humanas de los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes (2012-2014) – IGRR (2014).

IV.1.2.- Discusión

Al perseguir conjuntamente la reconstrucción de las capacidades humanas de nosotros los docentes de educación básica en una región socioeducativa como la de Tuxtla Gutiérrez, paralelamente se tuvo el alcance de identificar nuestro potencial de cambio en nuestra praxis de docente frente a nuestros alumnos, quienes pertenecen a familias y éstas a la misma región en la que estamos todos inmersos, tanto de manera individual como colectiva a la vez.

Al referirnos a nosotros los docentes, de manera individual o particular, se responde al objetivo y alcance de la investigación, siendo estos dos, las capacidades humanas y el potencial de cambio de los docentes como foco de discusión; sin embargo, se tiene en los discursos un alcance más, el cual trasciende a lo social o colectivo.

La reflexión escrita por un docente participante en el curso del Verano-2012 enuncia “Es básico en nuestra actualidad, para poder hacer bien la tarea en nuestra práctica docente, es que todos participemos de manera endógena para que podamos tener mejores resultados” (Anexo I-1), interpretándose como una reflexión hacia un cambio social.

Esto no quiere decir que se le esté otorgando una total responsabilidad, a únicamente los docentes, en la educación que se espera promueva una transformación regional, como lo menciona Rivas (2006) al exhortar el no ver una relación causal entre: trabajo de profesorado, conocimiento escolar y cambio social, porque es una forma política de simplificar el problema educativo y dirigirse a una fácil solución en busca de responsables y no de verdaderos cambios en la educación.

Lo que resulta de la investigación es una responsabilidad compartida con diversos actores de la educación, verbalizados por los docentes participantes, como lo son: alumnos, padres de familia, autoridades educativas y por supuesto los mismos docentes; como se plasman en los “Núcleos de sentido” expuestos en la presente investigación.

Esto hace evidente que los docentes se conciben colectivamente y que pueden desarrollar nuevas formas de participación para la mejora de la propia región; siendo esta postura de los docentes, acorde a la de Rivas (2005) para aspirar al cambio, porque nos encontramos en un momento histórico de resignificación cultural, social y política en la que el Estado debe permitir la búsqueda colectiva y la acción compartida, manifiesta como una nueva forma de participación social.

En la intersubjetividad generada entre los docentes participantes, durante los tiempos y en los espacios diversos dentro del proceso de investigación-acción desarrollado, resultaron oportunidades para escuchar nuestras voces cargadas de experiencia, datos, ideas, cultura, en fin nociones intangibles pero con sentido regional.

La reflexión escrita por un docente participante en el Verano-2012 enuncia:

El docente actual, está pasando por una crisis, provocada por una política educativa, que no ha tomado en cuenta la situación de los maestros, tanto económico, social y cultural. El Gobierno hace caso a una política manejada, la política burguesa, una política que marca la diferencia, la democracia para ellos existe de una forma figurada (Anexo I-2).

Este tipo de aportaciones, nos acercaron a la comprensión de las condicionantes estructurales de nuestra práctica pero al mismo tiempo revalorarnos como humanos para rescatar y potenciar nuestra acción docente en nuestro contexto, con la posibilidad de cambiar dichas estructuras, por lo que se discuten cada uno de los datos reconstruidos conjuntamente.

Leite, 2005, contribuye:

Trabajar sobre ideales no es una tarea fácil, pero es la tarea de los próximos años, las estructuras pueden cambiar, desde arriba, salvo una destrucción masiva, resulta complicada, desde abajo, se pueden ir moviendo lentamente los cimientos, que poco a poco moverán las grandes moles. Toda acción supone reflexión y más acción, una estrategia conocida en el campo de la educación popular y totalmente legítima para el campo de la educación.(p. 7)

Potencial de cambio

Al reconstruir las capacidades humanas docentes, se tuvo el alcance de detectar, en el espacio y tiempo de la investigación-acción, el potencial de cambio de nosotros los docentes de educación básica en la región Tuxtla. Y dicho potencial se detona hacia el cambio regional por medio de dos capacidades que adquirieron relevancia en el proceso investigativo: la capacidad de reflexión y la capacidad de conciencia.

Capacidad de REFLEXIÓN

La capacidad de reflexión, como potencial de cambio para nosotros los docentes, se concibe como una acción primordial. Una reflexión escrita por un docente participante en el curso Verano-2012 menciona que “Para lograr el desarrollo humano, primeramente el docente tiene que lograr desarrollar lo reflexivo, creativo, analítico, crear esa libertad , para lograr un aprendizaje autónomo y social” (Anexo I-3).

También se concibe la capacidad de reflexión constante o frecuente, acorde a las contribuciones de Dewey (2007); en tiempos, sobre y en la acción como lo aclara Schön (2011), respecto al desarrollo de nuestras capacidades humanas docentes al perseguir nuestra felicidad; también de dos maneras: una individual o subjetiva y otra grupal o intersubjetiva en tiempos y espacios compartidos con docentes de educación básica de la región.

Otra reflexión escrita por un docente participante en el Verano-2012 enuncia como capacidad humana el “Ser reflexivo para analizar lo que el entorno nos ofrece. Valorar diversas situaciones para apreciar lo que nos rodea y hacerlo útil. Buscar maneras de aplicar lo aprendido para obtener beneficios personales sin afectar a terceros” (Anexo I-4).

Esto quiere decir, que el potencial de cambio docente, requiere en nosotros una reflexión continua con un posicionamiento rigurosamente crítico, tanto en lo interno que son nuestros pensamientos y lo externo que es la acción de verbalizar dichos pensamientos, sobre la razón y consecuencias del desarrollo o no, de nuestras capacidades humanas docentes. Esto concuerda con las aclaraciones de Zeichner y Liston (1996) al mencionar que los docentes están reflexionando y teorizando todo el tiempo como producto de su experiencia.

En el proceso de investigación desarrollado mediante la observación participante, también salieron a la luz algunos datos que refuerzan a la reflexión como potencial de cambio: los pensamientos individuales al ser verbalizados adquieren un valor de representatividad o proyección de quien lo dice.

Al escuchar los pensamientos de los demás inminentemente se genera una comparación crítica e individual sobre lo dicho por todos respecto a los propios. Esto se refleja en la reflexión escrita por un docente participante en el Verano-2012: “Necesito ser un maestro con prácticas de pensamiento complejo; para poner en acción el pensamiento crítico” (Anexo I-5).

En todas las sesiones del proceso se observó la capacidad reflexiva que poseen, tanto de manera inmediata sobre lo verbalizado en una misma sesión, como de manera tardía pero con más reflejo de convicción sobre lo verbalizado en sesiones anteriores. Estos datos observados, sobre la reflexión de los docentes participantes, podrían potenciar un cambio en ellos mismos, a partir de la discusión generada por los demás participantes. Esto se genera porque al escuchar elementos y nociones que probablemente no se habían pensado, posteriormente se retomen reflexivamente.

Una participación que dio un giro sobre la reflexión de los participantes, hacia la fuerza de la acción docente, fue la aportación de la Mtra. They en la tercer Discusión de Grupo:

Podemos realizar muchas actividades dentro del aula. Para mí no hay limitantes, soy capaz de transformar, crear, implementar, contrastar saberes y emplear mi experiencia con creatividad, para lograr movilizar competencias y generar nuevos conocimientos con los recursos que tengo a la mano. Claro que siempre hay cosas que la escuela carece, pero eso no limita el desarrollo de potencialidades en nuestros niños. Estoy convencida que podemos lograr un sin fin de objetivos didácticos trabajando con entusiasmo, siempre con una actitud positiva e innovadora, para apoyar a nuestros alumnos. Afuera podrán enfrentarse a ciertas limitaciones, pero dentro de mi aula yo puedo lograr movilizar conocimientos (Anexo IV-3) (Modificado en la Revisión de Resultados, 2015).

Y a esto se le aunaría un indicio de cambio docente de mucha relevancia en lo observado: al inicio del proceso de investigación-acción, en la mayoría de los docentes se observó una actitud de reflexión sobre lo externo al individuo mediante construcciones discursivas dominantes y estructurales, las cuales nos dieron la mirada hacia las fuerzas macro y micro estructurales.

Después, en la medida en que avanzaba el proceso, las reflexiones que se desarrollaban de manera conjunta y generadas por la intersubjetividad, fueron llevando a los docentes a detectar la fuerza de su propia acción, es decir, que se trasladaban a una reflexión sobre lo interno, sobre ellos mismos, otorgándole sentido a su existencia y al ser feliz.

El Mtro. José Manuel, aporta en su entrevista:

Tenemos que tener todas las capacidades desarrolladitas y si no las tienes aprender en la marcha, pero nunca quedarse estático, entiéndase... habilidad mental, vaya! lo que pide la educación en México que sea un niño, tiene que serlo un maestro... analítico, crítico, reflexivo; eso tenemos que ser ya nosotros y si no lo somos, ver de qué manera pero hacerlo, más en un contexto como éste (Anexo III-3).

Capacidad de CONCIENCIA

La capacidad de conciencia, se refiere específicamente en esta investigación a la conciencia sobre dos aspectos: una es que el docente es un ejemplo para el alumno y el alumno es el futuro de la región. Para llegar a ambos sentidos, la conciencia fue producto de una reflexión constante durante todo el proceso investigativo, tanto de manera interna o individual de cada maestro, como de manera externa o grupal conjuntamente con los demás maestros.

Al inicio de la investigación todos tienen nociones de estos dos aspectos, los cuales algunas veces se verbalizan como reproducción de algo construido y aceptado en nuestros contextos educativos. Esto se refleja en el escrito de un docente participante en el Verano-2012, al hacer conciencia de “Que nosotros como docentes, demos buenos ejemplos a los alumnos, a la comunidad, a todos en general” (Anexo I-6).

Y al avanzar en el proceso de investigación-acción, estas nociones van adquiriendo otros matices que evidentemente son el resultado de una reflexión profunda de cada maestro. Esto se refleja en la respuesta inmediata de la Mtra. Blanquita en su entrevista, cuando se le pregunta sobre las capacidades humanas necesarias para los docentes de la región Tuxtla: “Yo pienso que con la concientización...primero un cambio muy grande en nosotros... tomando en cuenta las emociones...” (Anexo III-1).

Para llegar a una reflexión profunda, cada uno de los participantes ha transitado muchas veces de lo exterior a su interior y viceversa, siendo la forma de llegar a determinar que nosotros los docentes necesitamos desarrollar una capacidad de conciencia sobre el impacto de nuestra acción ante nuestros alumnos; porque muchas veces reflejamos el no tener conciencia de ello. Este resultado de reflexión profunda, requiere en el docente como individuo, una introspección o conocimiento de sí, una reflexión sobre sí mismo en relación con su desempeño docente, trabajo o acción que finalmente lo constituyen en un ser humano docente.

El docente, al lograr desarrollar la capacidad de conciencia, sobre sí mismo, como un ser humano docente, descubre y encarna la idea de proyección de él mismo, viéndose como uno de los ejemplos próximos que tienen los niños que él atiende en su praxis docente. Esta concepción, ha sido claramente sustentada por Foucault (2005), en su libro *Hermenéutica del sujeto*, porque en sus resultados de investigación como en esta, las reflexiones nos llevan a comprender que existe entre las relaciones de maestro y alumnos, una proyección de cada sujeto inmerso y en especial la del maestro, como la ejemplar (Runge, 2003).

En este tenor, la conciencia de que los docentes representamos el ejemplo a seguir del alumno, siendo este consciente de ello o no, finalmente nos lleva a un sentido de responsabilidad sobre lo que somos y hacemos, es decir al cuidado de sí. Es por esto, que en el proceso de la investigación, el discurso fue otorgándole sentido a la reflexión del docente sobre sus capacidades para ser feliz. El Mtro. José Manuel, fue uno de los docentes participantes que enfatizó recurrentemente este concepto, desde el Verano-2013, en su entrevista y en las Discusiones de Grupo: “Mis capacidades... me van a llevar a ser feliz en el aula... maestro feliz, alumnos felices...” (Anexo IV-4).

La felicidad del docente, adquirió significado en los mismos docentes cuando lo mencionaban en dos niveles: en un nivel propio, al mencionarlo como el objetivo o la razón de cualquier capacidad a desarrollar como individuos, con una reflexión que relaciona directamente la felicidad con el sentido de la existencia; en un nivel compartido, al mencionar la felicidad del docente proyectada hacia los que le rodean, siendo este el mejor ejemplo del ser docente, que traspassa una concepción de erudición o conocimiento de contenidos temáticos, sino algo más allá que configura al ser humano y docente.

Y finalmente en la conciencia del docente como ejemplo para el alumno, con tan solo la intención de ampliar la mirada, se deriva la conciencia de que este alumno, está en el presente y estará probablemente en el futuro en esta región. La aportación del Mtro. Humberto en la tercera Discusión de Grupo, aclara el segundo sentido de la capacidad de conciencia:

Yo he insistido en que...para nosotros los docentes, el educando sea visible... es, saber que está... en la escuela, no solo porque llegue con el uniforme y que esté ahí ocupando la silla, no, porque ese ser tiene sentimientos...tiene nombre, no es un número, tiene cara... tal vez no sea de inmediato el que se vean los resultados, sino que es por generaciones... porque estos niños van a ser adultos y van a ser papás...ellos tendrán que estar preparados para la nueva forma de vida...que sepa vivir y respetar a los demás, esa es la esencia, lo humano... Entonces nosotros los maestros tenemos que trabajar la parte humana... pensando con una visión a corto, mediano y a largo plazo...son los adultos de mañana... Afortunadamente, al estar con ustedes y en los comentarios, reflexionamos sobre nuestro quehacer, en lo que hemos hecho y lo que hemos dejado de hacer. Y creo que nunca es tarde para rehacer o reconstruir (Anexo IV-3).

Esta conciencia, sobre el impacto o repercusión de nuestro ser envuelto en una sociedad, lleva la mirada a otros tiempos y a otros espacios, refiriéndonos no sólo al presente de los alumnos y al aula de la escuela donde se labora; sino más allá, al futuro de una sociedad y al impacto en la región.

En conclusión se deriva una conciencia, sobre la proyección de uno mismo, primeramente en el alumno, quien a la vez se proyecta a su contexto familiar, luego este a un contexto vecinal, al grado de impactar a un contexto local o regional. Esto corresponde claramente a una de las respuestas de Ivor Goodson en su entrevista, al aseverar que un profesor requiere tomar conciencia de su misión social (Hernández, 2000).

Capacidades humanas

Existe una línea que se dibuja y se desdibuja en las capacidades, entre humanas y docentes, porque se entiende que en el proceso de reflexión constante sobre nosotros mismos transitamos de el “ser humano” al “ser docente”, por lo que en momentos se separa y en otras se une en los discursos. Esto se ve reflejado en tres capacidades humanas de los docentes, que frecuentemente destacaron en la investigación de la siguiente manera: el “amor” es la base de todo, lo principal es la “autoestima” y sin el “compromiso” no se logra nada. Estas alusiones a lo primordial como capacidad humana docente antes de todas las demás, nos lleva a hacer un hincapié en ellas, sin soslayar la importancia que tienen las otras que conforman un todo.

Capacidad de AMOR

En primer lugar, la capacidad de amor, adquiere sentido en diversos momentos en que los maestros le otorgan un significado; al referirse al amor como un valor o emoción interna e individual que se emana hacia el exterior por algo o alguien más y que de ese amor podrían derivarse otros valores o emociones que nos llevan al desarrollo de otras capacidades más.

La Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

...y es una edad tan bella que necesitan amor, cariño, ternura... los valores no son de moda, ni son de tiempo, son eternos, siempre han existido... El ser humano...los valores que trae dentro...la educación tiene que hacerlos brotar; a través de la educación los niños tienen que brillar, tienen que pulirse, sacar de ellos todo lo bello que traen...todas sus virtudes, a través de la educación!...Una educación que tienen que dar los padres en casa y los maestros en la escuela...No podemos

eludir esa responsabilidad, porque con mi vida, yo como maestra, tengo que enseñarle al niño... Dicen que el ejemplo vale más que mil palabras, porque yo le puedo decir muchas cosas, pero si no lo practico, si yo no lo vivo, si él no lo ve en mí... Así es que es muy importante enseñar con el ejemplo... Los padres y los maestros tenemos un papel muy importante que desempeñar y México necesita de ese apoyo... estamos hablando de la educación... Queremos una educación de calidad, pero no es nadie más que nosotros...yo voy a dar lo que tengo, de mi tiempo y en donde estoy, voy a dar lo mejor de mí... (Anexo III-4).

Parte de esta aportación es acorde a la de Maturana (2002) cuando menciona primordialmente a la emoción del amor para la constitución del dominio de actitudes y/o conductas que favorecen el escenario para la aceptación del otro, para la convivencia y por ende, para el fenómeno social.

Existe otra parte del discurso de los maestros referente a la capacidad de amor, en la que no solo se conciben en sociedad sino también en un fenómeno ambiental, al mencionar el amor y aceptación al otro pero también a algo, que en momentos alude a lo tangible y en otras a lo intangible, en algunos casos circunstanciales y otros conscientemente intencionales; como el amor a su trabajo y con ello el amor y la aceptación de las condiciones en que se desarrolle dicho trabajo, ya sean físicas o naturales.

El Mtro. José Manuel, en su entrevista aporta:

Amar lo que uno hace, empezar por eso... El amor... a tu trabajo!...
Cómo se logra el amor a tu trabajo?...haciendo divertido el trabajo,
siendo feliz... Si tú tienes amor a tu trabajo tienes amor en lo que
quiera que tú hagas... (Anexo III-3).

Este sentido que adquiere esta capacidad, es acorde a la postura de Pennac (2008), cuando menciona que no concibe el trabajo docente sin amor. Pero los significados que otorgaron los docentes a la capacidad de amor, diversifican más las nociones que se puedan tener sobre el amor. En estos sentidos, la capacidad de amor del docente es la base de su praxis, ineludible a fenómenos sociales, pero también ambientales.

Y el Mtro. Humberto, en su entrevista aporta:

Amor a nuestra actividad, porque si le tenemos ese amor, vamos a hacer las cosas difíciles, las vamos a hacer fáciles... Si tratamos a los demás, a nuestros alumnos, como que fueran nuestros hijos... Y qué queremos para nuestros hijos?, queremos lo mejor, porque le estamos dando amor, entonces si eso lo lleváramos, nos preocupáramos y los viéramos como nuestros hijos, a esos alumnos que tenemos a nuestro cargo, yo creo que otro panorama sería... Si amamos lo que tenemos, que es este mundo, la tierra, entonces tenemos que hacer las cosas bien... y en todos los aspectos!. Y entre más preparados estén los alumnos, mejor serán, mejor vida tendrán!... Amar!, amar lo que hacemos, eso es!, hacerlo con amor y... saldrá bien! (Anexo III-6).

Capacidad de AUTOESTIMA

En segundo lugar, la capacidad de autoestima, nos transporta a diversas reflexiones sobre lo individual o interno del ser humano docente, antes de lo exterior ya sea social o ambiental. También, concatena con la capacidad de amar, pero esta vez a uno mismo; como muchas veces se mencionó en los discursos: primero debo amarme a mí antes de los demás, o, no puedo amar a los demás si no me amo a mí primero. Aunque en algunos momentos de las reflexiones sobre la autoestima se trasladaba a la del alumno y a la del docente, siempre salió a la luz la importancia de dicha capacidad en el ámbito escolar.

La Mtra. Blanquita, en su entrevista aporta:

Yo creo que los maestros tenemos que entender que somos seres humanos y ver nuestras debilidades, nuestras virtudes, descubrir quiénes somos...esa es la clave, aprender a ser feliz, ser saludable; entonces yo detecto... y soy feliz... voy a poder ser feliz con los demás... Si yo me amo, voy a poder amar todo lo que esté a mi alrededor... Aquí la clave está en que el maestro descubra quién es...Si yo soy un ser humano, con muchas capacidades como ser humano, debo descubrirlas y vivirlas!... Si no descubro que soy un ser virtuoso, tengo capacidades maravillosas para desarrollarlas, si no lo descubro, si no sé quién soy, no me valoro como ser humano, no puedo valorar a lo que está afuera... Es muy importante!... Los maestros, la verdad, tienen un potencial, pero lo tienen oculto, tienen que descubrir lo que son, son unos maestros bellísimos, pero no pueden estar poniéndose máscaras, de que no puedo, no sé, no lo supe, no! tienen que descubrir que son seres maravillosos. A partir que descubre el maestro el ser humano que es maravilloso, que tiene capacidades, que puede... por ejemplo, el manejar una computadora, muchos maestros piensan que no pueden y sí!, cuando vienes a sentir ya estas dentro, ya empiezas a hacer programas, pero si te opones al avance de la tecnología y no quieres tocarla, entonces, no puedes descubrir lo que realmente puedes, esas potencialidades que tienes: de analizar, de construir, de inventar, reinventar cada día quién eres?, hay muchas cosas, no tenerle miedo al cambio!; aunque no salga bien, me fue mal, pero no importa!, pero ya lo intenté!... Yo creo que eso es la chispa que le falta al docente, darse esa oportunidad de que es un ser maravilloso, es un ser que tiene mucha potencialidad, pero debe descubrirse primero, para poderlo manifestar ante los demás (Anexo III-2).

La autoestima en el ámbito escolar, ha destacado entre las reflexiones finales de la investigación educativa de Blanco y Rodríguez (2014), con una relación estrecha con el conocimiento de sí, imprescindibles para el éxito escolar. Esta aportación junto con la de los docentes participantes en la investigación, otorga relevancia al proceso mismo de reflexión docente para el conocimiento y aceptación de sí, en un nivel interno sobre el desarrollo de la capacidad de autoestima, antes de un nivel externo.

Y al referirnos a la capacidad de autoestima en un nivel interno, engloba varios aspectos del ser humano docente, derivados de los discursos como: la mente, el alma y el cuerpo de uno mismo. Esto se ve en una de las reflexiones escritas por un docente participante en el Verano-2012, cuando alude a una capacidad para “Tratar de llevar una vida sana (salud), quererse, cuidarse, si amo mi cuerpo, cuido mi alma, porque el cuerpo es el refugio donde descansa mi alma y es el reflejo de lo que siento y pienso” (Anexo I-7).

Es por ello que esta capacidad alude a la consciencia de sí, para la aceptación y el cuidado de sí; refiriéndose a lo que se le provee a nuestro propio ser por medio de todos nuestros sentidos, manifiestos en algunos casos con la alimentación, el ejercicio y el aseo, para ser saludable o tener salud y que evidentemente se proyecta hacia un nivel exterior.

Nuevamente la Mtra. Blanquita, en su entrevista aporta:

Que el maestro cuide este instrumento, este cuerpo que se le fue dado, para caminar en la experiencia de la vida... Esa capacidad que tengo de cuidar mi cuerpo... en todo!... todo lo que consumo, no solo por la boca, sino por los ojos, por los oídos, qué escucho?, qué veo?, qué huelo?, qué inhalo? qué toco?, si doy un abrazo o doy golpes, o sea, qué es lo que hago yo con mis cinco sentidos? (Anexo III-2).

Lo anterior, da coherencia a la reiterada aseveración de preponderancia a la capacidad de autoestima docente. Y que en el discurso docente dentro de un conocimiento de sí, se detonan otras capacidades a desarrollar como: la capacidad de interculturalidad, la capacidad de intercomunicación, la capacidad emocional, la capacidad del arte, la capacidad ambiental y la capacidad financiera.

Capacidad de Interculturalidad

La capacidad de interculturalidad, que da cabida a la aceptación y comprensión de la diferencia en la praxis y en consecuencia la paz; fue el significado que le otorgaron los docentes participantes. En el proceso de investigación adoptó diferentes matices, pero el discurso, siempre tuvo un enfoque de aceptación “a todos”, con sus similitudes y diferencias; el cual se relaciona con la diversidad. Sin embargo, por la experiencia en las Discusiones de Grupo, también se tuvo un enfoque más amplio, que es el tener la capacidad de no solo aceptar y respetar la diversidad sino también, el desarrollar la capacidad de comprender “a todos” y aprender “de todos”.

Este enfoque intercultural, que inició con la aceptación de la diferencia que existe entre todos, coincide con diversos autores como Díaz (1998) y Poblete (2009), que interpretan a la diversidad en el ámbito educativo como un “derecho”. Ante ello, se consideró que absolutamente todos poseemos una diferencia, por mencionar algunas como la cultural, social, étnica, racial, lingüística, religiosa, económica, física o de género; y cualquiera de ellas merece ser respetada.

Y el considerar el enfoque más amplio, de no solo el aceptarnos y respetarnos por ser diferentes, sino también el comprendernos y el aprender de las virtudes de todos; es acorde con autores como Moya (1998), Pérez (2008) y Dietz (2007). Ellos, retoman a la interculturalidad como un enfoque, el cual vislumbra un modelo educativo “para todos”, basado en la reflexión constante ante los cambios y transformaciones de la sociedad actual, así como de su transversalidad en la praxis educativa.

Es evidente que en el proceso reflexivo de los docentes, también existe un reconocimiento de lo que se debiera hacer o lo que probablemente no se ha hecho, respecto a la conciencia de la inminente diferencia que existe en nuestros contextos. Una reflexión escrita por un docente participante en el Verano-2012 menciona: “Respetar la interculturalidad. Adaptarnos a las necesidades de los alumnos en su contexto social y cultural” (Anexo I-9).

El desarrollo de la capacidad de interculturalidad, implica respeto, comprensión y aprendizaje; siendo estos el sentido que adquiere dicha capacidad en la educación. Esto quiere decir, que el docente se visualiza en su práctica docente, en distintos espacios y tiempos de su actuación, en los que debe estar consciente de dos aspectos: el primero, ineludible, que existe la diversidad en nuestros alumnos; el segundo, que depende del mismo docente, es el que no solo se respete el derecho de sus alumnos y todo su tejido social, por ser diferentes; sino que también se comprendan y aprendan de las distintas virtudes que poseen.

Como en todo el proceso, cada capacidad reconstruida por los docentes, en sus procesos reflexivos, se transitaba de lo exterior, refiriéndonos a la aceptación de la diferencia del otro, pero también, se dirigía la reflexión al reconocimiento de sí y en consecuencia la aceptación de sí, como diferente también. La reflexión escrita de otro docente en el Verano-2012 expresa: “Acrecentar las capacidades... Sin perder mis características propias” (Anexo I-10).

Al transportarse al reconocimiento y aceptación de sí, del ser humano y ser docente, se llega a la reflexión y conciencia, de la propia diferencia que debiera ser aceptada también por otros. Y esos otros que nos debieran aceptar y sobre todo comprender; entre muchos, destacaron preponderantemente los de “arriba”, aludiendo constantemente a las autoridades educativas en todos los niveles que existen en la educación.

El Mtro. Manuel Trinidad, aporta en su entrevista:

No nos pueden exigir lo mismo a todos, porque los seres humanos como todo grupo de niños, somos heterogéneos... De un grupo de treinta hay... de diferentes características... No a todos nos pueden pedir la misma capacidad y eso está comprobado... Imagine que a los políticos les vamos a decir, que todos sean como Benito Juárez... Madero... López Mateos... Vasconcelos con la Educación Pública, no!... pues cada quien es diferente y así somos los maestros; aún siendo buenos amigos, buenos compañeros, teniendo el mismo grado de estudios, el mismo entusiasmo, al llegar al aula somos diferentes, por cómo trabajamos, cómo nos expresamos y eso es lo que el Gobierno no ha entendido. Los niños no son blocks que los vas a poner; pusiste cien hoy y cien mañana, no!; a veces puedo trabajar con cuarenta, a veces solo con treinta, porque los niños se mueven y cada uno quiere un trato especial (Anexo III-4).

Los significados otorgados a la capacidad de interculturalidad, fueron movilizadas en la intersubjetividad generada por el espacio y tiempo del proceso investigativo; por haberse desarrollado en el clima condicionante de la Reforma Educativa en México. Sin embargo, los docentes dentro de la conciencia de las fuerzas estructurales existentes en la macro y micro región, con el desarrollo de sus capacidades de amor y compromiso, identificaron las fuerzas de sus acción docente.

La aportación escrita de un docente participante en el Verano-2012, menciona: “Las capacidades humanas implican la ampliación de las oportunidades para lograr los objetivos planteados por cada persona desde su escala de valores ante su entorno, que garantice condiciones de inclusión, respeto” (Anexo I-11). Este tipo de reflexiones, emergieron en todo el proceso, por lo que la capacidad de interculturalidad, adquiere relevancia, por ser un eje de convivencia social en cualquier entorno, para el desarrollo de otras capacidades.

Capacidad de Intercomunicación

La capacidad de intercomunicación, que mediante el respeto, cordialidad y tolerancia, se puede tener una convivencia; adquirió este sentido por la aportación constante, tanto de manera verbal como vivencial, de los docentes participantes durante todo el proceso de investigación. Esta capacidad es concebida en la praxis del docente, en ciertas condiciones, como lo mencionó la Mtra. They en su entrevista: “Aportar, pero en un tono de respeto, de cordialidad” (Anexo III-1).

Los docentes participantes, reflexionaron que el desarrollo de la capacidad de intercomunicación en el ámbito educativo, se hace imprescindible para el logro de una convivencia, en las condiciones deseadas comúnmente. Y precisamente, en dichas reflexiones profundas, emergieron en el discurso, diversas experiencias educativas que pusieron a la luz la urgente necesidad de la intercomunicación entre los diferentes actores de la educación.

La Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

La problemática que he percibido es la falta de comunicación; a veces si no se da esa comunicación entre padres-maestros o maestro-alumno, no nos abrimos al alumno, no abrimos nuestro corazón... Como maestros, tenemos que entender que la enseñanza tiene que ser de corazón a corazón. Entonces, ¿cuál es la problemática?, ¿por qué el alumno rechaza al maestro?, porque no hay esa unidad, entre el maestro y el alumno...La problemática que he detectado, es esa falta de comunicación y de sentir que el otro es parte mía, también, sentir que el alumno y yo podemos trabajar juntos, como equipo; igualmente con los padres!... Los padres de familia, son un punto esencial... muy bonito e importante, básico en la enseñanza, en la secundaria, porque en la etapa en que viven los adolescentes necesitan el apoyo de los padres. Y el maestro también, tiene que tener una excelente

comunicación con los padres; ningún padre se queja de un maestro cuando existe una buena comunicación, al contrario, hay una ayuda mutua entre padres y maestro; ellos en casa y nosotros en la escuela... No podemos hablar de diferente idioma, tenemos que hablar de lo mismo, porque es a un niño al que estamos educando... tenemos que estar en contacto, comunicándonos, diciéndonos las cosas tal como son... de qué manera yo maestra voy a ayudar y el padre...qué puede hacer en su casa (Anexo III-2).

Y como fuerza accionalista, la capacidad de intercomunicación, adquirió sentidos y significados de esencialidad y vitalidad, como lo menciona Leite (2007); porque los docentes concluyen en el proceso reflexivo, que ningún actor educativo vive aislado, todos convivimos en un entorno, contexto o región. Y a esto se le aunaría, la visión de los maestros sobre los resultados positivos o consecuencias positivas que podrían obtenerse en los niños de la región socioeducativa regional, si esta capacidad se desarrolla.

El Mtro. Manuel Trinidad, aporta en su entrevista:

Yo creo que la primera capacidad que tenemos que desarrollar es la capacidad de comunicación y confianza entre nosotros, empezando con: el director con los maestros y de los maestros hacia directores... Por qué?, porque no podemos seguir aislados; desafortunadamente así hemos trabajado. A veces estoy trabajando...con el del mismo grado paralelo, 6° A, 6° B, 6° C y cada quien está en su mundo...a veces por competencia... por egoísmo... y yo siento que eso no debe ser. Debe haber más una intercomunicación, pero bien, bien dada, con toda la confianza del mundo, de tal manera que nos permita más o menos ir al ritmo que debieran ir los grupos... ¡por los niños! (Anexo-III-4).

Capacidad Emocional

La capacidad emocional, que por medio del autocontrol y la pertinencia, hacia la racionalidad; tomó estos sentidos en los discursos y las vivencias de los docentes participantes en los diferentes espacios y momentos de la investigación-acción. Y refiriéndonos a la relación espacio-tiempo, esta capacidad se concibe en diversas situaciones de nuestra vida misma; como en la reflexión escrita de un docente participante en el Verano-2012: “Ser tolerante ante cualquier situación (positiva o negativa) que surja en el grupo, para crear un ambiente armónico” (Anexo I-12).

El ambiente favorable o no, en el que se ve situado el maestro, transitó de lo externo a lo interno del propio docente. Esto se observó, desde el Verano-2012, cuando al inicio de las sesiones, con actitudes conscientes o inconscientes, aludían a las condiciones de su ambiente, como algo fuera de su control, como algo dado por condicionantes estructurales externas.

Pero lo importante fue, que en la medida en que el tiempo transcurría y la intersubjetividad se generaba en torno a la reflexión profunda sobre sus propias capacidades, la alusión de las condiciones del ambiente, dependían del control de ellos mismos.

En el verano-2012, se generó una reflexión bastante significativa para todos los que participamos; el darnos cuenta que en nuestros centros de trabajo, existen un sin fin de situaciones en las que el ambiente se siente tenso, desfavorable o incómodo. Por lo tanto, es urgente desarrollar ciertas capacidades ante ello; como lo escribe un docente participante: “Capacidad de superar la soledad y situaciones adversas. Capacidad de superar la falta de un buen ambiente de trabajo” (Anexo I-13).

También, en el Verano-2013, en las Discusiones de Grupo y en las Entrevistas, se compartieron diversas experiencias de situaciones conflictivas, tensas, desfavorables o no armoniosas, en las que se encuentran día a día los mismos maestros, pero también alumnos, directivos, padres y otros actores de la región socioeducativa. Y esto derivó, el reconocimiento de sí, la capacidad de control sobre sí, autocontrol ante circunstancias externas que en algunas ocasiones no dependen totalmente del mismo docente.

Junto con los participantes se concluye: en la medida en que el propio docente desarrolle su capacidad emocional, hará de dichos ambientes laborales, situaciones exitosas, tal como lo propone Goleman (1996). También, surgió en el discurso el otro escenario, aún después de haber desarrollado o no un autocontrol, este es el fracaso; ante ello, la capacidad emocional lleva a asumirlo como una experiencia para mejorar.

La Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

Esas capacidades humanas son sus capacidades emocionales...esa capacidad de poder controlar sus emociones...También es inteligente el que controla sus emociones... Controla: no llorar ante el fracaso, porque se aprende... y tampoco estar muy feliz, demasiado feliz por el éxito, porque no sabemos qué tiempo perdure...Guardar nuestra ecuanimidad ante el éxito y ante el fracaso... eso se llama inteligencia emocional... eso nos ayuda a transitar en la vida... No me gustó esto que me pasó, ¡pero pasó!... el maestro tiene que vivir con dignidad...no decir, hay pobre de mí, ¡no!... es un ser humano ¡valioso!... Simplemente, todo lo que pasa en la vida es ¡experiencia!, buena o mala, nos guste o no, son experiencias de la vida y que de ello tenemos que aprender (Anexo III-2).

La capacidad artística, que manifiesta las más íntimas emociones de nuestro ser, otorgándonos libertad en la expresión; adquirió significado en los diversos sentidos en los que fue mencionado en el proceso reflexivo de cada uno de los docentes participantes. Desde el inicio hasta el final de la investigación, siempre resaltó la noción de las emociones, como lo más íntimo de cada ser humano; por lo tanto la manifestación de dichas emociones, es algo que sale del interior hacia el exterior de cada individuo.

La Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

¿Por qué de repente Miguel Ángel?, Por qué lo que pintó en la Capilla Sixtina? De repente se le ocurrió, nadie le dijo lo que iba a hacer, pero salió de él... eso es la parte intuitiva. La intuición nace en nosotros cuando uno desarrolla amor, si uno no desarrolla ese valor del amor, difícilmente el hombre puede sacar ese potencial de intuición, entonces los maestros tienen que ser ¡intuitivos! (Anexo III-2).

Y en la intersubjetividad, el exteriorizar esas emociones, requiere una capacidad artística, que implica a la vez, la capacidad de amar y la capacidad de intuición. Este último concepto es relacionado directamente al arte por Cassirer (2013), por lo que se encuentra una sintonía con lo emanado entre los maestros, más aún cuando se menciona: el arte de expresión, de manera física o simbólica.

La Mtra. They, aporta en su entrevista:

El diálogo, el diálogo ante todo!. Solucionar un conflicto a través del diálogo, utilizando un tono de voz adecuado, expresando su pensamiento basado en lo aprendido, en sus vivencias y poniendo en juego su sensibilidad. Mostrar autocontrol, es sin duda una proyección de arte en forma de manifestación (Anexo III-1) (Modificado en la

Revisión de Resultados, 2015).

Como en la reconstrucción de otras capacidades, esta no escapó el dirigirse de la capacidad de los maestros a la de los alumnos. Pero lo importante, es el cómo, el arte de la expresión simbólica, no sólo puede tener el fin último de sacar al exterior lo que cada individuo trae dentro de sí, sino el fin positivo de solucionar conflictos. Este vínculo del arte con las relaciones educativas, son mencionadas por los docentes participantes y por Latorre (2014), constituyendo dicha capacidad a la libertad de expresión.

El Mtro. Gerardo, aporta en su entrevista:

En la secundaria yo imparto la asignatura de artes... tiene la misma importancia que cualquier otra... y por qué esta importancia? Porque la asignatura, como yo se los repito a todos los alumnos el primer día de clases o la primera vez que me veo con ellos, es para que ellos aprendan a desenvolverse, a sensibilizarse y a expresarse, que son tres cosas muy importantes en la vida!... Es decir, no les sirve saberse todos los contenidos de ciencias si no saben esas tres cosas porque no lo van a saber expresar, no van a ser sensibles a esos conocimientos y no van a poder desarrollarlos... Sobre todo porque en la materia, aunque es artes, se hace la transversalidad y ese enlace con las otras asignaturas y muchas de las actividades, al mismo tiempo que les enseñamos a sensibilizarse... vemos algunos contenidos de otra materia, como de formación y de ciencias, que a ellos les ayuda mucho en la vida cotidiana vemos algunos contenidos de otra materia, como de formación y de ciencias, que a ellos les ayuda mucho en la vida cotidiana... para que entiendan los valores, que a veces... no se han dado en su casa. (Anexo III-5).

Esto llevó la mirada de los docentes, a la escala de valores que en el ámbito educativo se están reproduciendo y que, de un modo u otro, asumen como suya cada alumno; siendo estos valores importantes en la vida de los sujetos, para expresar libremente sus emociones. Pero, los fines de tal libertad de expresión, podrían ser positivos en la medida en que la acción del docente, desarrolle la capacidad artística, reconstruida por ellos mismos.

Capacidad Ambiental

La capacidad ambiental, que conlleva responsabilidad y respeto, en la conservación y continuidad de nuestro hábitat; tomó significado en los docentes participantes en diversos momentos. En la reflexión escrita por el Mtro. Humberto, durante su participación en el Verano-2012, expresa como una capacidad necesaria el: “Respeto hacia la cultura, la naturaleza, en bien de una vida digna, cuidando la libertad de bienestar de los demás. Educar para el cuidado de nuestra casa: La Tierra, que es el único planeta que tenemos” (Anexo I-14).

Esta aportación, refleja la manera en que el mismo docente le otorga significados a la capacidad ambiental, en dos sentidos: una, hacia el bienestar propio y otra, hacia el bienestar de los demás; traducidos como personal y colectivo. Esa proyección del docente a sus alumnos, se derivó en un primer momento de su propia conciencia; para luego transportar su responsabilidad en la conciencia de los demás, como lo escribe otro maestro en el Verano-2012: “Concientizar el cuidado del medio ambiente” (Anexo I-9).

La participación de los docentes participantes, tanto de manera escrita como verbal, en los Veranos 2012 y 2013, en las Discusiones de Grupo y en las entrevistas, pusieron a la luz la importancia del desarrollo de la capacidad ambiental, que requiere una conciencia más profunda sobre nuestras acciones en nuestro planeta. Esto, es acorde a los cuestionamientos de Brey (2011) sobre la comprensión total del desafío climático y las acciones que se requieren en nuestro entorno.

En la cuarta Discusión de Grupo, la capacidad ambiental, vuelve a tomar sentido mediante el discurso de los docentes; dirigiéndose no sólo al uso de los elementos de nuestro entorno para obtener un hábitat en el presente y en el futuro, sino también para ser felices en el hoy y en el mañana. La Mtra. They, escribió y compartió su reflexión: “Amarse, amar y respetar a los demás, cuidar la naturaleza, servir, comprender y perdonar. Me ayuda a ser feliz.” (Anexo IV-4).

Capacidad de Financiera

La capacidad financiera, que también lleva consigo una responsabilidad sobre la inversión, para tener solvencia ante la cotidianidad del mundo en que vivimos; se tornó como una noción difícil de abordar en el proceso de investigación. Esta dificultad, se refiere a que dicha capacidad, aunque se mencionaba para su discusión, en la intersubjetividad generada, no adquiría representatividad, porque los maestros no le otorgaban significados; porque anteponían otras capacidades más necesarias en la región y que ésta, era en consecuencia.

Se hizo evidente la escala de valores reproducidos entre los participantes del proceso investigativo en la región Tuxtla. Esto es una distorsión ante la propuesta de Sen (2000), porque él no jerarquiza las capacidades, probablemente por no ser el objetivo de su aportación; en cambio, los docentes participantes, aunque reconocieron la evasión en diferentes momentos sobre la capacidad financiera, le otorgaron una jerarquía respecto a otras más fundamentales en la región socioeducativa.

Sin embargo, en la cuarta Discusión de Grupo, la capacidad financiera adquirió sentido entre el discurso de los docentes; reconstruyéndola respecto a la experiencia de cada uno de los participantes. Al principio del proceso reflexivo, se dejó nuevamente en claro que antes de dicha capacidad, existen otras como la capacidad de amor, con alusión a las emociones que provee junto con el éxito. Luego, se le otorgó un sentido de

importancia, en el reconocimiento de sí, como maestros, dentro del Programa de Carrera Magisterial.

La Mtra. They, aporta en su entrevista:

Si es importante el aspecto económico, pero lo primordial es sentir esa satisfacción de poder servir y brindar amor apoyando a mis alumnos y a los padres de familia. En el magisterio tienes la oportunidad de mejorar tu salario si estudias y te promueves, subiendo de categoría adquieres un mejor nivel económico. Pero para mí, el existir consiste no en ganar más dinero, sino en saber amar y demostrarlo, sirviendo y amándose a uno mismo; siendo feliz (Anexo III-4) (Modificado en la Revisión de Resultados, 2015).

Y en el reconocimiento de sí, los docentes fueron reflexionando sobre el uso que le dan, ellos y otros docentes, a su quincena; al igual, que las consecuencias negativas que pudieran tener al no ser responsables de ello. Es ahí, donde la capacidad financiera, adquiere el sentido de responsabilidad sobre el manejo de los recursos monetarios que obtiene el maestro, como producto de su trabajo docente.

El Mtro. Manuel Trinidad, aporta en su entrevista:

A mí me gusta mi trabajo, pero también me gusta cobrar mi quincena, van de la mano... En carrera magisterial... hay de todo... yo creo que esto hay que aprovecharlo... Yo he visto en mi centro de trabajo... por necesidad a veces todos hacemos préstamos, y no solo uno, hay maestros que hacen uno, dos y a veces hasta tres y ya la pobre quincena no aguanta... Los maestros debemos estar solventes (Anexo III-4).

La solvencia, emerge como una consecuencia positiva del desarrollo de la capacidad financiera en los docentes de la región Tuxtla. Para llegar a ella, los docentes transitaron sobre la reflexión y conciencia no solo de su experiencia financiera, sino también sobre las de otras personas cercanas; siendo este proceso acorde a las investigaciones de Stanley y Danko (2000), en su libro El millonario de al lado.

El Mtro. José Manuel, aporta en su entrevista:

El que piense que el dinero no es importante, que lo deposite a mi cuenta... Los maestros vivimos al día en nuestras quincenas... Yo todavía no tengo la cultura de administrarme bien, tal vez ahorita que ya me voy a casar y que mis prioridades van a cambiar por completo, tal vez ahora sí sepa lo que es destinar el dinero para qué cosas... En mi caso como maestro, es de que sí resuelvo mi quincena y a pagar cosas... a lo mucho ahorro \$100.00 pesos, pero no tengo el hábito...ya sé que lo tengo que tener... Mi papá me dice que el trabajo de maestro sí te da para que vivas dignamente, pero si quieres aspirar a más, tienes que abrir otro negocio. Y es verdad, al menos aquí en Tuxtla no conozco a ningún maestro que no piense en abrir otro negocio... y no se trata de ser avaros, no se trata de ser ambiciosos... Mi papá fue maestro... se preparó... y digo, que listo!... Le voy a aprender a ser listo, para que cuando yo sea viejito no viva de mis hijos... viva de lo que yo mismo voy a querer producir (Anexo III-4).

La capacidad financiera, en los docentes de la región Tuxtla, tomó diversos significados en la intersubjetividad generada, porque detonó la conciencia de la responsabilidad necesaria en cada uno de ellos, dirigida hacia una cultura de administración que les otorgue solvencia económica, tanto en el presente, como en su futuro.

Capacidad de COMPROMISO

En tercer lugar, la capacidad de compromiso, en las reflexiones docentes transitó de lo exterior a lo interior, esto se podría entender como el tránsito entre el compromiso con lo exterior, nuestro trabajo docente, que requiere antes un compromiso con lo interior, nuestro sentido de existencia en el conocimiento de sí. Esto entrelaza las tres capacidades, la de amar, la de autoestima y la del compromiso, pero esta última se carga de sentido colectivo hacia la proyección regional o hacia lo exterior.

El Mtro. Gerardo, en su entrevista aporta:

Las capacidades humanas de los docentes, yo creo que las podemos meter en un solo concepto, que es: el compromiso... El compromiso que tenga el docente para hacer su tarea... Desafortunadamente, se creó la idea de que... Yo voy a ser docente, porque pagan bien y no se trabaja... Entonces, tenemos una infinidad en las estadísticas, de maestros que entraron al sistema por eso... Pero entonces, ya queda el compromiso de cada quien, por convicción, por compromiso, por vocación, no sé como llamarle, esa es la única palabra que definiría al docente, nada más el compromiso!... Si el docente está comprometido se hace la tarea y se logra ese cambio en los alumnos, si el docente no está comprometido no se logra nada! y eso es todo! (Anexo III-5).

El sentido colectivo del compromiso docente, se comprende dentro de una construcción compartida, de acuerdo a las aportaciones de Rivas (2014) y en concordancia con las de los docentes participantes; porque el compromiso social que se tiene en la acción docente dentro de lo constituido como lo deseable del desempeño de un trabajo en la educación, inexorablemente alude al sentido de responsabilidad traducido como compromiso individual, dentro de un esquema moral interno de cada uno como ser humano y ser docente.

La reflexión escrita de un docente participante en el Verano-2012 exhorta a: “Realizarnos en la docencia con pasión y humildad, mucho sentido de responsabilidad” (Anexo 1-15). Por lo tanto, la capacidad de compromiso docente, lleva al cumplimiento del trabajo con sentido de responsabilidad, para poder provocar el deseo de aprender en el alumno, tal como lo menciona Meirieu (2007), y finalmente lograr un verdadero cambio en nuestro contexto.

Esto quiere decir que en la unión del compromiso social e individual, por convicción o moral, se permite el traspasar a otras capacidades que otorgan la posibilidad de la tan deseada transformación socioeducativa regional, como la capacidad de: sensibilización, investigación, planeación, evaluación, actualización, innovación, colaboración, gestión y liderazgo.

Capacidad de Sensibilización

La capacidad de sensibilización, para saber escuchar, observar y atender a todo(s) lo(s) que nos rodea(n) y así detectar problemas y acercarnos más a sus posibles soluciones. Todos estos significados fueron concedidos por los participantes de manera progresiva; iniciaron en el Verano-2012, como la reflexión escrita por uno de los docentes que menciona la necesidad de: “La capacidad de escuchar los problemas del alumno y conducirlo positivamente en su formación educativa” (Anexo I-16).

Y con la clara idea de la necesidad de saber escuchar a los alumnos, también en todo el proceso reflexivo de los docentes, resaltó una acción que se requiere antes de atender dicha necesidad; la cual escribe un docente, como uno de sus propósitos de su práctica, en el Verano-2012: “Establecer un esquema de mejora, para entender y comprender las necesidades de los alumnos para crear nuevas estrategias que apoyen al desarrollo de competencias de nuestros alumnos. Porque si no comprendemos las necesidades fracasaremos como docentes” (Anexo I-17).

Con las reflexiones de los docentes participantes, sobre la capacidad de sensibilización que requieren en su praxis como docentes; se fueron traspasando las ideas o nociones hacia dos sentidos: uno, hacia los alumnos y otro, hacia todas las circunstancias en las que día a día se ve inmerso el docente en su práctica educativa. Esto da un panorama, más amplio sobre el desarrollo de dicha capacidad, porque se visualiza al alumno en un todo complejo, haciéndonos conscientes de nuestra realidad.

Un docente, en el Verano-2012, reflexiona:

Sensibilizarnos sobre nuestra realidad para poder interactuar con ella, propiciando los cambios y adecuaciones de nuestro quehacer docente, partiendo del conocimiento de todo el entorno, de nuestros conocimientos y capacidades, estructurándolos de tal forma que podamos alcanzar los aprendizajes esperados que marcan los contenidos de los planes y programas, con la flexibilización o adecuación pertinente (Anexo I-18).

Al reconstruir esta capacidad de sensibilización, los docentes aluden a la capacidad de compromiso que ellos encarnan en el reconocimiento de sí, como docentes. Un ejemplo tácito sobre la relación entre las capacidades que asumen reflexivamente los docentes está en el escrito del Profr. Teófilo Gordillo Gómez, en el Verano-2012: “Ser un verdadero “MAESTRO”, no que enseñe, sino, que en estos procesos: entienda, comprenda e interprete a cada uno de mis estudiantes de manera humanista” (Anexo I-19).

La capacidad de sensibilización, adquiere un sentido más humano, que estrecha más la relación del docente con sus alumnos, en el proceso educativo. Esta concepción es totalmente acorde a la propuesta de Hernández y Contreras cuando mencionan que “El docente debe tener la capacidad de escuchar, mirar y acompañar a los jóvenes y estimularlos de manera educativa” (2013, p.78).

Los docentes participantes, le otorgaron una relevante importancia a la capacidad de sensibilización, porque obtienen como resultado reflexivo y consciente, que la consecuencia negativa del carecer de dicha capacidad, simplemente, lo llevará a lograr “nada”. Este tipo de aseveraciones recurrentes en el discurso de los docentes, pone la atención no solo a los alumnos, sino a la propia acción del docente, en un esquema más humano, con una consciencia profunda de que en la praxis, por ningún motivo debe omitir el desarrollo de dicha capacidad.

El Mtro. Gerardo, en su entrevista aporta:

Lo primero que debe tener el maestro para poder realizar esta labor... es la sensibilidad, si el maestro no es sensible, no está sensibilizado a atender estos casos, ¡no va a poder hacerlo!. ¿Por qué?, porque a veces se nos olvida que el ser docente es una carrera de humanidades, de humanística, donde no importa si soy maestro de matemáticas... tengo que ser humanista!, tengo que estar sensible, atender las diferentes necesidades de los alumnos. Y si lo vemos desde el punto académico, los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, que a veces no lo entendemos, sobre todo nos pasa en las secundarias con los maestros de las ciencias exactas... Es que yo soy maestro de matemáticas y no puedo ponerme a sensibilidades, eso se lo dejemos a los de sociales... ¡y no es cierto!. Al ser docente, todos estamos dentro de la tarea humanista o humanística, en la que tenemos que estar sensibles, sensibilizados y entender estas cuestiones ¡humanas! que se dan en los jóvenes y que si no las entendemos, no vamos a lograr nada en ellos. No importa que repitamos 100 veces la misma fórmula de matemáticas, pero el alumno está pensando en... su mamá... el papá... En sus cuestiones sentimentales y no le hace caso... Y si el maestro no se sensibiliza y no logra entender que el alumno llega con todas esas cuestiones a la escuela, ¡no va a poder lograr nada! (Anexo III-5).

Capacidad de Investigación

La capacidad de investigación, para conocer, analizar e interpretar, la realidad; fue obteniendo sentido y significado dentro de la praxis docente en la región socioeducativa. En la intersubjetividad, el sentido otorgado mediante el discurso de los docentes participantes, es el de búsqueda de lo no visible, de lo que para el maestro y también al alumno, no se le representa evidentemente. Las nociones sobre la investigación, junto con los alumnos, en la praxis; llevaron a la reflexión de que es el medio para acercarnos a la realidad, a la vida misma.

El Mtro. Humberto, aporta en su entrevista:

Yo como maestro, tengo que estar siempre preparándome, ¡siempre!. Y eso es como resultado de querer hacer... con amor!. ¿Por qué?, porque quiero hacer mejor las cosas. Entonces... tengo que estar siempre pendiente, siempre actualizado, siempre buscando, siempre ser un ¡investigador!. Un investigador, pero no que quede solo para mí... El investigador... ¿para qué?, para enriquecer mi actividad y hacer de esos niños, también, que ellos sientan ese amor por las cosas, por dónde van a vivir (Anexo III-6).

Y este último atributo a la capacidad de investigación, en el que le otorga precisamente el sentido a la educación. En el acercamiento a la realidad, se podrían encontrar las respuestas al ¿Para qué?. Estas reflexiones son totalmente acordes a las de Blanco al pensar sobre la misión de la escuela y búsqueda del sentido vital de los aprendizajes en los alumnos, al resaltar la importancia de indagar sobre sus “necesidades, intereses y problemas... respuestas a la realidad” (2000, p.6).

Capacidad de Planeación

La capacidad de planear, con pedagogía y didáctica, para acercarse más a los aciertos; adquirió una gran diversidad de nociones, sentidos y significados, por los docentes participantes. El desarrollo de esta capacidad docente, se convierte en una vía para la mejora educativa de una región.

Esta noción es claramente encarnada en varias reflexiones escritas y dialogadas por los docentes, como la de un docente en el Verano-2012, quien redacta como propósito: “Mejorar a través de una buena planeación mi práctica docente, para obtener mejores resultados” (Anexo I-20).

Este tipo de aportaciones, hacen evidente que la capacidad de planeación, es algo que no escapa por ningún motivo en los esquemas en el que se visualiza el ser docente. Esto, es en un primer momento mencionado como algo que aparentemente se da, por el simple hecho de ser maestro; pero en la medida en que las discusiones avanzan y las reflexiones se profundizan, los docentes logran reconstruir la capacidad de planeación que necesita la región.

La Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

El maestro... tiene que tener clara la idea... ¿Qué voy a enseñar? y ¿A quién le estoy enseñando?. Si el maestro llega al salón de clases con la idea de que...a ver qué doy, a ver qué hago, con su libro...entonces, ahí viene el fracaso como maestro...Necesita capacitarse él. Yo tengo que ser capaz de saber convivir con los niños, debo ser capaz de transmitir el conocimiento y debo ser capaz también de escucharle. El maestro tiene que tener esas capacidades: de escucharle, de atenderle, de enseñarle, de comunicarse con el niño. No decir, este niño no sirve y ya saqué 10 alumnos porque no me escuchan y ya no los quiero, no!, es incapacidad del maestro. Un maestro, está preparado para eso, para

atender a los jóvenes. Si un maestro saca alumnos, está demostrando incapacidad de su profesión. Sí tiene que ser capaz de atenderles, de comprenderles, prepararse en su quehacer como docente; hacerlo dinámico, buscar estrategias, no quedarme con lo que enseñé hace cinco años. Entonces, buscar estrategias, esto me funcionó, esto no me funcionó, voy a quitarle esto de lo que preparé el año pasado, este examen ya no, tengo que hacer algo nuevo, ahora voy a cambiarle, ya no lo voy a hacer igual que el año pasado, tendré que formar equipos, no, voy a formar binas, entonces, voy a hacer un círculo con los niños, no, voy a sacarlos al patio, me los voy a llevar al laboratorio; buscar dinámicas en donde el niño se sienta ¡incluido!, en donde diga... ¡Ay!, ¿ya terminó la clase?, en donde no sienta el niño el tiempo, que esté ocupado. El niño debe estar ocupado, cuando uno no le da trabajo al niño, es cuando está parado. Si el maestro no tiene claro lo que va a hacer, ¡menos el niño!. El maestro tiene que estar exactamente preparado y entendido, qué voy a hacer en el salón de clases en 50 minutos, 10 minutos para saludarles a lo mejor una introducción del día, otros 20 minutos para hablarles de un pequeño antecedente, otros 20 minutos para explicarles y otros 10 minutos para que ellos también reflexionen sobre el tema, que participen, que no sea solo de aquí para allá. Los niños tienen que estar activos, ellos están esperando, son como un cerillito nada más...uno lo tiene que encender, uno tiene que tener esa habilidad, darles material para que ellos trabajen. Y tiene que ser dinámico...tienen que usar los niños sus cinco sentidos: la vista, el tacto, la voz, el oído y hasta la respiración. Todo eso tiene el niño que estar, capaz, viendo colores, recortando, pegando, construyendo, armando línea de tiempo, elaborando un cartel, elaborando trípticos. La verdad, es que hay tanto que hacer con los niños, que si el maestro no lo hace, ¡no está cumpliendo con su deber! (Anexo III-2).

Y en el sentido crítico de sus propias reflexiones, en torno a la capacidad de planeación que han desarrollado y que deben desarrollar en la región, le otorgan un significado como, el cumplimiento de su deber. La conciencia del docente sobre su praxis, toma nuevamente un lugar en el proceso de investigación, convirtiéndose en la capacidad que encarna en ellos las capacidades reconstruidas. En este caso, la capacidad de planeación, le otorga respuestas al mismo maestro en su didáctica y pedagogía.

El Mtro. Humberto, aporta en su entrevista:

El papel del maestro es muy importante y no solo se concreta a dar el programa...sin ese toque, ese sazón que pudiera darle yo, como maestro, ¿cómo le hago llegar? para que el alumno lo sienta, que no se le olvide, que vea que tiene significado, que tiene aplicación, que va a llegar el momento que le va a servir... para ser...para llegar a una carrera o para su misma vida (Anexo III-6).

Los maestros participantes, le otorgaron un sentido más a allá al desarrollo de la capacidad de planeación, que alude al objetivo último de la formación de un individuo que tiene vida y que vive en sociedad. Este enfoque es similar al que plantea Contreras, al mencionar “algo que compromete no sólo a los planes de actuación para con el alumnado, sino... formativa para los estudiantes” (2007, p. 2).

Capacidad de Autoevaluación

La capacidad de autoevaluación, de manera constante, analítica y crítica, haciéndonos más humildes; emerge como resultado del proceso reflexivo de los docentes participantes, sobre la dialéctica entre: su propio ser, como docente y el otro ser, que es el alumno. En la reflexión sobre el desarrollo de las capacidades humanas del propio docente en su praxis, de modo ineludible busca un producto de su actuar, más un fuerte sentido de conciencia, voltea la mirada al alumno como su prueba fiel.

El Mtro. Gerardo, en su entrevista aporta:

El cambio que uno haga, es evidente en los alumnos, los alumnos son como nuestro examen, como nuestro espejo, como nuestra evaluación, ¡todo! a la vez de nosotros; como nuestro reflejo, ¡todo! de nosotros como docentes. Es decir, el alumno, hasta si el maestro llega con zapato roto, hasta el zapato roto le copia al maestro, ¡todo!; aún el alumno al que no le agrada la clase, algo del maestro se le queda, ¡siempre!, ¡siempre!, ¡todo!; alguna forma de hablar, la forma de regañar, la forma de discutir, la forma de enseñar, cualquier cosa, ¡todo! ¡todo!. Nosotros incluso como docentes, tenemos en nuestra forma de ser, nuestra forma de enseñanza, un pedacito de cada uno de los docentes que nosotros tuvimos. Entonces, la mejor manera de saber ¿qué tanto hemos cambiado?, ¿qué tanto hemos mejorado? o en un momento dado si, a lo mejor con los años, ¿hemos ido decayendo?, es a través de los ¡alumnos!. Uno, con el simple hecho de observar y de estar al pendiente de los alumnos, ya no digamos inmiscuirme, ya no digamos implicarme con los alumnos, sino con el simple hecho de observarlos y estar al pendiente de ellos, conocerlos, a lo mejor incluso, solo desde fuera, puede uno notar, ¡en ellos!, lo que nosotros hacemos. Y yo creo que esa sería la forma en que uno podría darse cuenta de esto (Anexo III-5).

Estas reflexiones sobre la dialéctica entre el docente y el alumno, para el desarrollo de la autoevaluación del docente, tienen sentido de acuerdo a las nociones que nos proveen Berger y Luckmann, sobre la construcción social de la realidad; al considerar que “El actor se identifica con las tipificaciones de comportamiento objetivadas socialmente... pero vuelve a ponerse a distancia de ellas cuando reflexiona...el yo actuante, como los otros actuantes se aprehenden, no como individuos únicos, sino como tipos” (2003, p. 95).

Capacidad de Actualización

La capacidad de actualización, mediante el reconocimiento de las debilidades o carencias, con actitud flexible, dando cabida a innumerables posibilidades en la acción docente; obtuvo este sentido, como en todas, porque las reflexiones se dirigían hacia su actuar, no solo como maestros, sino como seres humanos con virtudes, pero también, debilidades. Una de las reflexiones escritas en el Verano-2012, alude a esta visión sobre sí: “Mejorar día a día, ver que no todo lo sé, pero sé que si me lo propongo será enriquecedor mi futuro, como persona y como docente” (Anexo I-21).

Los docentes participantes, otorgaron a esta capacidad, nociones sobre la estructura y la acción, desde los niveles macro y micro regionales. Esto se comprende, desde muchas aristas, siendo algunas de ellas la condiciones políticas y económicas, en las que se puede concebir la propia actualización, como docente perteneciente a un sistema educativo nacional y/o local. Por ello, el escrito de un docente participante del Verano-2012, enuncia como un propósito de su práctica: “Actualizarme, con el apoyo del planteamiento de la Secretaría de Educación y por mi propia cuenta” (Anexo I-22).

Este clase de reflexiones docentes, son reflejo de las condicionantes estructurales en las que se desarrolla la capacidad de actualización; pero al mismo tiempo, reflejan también la fuerza de la acción docente. Y refiriéndonos a la tensión entre la estructura y la acción, emerge una reflexión crítica en el Verano-2012, que las pone en juego: “Queremos cursos, pero en lo que más estamos fallando y nunca buscan al personal con más conocimientos para que se nos aplique y le pongamos más interés” (Anexo I-23).

Como fruto del proceso reflexivo en torno a la capacidad de actualización de los docentes participantes, también emergieron actitudes propositivas de cambio; las cuales se sitúan en una realidad entre ambas fuerzas. La reflexión escrita por otro maestro en el Verano-2012, propone una: “Formación Continua abierta al cambio, trabajar con creatividad para que favorezca al desarrollo de superación profesional” (Anexo I-24).

En la medida en que las reflexiones se tornaban más profundas, emergían más condicionantes sobre el desarrollo de la capacidad de actualización, en el pasado, presente y futuro de su acción docente ante los alumnos inmersos en una región. Las condicionantes, políticas, sociales, económicas, tecnológicas y culturales de la región, fueron vistos como datos de la realidad, que dan significado y sentido a la reconstrucción de esta capacidad.

El Mtro. José Manuel, aporta en su entrevista:

En mi grupo... todos viven en una zona completamente urbana... en casa tienen cable... internet, van al cine cuando ellos quieren; entonces, la necesidad del niño, su estilo de vida, su felicidad... radica en ir a hacer esas actividades... En mi grupo tienen una página de Facebook, la creamos por la necesidad que yo tuve, porque la gran mayoría tiene Facebook... Por lo general el gobierno espera que los maestros que están en las mejores ciudades sean los mejores maestros porque así lo requiere la sociedad, aunque realmente tiene que ser en todos lados esa condición, pero aquí vivimos en un contexto... que todo va rápido, no puedes frenarte mucho tiempo, no puedes estancarte en algo, tienes que estar constantemente cambiando, revolucionando, recapacitando, porque los tiempos así lo exigen, la tecnología así la marca, aunque digan que no, todos ya dependemos de la tecnología y la tecnología es la que nos da la pauta de cómo vamos a manejar nuestra vida (Anexo III-3).

En el proceso de investigación-acción, los docentes reconocen sus debilidades o necesidades como maestros situados en una micro región con un sin fin de condicionantes que lo impulsan a desarrollar su capacidad de actualización. Esto trae a la discusión, otra dialéctica formada entre el espacio y tiempo; porque los docentes

aluden reflexivamente y en repetidas ocasiones, que las condicionantes de la actualización del ayer, del hoy y del mañana, no son las mismas.

El Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

El deber del maestro es, esa preparación, que día a día debemos estar actualizándonos, porque los niños, ellos, están al día y uno, de veras, que si uno se pone a ver el conocimiento, puede ser que ellos sepan más que yo en algunas cosas. En la tecnología, por ejemplo, ellos lo manejan perfectamente bien. Y, ¿Por qué no aprovechar eso que les gusta?. Yo tengo un experiencia... en mi clase tuve un salón, un saloncito donde los recibía con música instrumental, les leía una frase, se formaban equipos y ellos empezaban; yo les daba el tema, les platicaba del tema y todavía no era trabajo, sino una introducción, ellos participaban y todos querían hablar; cuando ya era el trabajo, ellos preparaban en PowerPoint una presentación del tema, ellos lo desarrollaban y mientras lo que yo sabía de eso, quedaba poquito, para todo lo que me traían todos los niños. Entonces, sí es muy importante sacar de ellos toda esa capacidad. No tenemos idea y no podemos medir lo capaces que son, pero uno, no los puede limitar, tiene que darles esa libertad, no cerrarles (Anexo III-3).

La capacidad de actualización del docente, adquiere el sentido de flexibilidad en su actuación en el ámbito educativo; esto ocurre cuando se ve a dicha capacidad proyectada hacia las posibilidades de la misma acción ante los alumnos, en un mundo glocalizado. La conciencia de los docentes sobre su formación en un día a día, es comprendida también por Hargreaves, porque menciona en su entrevista que “Es muy importante entender que la formación del profesorado nunca acaba” (Sancho y Hernández, 1995, p. 92).

Capacidad de Innovación

La capacidad de innovar, al intuir, crear e inventar, para trascender; toma sentido mediante los diversos significados enunciados sobre el concepto y por las experiencias de innovación educativa, compartidos por los docentes participantes. La estrecha relación de esta capacidad con la artística, fue claramente señalada por la Mtra. Blanquita, en su entrevista: “El maestro debe entender que es un ser intuicional, él intuye, tiene de adentro mucho que puede sacar y puede crear y puede inventar” (Anexo-III-2).

Y en las diversas nociones en torno a la capacidad de innovación, el sentido de intuir, crear e inventar, solamente tiene cabida, porque se requiere un cambio. Y en este otro sentido, el cambio se necesita, porque existe algo que no otorga los resultados que se esperan. Es por ello que un docente en el verano-2012, reflexiona sobre la necesidad de: “Cambiar lo viejo o lo malo, por lo nuevo, innovar” (Anexo I-25).

En el proceso investigativo, fue inminente el vínculo entre las diversas capacidades y en especial el del sentido de responsabilidad sobre el cumplimiento de un deber, en el ser docente. Estas relaciones entre capacidades se hicieron evidentes como en la reflexión escrita de un docente en el Verano.2012: “El docente debe ser innovador en el proceso educativo, involucrándose directamente a su profesionalismo con apego al plan de estudios” (Anexo I-26).

En la intersubjetividad generada resaltó como un deber, el respeto al plan de estudios y a los contenidos curriculares de las asignaturas, en torno a la capacidad de innovación. Esto constituye otra dialéctica, conformada entre la fuerza estructural y la fuerza de la acción; siendo esta última el producto de la intuición, creación e inventiva del docente.

La Mtra. Blanquita, aporta en su entrevista:

En la materia que yo di, de ciencias uno... empecé a diseñar un proyecto... y le pusimos: La Primera Feria de la Nutrición... Por equipos los niños tenían que elaborar un proyecto, sobre un platillo, sobre cómo lo preparaban, ¡hasta prepararlo!. Y lo tenía que presentar en una mesita y decir cuáles eran los componentes del platillo, en trípticos, en láminas, como quisieran... tenían que explicar los beneficios para el ser humano... Participaron todos... fueron 270 alumnos y 270 padres... teníamos en la escuela más de 800 personas en el domo... el jefe de departamento, el supervisor, el director... Hasta ahorita se sigue haciendo la Feria de la Nutrición, cada año, ahorita va la 6ª. Feria de la Nutrición ...Llega Televisa... salió en el canal 2... y decía que la primer escuela que está promoviendo la comida saludable... Esa convivencia todos los maestros lo podríamos hacer!... en nuestras materias! (Anexo III-2).

Esta experiencia de éxito, evidencia la capacidad de innovación, que poseen los docentes en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez. Además, de todos los sentidos y significados que se entretajan con las experiencias de todos los docentes: plan de estudios, actores educativos, beneficios personales y colectivos, convivencia social y proyección en el tiempo.

Este ejemplo de innovación en Tuxtla, ha obtenido logros y/o alcances, del mismo modo que las tres experiencias educativas, en Inglaterra y Canadá, expuestas por Fink y Stoll (1995); haciendo visible ante nosotros los docentes el potencial de cambio existente en nuestro contexto.

Capacidad de Colaboración

La capacidad de colaboración, que al compartir experiencias y servir al otro, se obtiene una satisfacción; adquirió estas diversas nociones precisamente, al expresar ante todos nosotros las vivencias de éxito y fracaso escolar, con el firme visión dirigida hacia los propios alumnos. Estos significados fueron otorgados a dicha capacidad mediante la aportación de docentes como el Mtro. Manuel Trinidad, quien en su entrevista, compartió sus convicciones: “Necesitamos leer, pero si sigo aislado, esa lectura de poco me va a servir, necesito compartir con mis compañeros maestros, para que esto llegue a los niños” (Anexo III-4).

La reflexión de los docentes sobre las condiciones en las que se ha encontrado nuestra acción, lleva la mirada hacia nuestro ser, como docentes, en una sociedad; por lo que se exhorta al no desarrollar su labor de manera aislada. Esto no quiere decir, que las reflexiones sobre su acción docente no transiten de lo social a lo individual; porque esto pertenece a un nivel de conciencia. Mas bien, se refiere, a los elementos tangibles de la acción, a los elementos que constituyen el actuar docente, enmarcados totalmente en sociedad.

Verano-2012:

Debemos contar con libertad social para compartir saberes y al mismo tiempo aceptar a los demás con respeto y tolerancia. Ser capaces de realizar compromiso con el entorno de tal manera que nos permitan ayudar a nuestros niños y con ello, ayuda a la comunidad. Ya que el objetivo es centrar en ellos una cultura de: Integración a su comunidad que le redunde un satisfactorio económico, social, educativo (Anexo I-27).

La capacidad de colaboración, adquiere sentido, al ser relacionada directamente con la capacidad de compromiso, porque esto traslada su visión, desde su interior a lo exterior; desde su actuar docente, hacia el alumno, hacia la comunidad y hacia los mismos compañeros docentes.

Desde el interior, visualiza sus experiencias educativas tanto de éxito como de fracaso; y hacia el exterior, vislumbra una forma de ayudar a los demás, tomando en cuenta esas vivencias que a él mismo ya le dejaron aprendizajes de lo que se puede hacer y lo que no, de lo que da buenos resultados y los que no; en fin, es la relación entre su ser y los demás, para mejorar su entorno inmediato.

Estas visiones reflexivas de los docentes participantes en el proceso educativo, que han reconstruido la capacidad de colaboración, de los mismos docentes; son asociadas también por Pérez Gómez (2010), cuando menciona que existen dos elementos inseparables que de manera armoniosa dirigen al desarrollo humano: individuo y sociedad. Porque propician un contexto de comprensión común, que se enriquece y fortalece constantemente con las reflexiones de quienes participan; siendo esto evidencia de las ventajas de la cooperación.

El Mtro. Humberto, aporta en su entrevista:

A lo largo de la historia hemos tenido las imágenes de ciertas personas que son trascendentes en la vida del pueblo, uno de ellos es el sacerdote... el otro es el médico... y la otra persona que ha sido ejemplo del pueblo, es el maestro... Al maestro se le considera como un apóstol de la educación y dentro de ese apostolado se entiende que debe tener rasgos que lo hagan diferente a los demás; más que la preparación académica, teórica, debe tener, muy en su interior, ese deseo de ser docente... ¡es diferente!. El maestro es... donde no hay

doctor, es doctor... donde no hay sacerdote, es sacerdote, es orientador, además de dar educación. El maestro es un ser que debe tener esas capacidades!... es un poquito complejo para mí poder definir eso, pero sí veo que es un ser que debe tener el don de poder identificarse con las personas, atender a las personas, cumpliendo también con lo que son sus obligaciones que le marca su profesión. Sin ir mas allá de lo que a él le compete, sin pasar de esa línea, muchas veces, muy frágil, entre el tener la razón y no tener el derecho, porque muchos tenemos la razón de hacer observaciones, pero no tenemos el derecho de hacerlas de una manera inadecuada. El maestro debe conjugar esa personalidad, esa capacidad humana de poder enseñar, dar, darse para los demás, sin recibir muchas veces nada a cambio (Anexo III-6).

Con este tipo de visiones compartidas por el Mtro. Humberto, en todo el proceso investigativo, desde el Verano-2012, luego en el Verano-2013, posteriormente en las Discusiones de Grupo y finalmente mediante su entrevista; es evidente la atmósfera generada en la intersubjetividad del grupo, en torno y en pro de la necesidad de desarrollar la capacidad de colaboración docente, en cualquier región socioeducativa en la que nos encontremos cumpliendo las obligaciones que nos marca nuestra profesión.

Capacidad de Gestión

La capacidad de gestión, que mediante un buen carácter y carisma, facilite la obtención de diversos recursos en la educación; está construida por los ejes de características, necesidades y problemas de la región socioeducativa de Tuxtla. Esto, visualizado panorámicamente en los núcleos de sentido, llevan la mirada al vínculo con diversos actores en los procesos de gestión educativa: docentes, alumnos, padres y autoridades

educativas en todos sus niveles.

En las nociones aportadas por los docentes participantes, en torno a la capacidad de gestión docente necesaria en la región, surge por el papel que desempeña el docente entre los “Grupos de Sentido”; esto quiere decir, que el docente se visualiza como una pieza clave en la gestión escolar. En las experiencias verbalizadas por los participantes, se lograron identificar estos vínculos con diversos actores educativos, atravesados por los ejes de características, necesidades y problemas de la región socioeducativa.

La capacidad de gestión del docente, posee diversos sentidos que se dejan entrever en la panorámica de los grupos de sentido. Estos sentidos son claramente identificados en la entrevista realizada a la Mtra. They, porque con el desarrollo de otras capacidades como las de amor y compromiso, aunadas a su capacidad de gestión, identifica los recursos que puede obtener para favorecer las condiciones adversas en su acción docente.

La Mtra. They, aporta en su entrevista:

De la responsabilidad y compromiso que asuman los padres de familia, dependerá el avance progresivo en el niño. La estimulación que inicia a temprana edad, garantiza óptimos resultados. He tenido la oportunidad de trabajar con niños que presentan capacidades diferentes y a través de mi experiencia puedo compartir que los niños requieren: Que el maestro observe sus comportamientos de forma permanente; llevando un registro diario de lo más sobresaliente; buscando estrategias didácticas para motivar el desarrollo de sus potencialidades. Mejorando así día a día la práctica docente. En un ambiente de amor y respeto. Contando con equipo multidisciplinario sensible a las diversas situaciones que los niños presentan. La evaluación continua permite detectar, fortalezas o áreas de oportunidad, en los niños, para brindarles diversas posibilidades de apoyo. Esto solo puede lograrse

con un trabajo conjunto entre centro escolar y padres de familia. Las tareas diarias realizadas en casa con el apoyo de la familia, refuerzan las actividades escolares y mejoran las expectativas (Anexo III-1) (Modificado en la Revisión de Resultados, 2015).

En este discurso, la capacidad de gestión de los docentes, para favorecer sus condiciones educativas, adquiere diversos sentidos: identifica un recurso en las potencialidades de los alumnos y las desarrolla; reconoce la autoestima baja de los padres ante los problemas que presenten sus hijos para poder mitigarla y convertir a los mismos padres en el recurso humano que coadyuva de sobremanera en la mejora de sus alumnos; otorga resultados a los padres para obtener más apoyo de ellos; hace uso de otros recursos como el del trabajo social y tiene una noción clara del recurso temporal en sus acciones educativas.

La obtención de recursos, por medio del desarrollo de la capacidad de gestión del docente, adquiere relevancia en cualquier proceso educativo; porque favorece las condiciones en las que inminentemente se desenvuelve. Estas condiciones pueden ser desestructuradas, desde los niveles micro y macro accionalistas, para favorecer el cambio educativo en las micro y macro regiones, como los planteamientos de Namó de Mello (1998); sin embargo, el resultado de la investigación de manera más modesta, pero certera, visualiza a la capacidad de gestión, en una micro acción docente, en su contexto inmediato.

Capacidad de Liderazgo

Y por último, la capacidad de liderazgo, que requiere confianza en los demás, coherencia con lo que se piensa, se dice y se hace, y así motivar al cambio, traducido como éxito docente. Como producto de la intersubjetividad entre los docentes participantes, esta capacidad de liderazgo, fue adquiriendo significados mediante las

experiencias educativas exitosas, pero no sólo de directivos, como comúnmente se le asocia, sino también en la acción docente ante sus propios alumnos.

El Mtro. Manuel Trinidad, aporta en su entrevista:

Cuando empecé a trabajar me dice un catedrático en la normal... No hay receta para ser maestro... Vístete bien el primer día!, cómprate un par de zapatos si no tienes nuevos y tu mejor camisa y te van a ver de pies a cabeza. Recuerda que la primera impresión jamás se olvida... No llegues a trabajar desde el primer momento poniendo problemas, sumas, restas, ¡no!, los niños te escuchan, cuando llega una persona nueva, ¡la escuchan!... Tócales su sensibilidad!, ¡búscate un cuento que te guste!... me di a la tarea... termina el cuento y una felicidad... Profe, ¡está buenísimo!, ¡nunca nos habían contado un cuento!... Bueno, esto vamos a hacerlo continuamente, no cada semana, tal vez cada mes... Cuando se vinieron a dar cuenta, ya estábamos trabajando todo ¡con un interés!. Pero me tuve que agenciar de algo... Los maestros lo que necesitamos tener, no sólo la didáctica sino una herramienta extra de ¡Motivación!... Los maestros necesitamos agenciarnos de elementos que vengán a enriquecer nuestro trabajo para que los niños se muestren interesados en lo que hacemos, no llegar tan fríamente al libro, ¡a la página ochenta!... Hasta entre adultos... Hay maestros que llegan y empiezan con una anécdota y a partir de la anécdota ya nos vamos apropiando del tema... Ahí está la clave (Anexo III-2).

Las experiencias de éxito compartidas, nuevamente dejan ver que existe una constante relación entre las capacidades humanas de los docentes en la acción. En este caso, se reflejan las capacidades de amor, autoestima y compromiso del docente; pero también, en el reconocimiento del otro en relación a la capacidad de sensibilización. Con estas capacidades en juego, se logra el sentido que detona a la capacidad de liderazgo, la motivación; la cual toma un significado más allá del didáctico, dentro de otra capacidad

que es la de planeación. Ésta vez, adquiere un sentido más profundo, el de constituir la clave para el éxito.

El Mtro. José Manuel, aporta en su entrevista:

He tenido ciertas experiencias exitosas... El primer año que yo inicié como maestro de base, me tocó estar en un ejido que se llama Los Naranjos en el municipio de Sabanilla, el Director Richard Interiano Grajales, una persona muy capaz, muy preparada, a él le aprendí mucho, a pesar de que éramos una escuela enorme... 19 maestros, éramos la escuela más lejana de la zona y resulta que cuando ese año llegaron los eventos deportivos y culturales, la escuela barrió con todas, e incluso con la escuela de la cabecera municipal: primer lugar en poesía, primer lugar en canto, en basquetbol, en futbol infantil, lo que nos sorprendió, olimpiada del conocimiento segundo lugar, pero un segundo lugar muy, muy, muy peleado, cuestión de solo un punto de diferencia. Entonces yo dije... eso es trabajo de la cabeza del grupo, el director nos estuvo diciendo ¡no estén tristes!... Lo que uno trabaja con los alumnos, él lo trabajó con nosotros: ¡La autoestima!... Maestros, ¡disfrútenlo!, porque esto que están viviendo no lo van a volver a vivir en su vida, este puñado de mexicanos que van a educar no los van a volver a ver, van a pasar a ser parte de su recuerdo, de que algún día yo estuve en una zona, lo vieras hijo, pisaba yo lodo, mensajes en claves, hasta ponía mi vida en riesgo, pero créanme que esas son las experiencias que ennoblecen y cambian a un maestro... ¡Él sí nos sensibilizó! (Anexo III-3).

En las experiencias exitosas de los docentes participantes, en torno a la capacidad de liderazgo, también emerge el reconocimiento del otro, con proyección hacia sí. Esto quiere decir, que el docente, le otorga un valor importante al que el otro “de arriba”, también desarrolle su capacidad de liderazgo. El encarnar la vivencia de estar bajo el liderazgo de otro, coadyuva a la reflexión profunda sobre el impacto positivo que

provoca en la educación. Esto, transporta al docente, a la conciencia de las consecuencias positivas o negativas, si desarrolla o no, esta capacidad en su región.

El Mtro. Humberto, aporta en su entrevista:

Cuando llego a esta escuela, revisamos con los maestros los resultados de enlace y nos dimos cuenta de que podíamos mejorar... nos comprometimos a darle seguimiento a ciertas actividades para que el alumno pudiera demostrar que podía obtener mejores resultados, no para el bien del maestro, sino para provecho del mismo alumno... Al terminar esa actividad y ver los resultados de enlace, nos dimos cuenta de que sí había sido algo positivo, algo bueno... Y algo que no se esperaba... que otras personas digan lo que ocurre... Vienen de otras escuelas a hacer promoción para los nuevos ciclos escolares o nuevos semestres en sus escuelas... Lo agradable fue el comentario que hizo un ingeniero que venía con ellos, diciendo que... En estos últimos ciclos escolares el nivel académico de los alumnos había mejorado, que observaban que estaban mejor los alumnos. Y eso es gracias al compromiso también de todos los maestros. Lo puedo tomar como una experiencia de éxito, el haber tenido la capacidad de poder hacer que los compañeros maestros aceptaran, se identificaran con la actividad, el trabajo y que todos vallamos sobre el mismo fin. Hay diferentes opiniones, hay diferentes formas de ser, pero para lo que hemos pensado y lo que hemos compartido, ellos siempre están dispuestos a eso y están buscando las mejores formas para que esta escuela siga siendo una opción para los padres de familia; porque queremos que a la escuela que se vallan, puedan salir bien, que puedan no reprobar, que lleven los conocimientos adecuados para que puedan seguir adelante. Eso es para mí algo satisfactorio, pero se los debo a los maestros, siempre pensando en hacer bien las actividades, cumplir con lo que es nuestro compromiso como docentes, como directivos y

siempre fe en los demás y como decimos, fe en Dios (Anexo III-6).

Finalmente, esta experiencia de éxito, relaciona directamente a la capacidad de liderazgo con las capacidades de intercomunicación y emocional, además de otorgar otro sentido indispensable en la acción educativa, la confianza. Esta capacidad requiere una dosis de confianza, para que en la relación del que es líder y el otro, se pueda respirar un buen ambiente de trabajo.

La confianza, en las relaciones con un líder, tiene sentido en ámbitos educativos, porque construyen una figura de autoridad, que tal y como lee en las experiencias de los docentes, no es se le otorga al concepto contenidos de limitación o resistencia en los otros; sino todo lo contrario, los docentes le otorgan un significado de liderazgo, motivación y éxito. Estas nociones se vinculan a las aportadas por, de Gian Piero Bernard, al mencionar que “la confianza permite intervenir, indica una dirección, hace ver los puntos oscuros, la importancia de contextualizar” (2010, p. 37).

Beneficio personal y colectivo

Existen diversas construcciones sociales ya preestablecidas sobre los conceptos de beneficio personal y beneficio colectivo, las cuales se fueron transformando con las constantes reflexiones dentro del proceso investigativo. Al reflexionar sobre las capacidades humanas de los docentes y detectar el potencial de cambio, con una conciencia profunda del ser humano y docente a la vez, ineludiblemente se ha transitado entre las consecuencias de la acción docente sobre lo individual y sobre lo colectivo.

Reflexión escrita y anónima del Verano-2012:

La práctica docente no es un acto aislado o individual, debe transmitir contenidos, desarrollar pensamientos, procesos de contenido, además propone formar alumnos capaces de responder a nuevas exigencias y a enfrentar los constantes cambios sociales que ocurren dentro de su comunidad (Anexo I-28).

En los discursos, se hacían alusiones de las consecuencias positivas, pero también negativas, de la acción docente; que en su sentido más estricto serían las consecuencias del desarrollar o no las capacidades humanas que emergieron en la intersubjetividad generada en el proceso. Es evidente que las consecuencias positivas se traducen en beneficios, pero lo que aquí se destaca como importante en la reflexión y conciencia de los docentes, es el tránsito de lo personal a lo colectivo.

Como parte de los resultados de la investigación, con la consideración previa de que cada participante tiene en sí su propia escala de valores ante los discursos emitidos, lo que se ha generado en la intersubjetividad, es la concepción de nuestra acción docente con dos efectos que deben ser simultáneos e inseparables: el beneficio personal y el beneficio colectivo, que de acuerdo a la conciencia o escala de valores e intereses de cada docente, le provee felicidad.

La felicidad como beneficio último, tomó sentido entre los docentes; esto se refleja en la reflexión escrita de un docente participante en el Verano-2012: “El papel del docente es fomentar la transformación de la sociedad con objetivos de felicidad, bienestar y armonización con su entorno” (Anexo I-29).

Este discurso se permea sobre una cultura de la organización escolar, porque la felicidad no sólo se concibe de manera individual, sino que también se concibe en colectivo (Rivas, 2003).

Aportación escrita y anónima del Verano-2012:

En mi práctica docente frente a mis alumnos tengo la libertad de agencia para elaborar mis estrategias de enseñanza en los diferentes ámbitos; para lograr alumnos reflexivos, pensantes y autocríticos. En el quehacer cotidiano también se tiene la libertad de bienestar al poner en práctica los conocimientos que adquirió durante el ciclo escolar en beneficio personal y colectivo...(Anexo I-30).

Docente-Alumno-Región

La reconstrucción de nuestras capacidades humanas docentes, la identificación de nuestro potencial de cambio en la reflexión y conciencia, más el concebimos en colectivo, abre la mirada al tejido social que forman nuestros alumnos en una región y lleva a atender la acción que tenemos ante ellos, si aspiramos a una transformación socioeducativa regional.

Reflexión escrita y anónima del Verano-2012:

Tenemos la finalidad, de tener ante todo la docencia, para enfrentar las futuras generaciones que son las que sacarán adelante el pueblo, el país, etc., no es nada fácil el ser docente, porque enfrentamos una gran responsabilidad ante la población estudiantil (Anexo I-31).

En esta investigación, los docentes participantes con su corta o larga experiencia en la región, verbalizaron en diferentes momentos y escenarios el cómo se ha visto reflejada la acción docente en las distintas generaciones de la educación básica en Tuxtla, refiriéndose a las micro regiones que la conforman.

En el Verano-2013, tanto docentes de educación especial, preescolar, primaria y secundaria, al describir todos los factores condicionantes de sus escuelas ubicadas en Tuxtla, mencionaron como unas de las consecuencias positivas en sus micro regiones: la disminución de bandas delictivas y mejoras en la alimentación.

A esto la Mtra. They (2015), añade:

A través de movilizar capacidades, el padre de familia presenta una buena actitud y se convierte en un permanente inventor de diversas

estrategias que permiten al niño ser feliz, tener y desarrollar iniciativa, cumpliendo las indicaciones con entusiasmo y sobre todo formando hábitos de responsabilidad, cortesía, higiene, salud, etc. y de esa manera cumplir con las metas programadas (Incrementado en la Revisión de Resultados, 2015).

Todo lo anterior ha dado cabida, al resultado de llevar la mirada más amplia sobre el impacto positivo o negativo de la acción docente dentro de la relación alumno y región; con la integración de todos los actores socioeducativos. La reflexión y conciencia del desarrollo de las capacidades docentes de acuerdo a las realidades regionales, son la posibilidad de un futuro mejor.

IV.2.- Las capacidades humanas y el potencial de cambio de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, desde una perspectiva sociocrítica (CHyPC)

IV.2.1.- Mapa de resultados

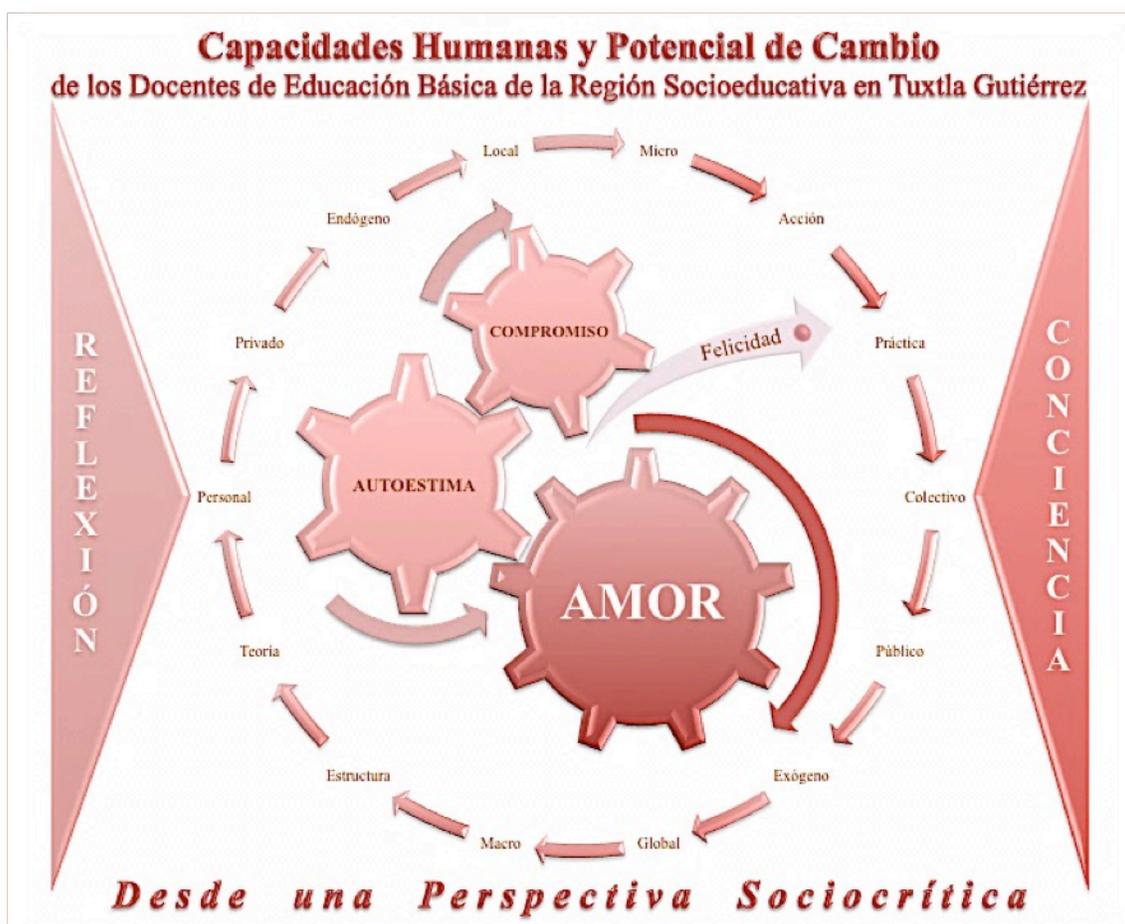


Figura 54. Capacidades Humanas y Potencial de Cambio de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez
Fuente: Docentes participantes (2012-2015) – IGRR (2015).

IV.2.2.- Descripción

De las capacidades humanas de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez, vistas desde una perspectiva sociocrítica destacan preponderantemente cinco, que engloban todas las reconstruidas intersubjetivamente en el proceso estratégico de investigación.

Las primeras dos capacidades de: REFLEXIÓN y CONCIENCIA, representan para los docentes participantes, el potencial de cambio educativo regional. Las siguientes tres capacidades de: AMOR, AUTOESTIMA Y COMPROMISO, son para los maestros, secuenciales y jerárquicas, porque de cada una de ellas se deriva la siguiente y otras capacidades más.

La capacidad de amor, es para los maestros participantes, la base fundamental para desarrollar cualquier otra capacidad humana. La capacidad de autoestima, en un conocimiento de sí, implica otras: la capacidad de interculturalidad, la capacidad de intercomunicación, la capacidad emocional, la capacidad del arte, la capacidad ambiental y la capacidad financiera. La capacidad de compromiso, por convicción o moral, también lleva implícitas otras capacidades como las de: sensibilización, investigación, planeación, evaluación, actualización, innovación, colaboración, gestión y liderazgo.

Y en conjunto el desarrollo de todas las capacidades mencionadas, de acuerdo a las aportaciones derivadas de las reflexiones de los docentes, no tendrían ningún sentido si no se persigue la propia FELICIDAD. Esto hace de inmediato un hilo conductor con la teoría existente en torno al objeto de investigación, porque en la práctica, el desarrollo de estas capacidades dependen de la propia escala de valores que le otorga cada uno de los docentes al perseguir su felicidad.

El docente de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, posee el potencial de cambio, mediante la reflexión y conciencia, sobre el desarrollo de las propias capacidades humanas docentes, para ser felices; que desde una perspectiva sociocrítica, se vieron envueltas por distintas fuerzas en constante dialéctica y tensión:

- Personal – Colectivo; porque las consecuencias del desarrollo o no de las capacidades docentes, trascienden a beneficios personales y colectivos.
- Privado – Público; porque el docente representa mediante sus capacidades, un ejemplo para el alumno, por lo que transita entre una vida privada y pública.
- Endógeno – Exógeno; porque los docentes de la región, poseen condiciones favorables y desfavorables para el cambio, desde lo endógeno y exógeno.
- Local – Global; porque el docente de educación básica de la región de estudio, siempre se visualizó entre las condicionantes de carácter local y global.
- Micro – Macro; porque los docentes, pertenecen a una región socioeducativa, que no escapa de los indicadores a niveles micro y macro.
- Acción – Estructura; porque el desarrollar las capacidades docentes en las región socioeducativa de Tuxtla, puede generar cambios en las fuerzas accionalistas y estructurales.
- Práctica – Teoría; porque en la realidad que viven los docentes de educación básica, respecto a la propia escala de valores, existen similitudes y distorsiones entre la práctica y la teoría.

IV.2.3.- Similitudes y distorsiones entre *Teoría y Práctica*

CHyPC y Capacidades Humanas de Amartya Sen

La teoría del desarrollo humano, de Amartya Kumar Sen (2000), fue sin duda un eje importante para la investigación desarrollada, porque fue acorde a nuestra postura teórica crítica. Y lo relevante de él y su teoría es, que siendo economista, visualiza al desarrollo, no solo con fines económicos sino de una manera más amplia, definiéndola como la expansión de las capacidades humanas para alcanzar la libertad.

Las capacidades humanas de Sen, mencionan como elemento rector a la *Libertad*; mientras que en los resultados de la investigación, los docentes consideran a la *Felicidad*. Esto tiene sentido, por las múltiples condicionantes en las que se encuentra el docente de educación básica en Tuxtla Gutiérrez; por lo que tiene cabida como un estudio regional.

Sen considera a la libertad de agencia y a la libertad de bienestar en balance; porque a la libertad de agencia la define como la capacidad de obtener beneficios del entorno social, económico y ambiental, con la capacidad de no dañar la propia libertad de bienestar. Esto se puede interpretar como una reflexión constante del ser humano ante los aspectos sociales, económicos y ambientales.

Sin embargo, para los maestros participantes en la investigación, estos dos últimos aspectos, como el agenciarse de lo económico y ambiental, son consecuencia de otros más importantes para ellos. Y el social, sí se considera en todas las participaciones, esto se comprende por el rol de docentes; sin embargo, también considera capacidades más específicas antes de agenciarse de lo social.

Los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, en contraste con la aportación de Sen y por la acción participativa que tuvieron en el proceso estratégico metodológico, dieron como resultado capacidades más específicas antes de llegar a dichas capacidades de agencia. Además, Sen, no menciona una jerarquía entre ellas; mientras que los maestros participantes de la investigación, sí consideran prioridades o jerarquías, al concluir que de unas básicas dependen otras.

Esto es evidente, con los resultados de la investigación; porque los docentes participantes, consideran preponderantemente el desarrollar la capacidad de amar, para detonar cualquier otra capacidad. Esto se aclara, porque consideran a esta capacidad como la manifestación de amor hacia todo, es decir, a todo lo que es tangible en el ambiente que nos rodea, pero también a todo lo intangible que no logramos ver y que se puede construir en nuestros esquemas mentales.

Para los docentes participantes, la capacidad de amar, deriva dos más: Una, la capacidad de autoestima, que a la vez deriva en varias capacidades y entre ellas las que menciona Sen como agencia, dejándolas jerárquicamente como una consecuencia de otras más importantes. Dos, la capacidad de compromiso, que también deriva en muchas capacidades más, que tienen similitud al enfoque de agencia social que menciona Sen.

En conclusión, existe concordancia en un elemento muy importante, que es la escala de valores para los fines propuestos por cada individuo. Para Sen, el desarrollar las capacidades humanas significa la ampliación de las oportunidades hacia el logro de los objetivos planteados por cada persona, desde su escala de valores, de acuerdo al cómo desea vivir en su entorno. Y en la presente investigación resultó de similar manera; sin embargo, por el proceso estratégico de la investigación, se tuvo el hallazgo de detectar, que en la intersubjetividad generada durante los nodos espacio-temporales, los docentes participantes lograron modificar la propia escala de valores con la que iniciaron. Esto significó un indicio del cambio docente.

CHyPC y Escala Humana de Manfred Max Neef

La teoría del desarrollo a escala humana, de Max-Neef (2010), constituyó uno más de los ejes que orientaron a la presente investigación, por ser acorde a la teoría crítica, de la que partimos. Y básicamente, él alude al desarrollo respecto a una escala de valores que surge de cada individuo; siendo esto, una similitud a los discursos de los maestros participantes en la investigación.

Max-Neef, menciona que a través del desarrollo de las capacidades del individuo para perseguir sus objetivos y por ende su desarrollo, puede traducirse como su liberación. Y en este sentido, nuevamente, no se encuentra en los discursos de los docentes, a la liberación. Con los resultados de la investigación se hace evidente, que el concepto de libertad, no es un eje que atraviese o enmarque todas las capacidades mencionadas por los docentes. Para los docentes de la región socioeducativa de Tuxtla, la liberación solo es mencionada en las diversas expresiones del ser humano, mediante la capacidad del arte. Esto, responde inmediatamente a las múltiples condiciones de nuestra micro y macro región mexicana.

Una similitud importante entre las aportaciones de Max-Neef y los resultados de esta investigación; es que el desarrollo de las regiones y sobre todo de cada individuo, mediante sus capacidades, es totalmente independiente al crecimiento económico. En su caso Max-Neef, se enfoca en las diversas necesidades de los individuos, para el logro de sus propias metas, sin depender de una capacidad económica. Y en el caso de los docentes participantes en la investigación, ocurren un dato que los hace concordantes: La capacidad financiera, no es primordial, más bien, es consecuencia de otras más importantes, las cuales en su conjunto proveen verdadera felicidad, siendo este su fin último.

Las necesidades humanas, enunciadas por Max-Neef son: subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad. Siendo estas, las que propician el sentido de las capacidades de los individuos, hacia una forma de vida autodependiente, tanto en lo personal como grupal. En cambio, los docentes de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, no mencionan claramente un sentido autodependiente en lo personal, porque se ven con una responsabilidad compartida para atender las distintas necesidades que ellos detectaron en la región de estudio. Sin embargo, sí enuncian enfáticamente la inquietud de que, el grupo de docentes logren ser autodependientes, por las características, problemas y necesidades específicas de su contexto regional.

Y es ahí donde se destaca una similitud más, porque Max-Neff, menciona que el desarrollo alcanzado por los individuos o grupos de una región, representan una fuerza endógena, la cual debe estar en equilibrio con las influencias externas o exógenas. De igual manera, en los resultados de la investigación, los docentes participantes, a través del proceso estratégico de la investigación, consideraron el desarrollo de sus capacidades humanas, dentro de la tensión de la fuerza endógena que ellos representan y la fuerza endógena de la estructura.

Finalmente, otra similitud detonante para el cambio positivo en las regiones, es el que tanto Max-Neff, como los docentes que participaron en la investigación, consideran que desde la fuerza endógena, como la microacción de los docentes, se puede movilizar a la sociedad, con el objetivo de propiciar cambios estructurales y así equilibrar las influencias externas o exógenas de las regiones.

CHyPC y Capacidades, Cualidades o Competencias de Ángel Pérez

Ángel Pérez Gómez (2013), catedrático de la Universidad de Málaga en España, en su libro *Educarse en la era digital*, presenta y describe con un matiz particular, tres capacidades, cualidades o competencias que deben desarrollarse en la escuela dentro de un escenario contemporáneo; las cuales tienen vínculos con los resultados de la presente investigación.

Estas tres capacidades, cualidades o competencias, de Ángel Pérez, están basadas en el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo), que realizó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), como fortalecimiento al Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA).

De igual manera, en este marco político educativo, también se encuentra inmersa la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez y por ende algunos de los elementos y nociones dentro de los discursos de los docentes participantes en la investigación. Por lo tanto, se logran detectar similitudes y distorsiones entre la teoría y la práctica; siendo esta última, la reflejada en el proceso estratégico de la investigación.

Se destaca, que la aportación de Ángel Pérez mediante la explicación desarrollada de las tres capacidades, cualidades o competencias, se enfoca a la educación en la escuela contemporánea, entendiéndola de manera generalizada y no específica hacia un actor educativo en especial. Se interpreta que este enfoque, alude a cualquiera de los actores de una comunidad escolar; por lo que en este apartado de la investigación, se expone la relación con las capacidades de los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez.

Ángel Pérez (2013), matiza la primer competencia del proyecto DeSeCo:

1.- *Capacidad de utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa* las herramientas simbólicas que ha elaborado la humanidad a los largo de su historia. No significa acumular datos, informaciones, para ser reproducidos, sino aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar. Capacidad de utilizar el conocimiento distribuido entre las personas, las instituciones, y sobre todo en la nube y las redes telemáticas, de manera rigurosa y crítica, siendo conscientes de su caducidad, parcialidad y contingencia, y de manera creativa imaginando y proyectando nuevos modos de interpretación y actuación. La tendencia academicista de la escuela convencional centrada en la reproducción fundamentalmente memorística y frecuentemente sin sentido ha convertido las disciplinas en materias, expulsando el espíritu y el método científico de la vida escolar (p. 29).

Con esta aportación en contraste con los resultados de la investigación, se encuentran similitudes con cinco capacidades consideradas por los docentes participantes. La primera, la capacidad intercomunicativa; que a través del respeto, cordialidad y tolerancia, se puede lograr una convivencia. La segunda, la capacidad emocional; que solo con el autocontrol y la pertinencia, se llega a la racionalidad. La tercera, la capacidad de investigación; que por medio del conocimiento, análisis e interpretación, se puede tener un acercamiento a la realidad. La cuarta, la capacidad de planeación; que para los docentes implica la pedagogía y didáctica, para enseñar con más certeza. Y la quinta, la capacidad de innovación; que mediante la intuición, creación e invención, se puede lograr la trascendencia.

Ángel Pérez (2013), matiza la segunda competencia del proyecto DeSeCo:

2.- Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos en lenguas, costumbres, religiones e ideologías. Capacidad para afrontar los inevitables conflictos sociales de forma pacífica, mediante el diálogo, el consenso y el debate democráticos, con actitud de respeto, escucha y colaboración. Esta cualidad humana requiere preocupación, compromiso crítico y participación activa en la construcción y mantenimiento de las reglas de juego que regulan la convivencia política, social y económica de los ciudadanos, con la redefinición permanente de lo que entendemos por justicia social, solidaridad, compromiso y responsabilidad. Requiere de la escuela la atención a la creación de comunidades de aprendizaje y de vida, así como promover la cooperación y el trabajo compartido... (p. 30).

En esta segunda aportación, también se detectan similitudes con cinco capacidades derivadas de los discursos de los docentes participantes de la región socioeducativa de estudio. La primera, la capacidad de interculturalidad; que tiene como eje rector la tolerancia a la diferencia, para concebir la paz. La segunda y tercera, resurgen nuevamente en esta competencia, la capacidad intercomunicativa y la capacidad emocional; las cuales llevan a una convivencia con racionalidad. La cuarta, la capacidad de compromiso; que para los docentes está jerárquicamente dentro de las primordiales para desempeñar su labor, porque implica el cumplimiento de las acciones inherentes al rol del maestro con un gran sentido de responsabilidad, siendo esto la base para los logros educativos. La quinta, la capacidad de colaboración; que a través de una actitud de servicio e intercambio de experiencias, se puede alcanzar la satisfacción.

Ángel Pérez (2013), matiza la tercer competencia del proyecto DeSeCo:

3.- *Capacidad para desarrollarse de manera autónoma*, aprender a aprender, a desarrollar los propios criterios, gobernar el propio y singular proyecto vital en sus tres dimensiones: personal, social y profesional. Conocerse y comprender la complejidad de las dimensiones explícitas y tácitas, cognitivas, emocionales y comportamentales que constituyen la propia identidad. Aprender a quererse a uno mismo con sus debilidades y talentos, y asumir la responsabilidad de autorregularse y reconstruirse en virtud del propio proyecto. Desarrollar esta capacidad fundamental en la era contemporánea requiere de la escuela priorizar la educación personalizada, atender sin excusas la diversidad y fortalecer la singularidad de los proyectos personales. Primar la optatividad, el desarrollo de programas personalizados en cierta medida únicos para cada estudiante y erradicar de la escuela el imperativo clásico de la uniformidad y homogeneidad pedagógicas, una talla única para todos. Más que hablar de igualdad de oportunidades convendría hablar de ofrecer oportunidades de valor equivalente, respetando la singularidad de opciones (p. 30).

Y con esta última aportación, se identifican similitudes en cinco capacidades resultantes en la investigación. La primera, la capacidad de autoestima, que es para los docentes participantes una de las primordiales y la básica hacia el beneficio personal. La segunda y tercera, resurgen nuevamente en esta competencia; la capacidad de interculturalidad y la capacidad emocional. La cuarta, la capacidad de autoevaluación; que implica el análisis y crítica de uno mismo con humildad. La quinta, la capacidad de actualización; a través del reconocimiento y flexibilidad, los cuales abren el camino a múltiples posibilidades de actuación.

Y a estas tres capacidades, se añade una reflexión importante de Ángel Pérez (2013); cuando menciona que las claves para el desarrollo personal de cada sujeto, apasionado con lo que hace y satisfecho con sus interacciones son la diversidad, optatividad y compromiso. De estas claves, que para él son primordiales, coincide una en especial con las capacidades preponderantes para los docentes participantes en la investigación, que es la capacidad de compromiso. Siendo esta capacidad, la que propicia el cumplimiento de los deberes del maestro con un gran sentido de responsabilidad, hacia el logro de objetivos educativos que trascienden de un beneficio personal a un beneficio colectivo.

Ángel Pérez (op. cit.), también enuncia otra reflexión importante, que es el disfrutar en función de los propios intereses, los recursos y propuestas de los escenarios intelectuales, estimulantes, diversos y distantes. Este aporte, tiene de inmediato unos vínculos con los resultados de la investigación; uno, se detecta cuando alude al disfrute, que para los docentes es la felicidad; otro, se identifica al mencionar los intereses propios, que para los docentes se adquiere mediante la propia escala de valores.

Finalmente, resaltan los elementos y nociones que no están dentro del proyecto DeSeCo, pero sí están en las capacidades humanas reconstruidas en la investigación. La primera, es la capacidad de amor, que para los docentes participantes es la base de todo actuar humano y de la que se desprenden toda clase de valores que nos acercan a la humanización. La segunda, es la capacidad artística, como expresión de las emociones traducidos en libertad, pero en sentido limitado. La tercera, es la capacidad ambiental, con responsabilidad y respeto a nuestro hábitat. La cuarta es la financiera, con responsabilidad en la inversión para tener solvencia. La quinta, es la capacidad de sensibilización, al escuchar, observar, atender y así dar soluciones. La sexta, la capacidad de gestión, que implica un buen carácter y carisma para obtener recursos. La séptima, la capacidad de liderazgo, que a través de la confianza, coherencia y motivación, se logra el éxito. Y finalmente las más importantes, la octava y novena, las capacidades de reflexión y conciencia; que significan el potencial de cambio.

CHyPC y Capital Humano de la Política Educativa Mexicana

A través del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, se visualiza la política educativa mexicana, porque enuncia una de las metas por alcanzar en el país “Un México con Educación de Calidad para garantizar un desarrollo integral de todos los mexicanos y así contar con un capital humano preparado, que sea fuente de innovación y lleve a todos los estudiantes a su mayor potencial humano” (Poder Ejecutivo Federal Mexicano, 2013).

El visualizarse como capital humano, no se asimila a la visión o reconocimiento de sí, de los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez. Mientras dicha fuerza estructural considera a la población de las regiones como un capital humano, siendo este concepto la alusión a los fines económicos; los docentes participantes en la investigación, consideran elementos y nociones para el desarrollo de sus capacidades humanas, mediante la propia escala de valores, para tener como fin último a la felicidad, que en consecuencia le provee en un beneficio personal y por ende un beneficio colectivo.

El fin económico implícitamente representado en el concepto del capital humano, puede reflejar una preocupación en niveles macropolíticos de la educación, ante la pobreza inminente de las poblaciones, pero también, ante el poder de adquisición o consumo de la producción del capitalismo globalizado. En cambio; el aspecto económico al que se refieren los docentes participantes en la investigación, se enmarca en una capacidad financiera, que no es primordial, sino consecuencia de otras más importantes, como la capacidad de amor y autoestima, antes de llegar a ella. Esta capacidad financiera, implica una responsabilidad en la inversión del recurso monetario, para lograr una solvencia económica; sin ser el fin último de sus acciones.

También, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, se evidencia el tinte de la política educativa en México, al mencionar que una buena educación básica “impulsa la capacidad productiva de una sociedad y mejora sus instituciones económicas, sociales, políticas y científicas... genera niveles más altos de empleo bien remunerado, una mayor productividad agrícola e industrial, y mejores condiciones... de... alimentación... salud... actitudes cívicas... solidarias” (Secretaría de Educación Pública, 1992).

Dicha capacidad productiva, ante los resultados de la investigación, pareciera estar descontextualizada, porque explícitamente no se menciona en las capacidades humanas reconstruidas por los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez. Sin embargo, con la capacidad de conciencia del docente sobre su praxis, se logra ver como un ejemplo para sus alumnos que representan el futuro de la región; siendo estos aprendices el producto de su trabajo docente.

En teoría, se leen un sin fin de disposiciones o aspiraciones de la política educativa, que a la par de los movimientos macroeconómicos es cambiante constantemente. Y en la práctica, se viven una serie infinita de realidades educativas, que dependen de las condiciones específicas de cada contexto educativo. Por lo tanto, con los resultados de la presente investigación, se representa a la realidad de la microacción educativa regional, dentro de la macro política educativa.

IV.2.4.- Discusión

Al visualizar los resultados desde una perspectiva sociocrítica, fue pertinente que esta investigación se desarrollara de una manera participativa y en la intersubjetividad generada, porque logramos visualizarnos a nosotros los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla, dentro de un conjunto de condicionantes que han intervenido en nuestra formación ciudadana, entre la cultura experiencial y el contexto de globalización; para luego poder determinar nuestras capacidades humanas para el cambio educativo, con tolerancia a la diversidad y un enfoque intercultural.

Cabe mencionar que esta perspectiva sociocrítica, nos posicionó a los docentes de educación básica participantes en la investigación, como actores activos o agentes de cambio, en el que dejamos de tomar a Marx como telón de fondo, con la intención de ir más allá de sus aportes, como los de Freire, convirtiéndonos en activistas dentro y fuera de nuestro espacio áulico, para luchar por la crítica socioeducativa de nuestra región.

Esto nos ayudó a comprender nuestra realidad; pero también, nos dejó un deseo de cultivar en nuestros alumnos y resto de la comunidad una acción micropolítica, que logre transformar nuestra realidad regional; esta visión de futuro educativo es acorde a los deseos de cambio educativo propuestos por McLaren (2008).

Esta acción participativa, la hemos iniciado nosotros mismos, los docentes de educación básica, como un ejemplo que puede transferirse a otras regiones de Chiapas, con la consciencia de que en nuestros contextos escolares inminentemente globalizados, necesitamos “capacitar” a alumnos para la -participación activa-.

Estos propósitos reflexivos, resultaron porque de acuerdo al cúmulo de elementos que abonan al proceso de formación de nuestros alumnos, ellos finalmente tejen la sociedad de la región. Por lo que se hizo conciencia de que, mediante la capacidades humanas desarrolladas en una diferente cultura escolar a la tradicional, pueden transformar la realidad, con la esperanza de lograr la construcción de un nuevo orden social verdaderamente democrático, como una aspiración regional acorde a las de Stanley (2008).

Los resultados acordes a nuestra perspectiva y posicionamiento teórico, dejan ver que la formación tanto de nosotros los docentes como la del resto de la ciudadanía de la región, no se restringe a la académica o proveída únicamente por los libros y saberes dentro de las aulas transitadas en nuestra vida, como lo menciona Foucault (Cabrera, 2013).

Vimos a nuestra formación como un proceso más amplio en el que han interferido los distintos tiempos y espacios no sólo de nuestra existencia, sino de toda la historia de la humanidad, formándonos individualmente en el presente, distintos a todos los demás; por lo que se dio cabida a la tolerancia y aceptación de nuestra diversidad humana. Y reflexionamos que más ahora, en el que existen nuevas formas de relación entre lo micro y macro, local y global.

Es visible en los resultados que la región socioeducativa de Tuxtla, aunque se discute de manera local, no escapa del contexto global. Y así, en esa tensión fue concebida, entre lo local y lo global, para efectos de la comprensión de nuestras condicionantes estructurales de nosotros los maestros y determinar las necesidades de la acción.

En la intersubjetividad, hicimos conciencia de que en la realidad, estamos inmersos en la globalización, con intercambios, interconexiones e interdependencias entre micro y macro regiones, las cuales repercuten, en alguna medida en nuestra formación y en nuestra cultura regional. Esto dio cabida a nuestras capacidades humanas a desarrollar, en enfoque intercultural, despojándonos de la creencia falsa de que aún existe una pureza cultural en nuestra región, tal como visualiza a las localidades Vila (2005).

En la intersubjetividad generada en la investigación participativa con los docentes de educación básica, fue imprescindible el no soslayar las características de la cultura experiencial de la región socioeducativa de Tuxtla en un contexto globalizado, porque con base en los aportes de Mayos (2011), la carencia de planteamientos, reflexiones y pensamientos verdaderamente críticos, pueden convertirnos en ciudadanos que formen parte de la “sociedad de la incultura y de la incivilidad”.

Esta investigación nos alejó del aislamiento e indiferencia, más bien nos unió en busca de la reconstrucción de las capacidades humanas que debemos desarrollar en la educación básica que requiere nuestra región. Pero también se visualizó a la par, la educación no formal, que se encuentra en el día a día, en las calles, centros públicos, viviendas; con los amigos, familiares y vecinos de Tuxtla.

Los resultados obtenidos, hacen evidente el reto que demandó nuestra postura o perspectiva teórica, al abordar conjuntamente la presente investigación educativa. Y al mismo tiempo, se vitalizó la participación constante de nosotros los docentes y en ciertos momentos claves, la colaboración del resto de los actores de la educación.

Finalmente, la discusión, análisis y reflexión de todas estas capacidades entrelazadas, en las condiciones de una investigación con rigurosidad metodológica y epistemológica, se dan cabida dentro de la ciencia social. Esta aseveración tiene sentido, porque el potencial de cambio de los docentes, identificado en el desarrollo de su capacidad de reflexión y sobre todo de su capacidad de conciencia, dio lugar a la reconstrucción también de la escala de valores que cada uno poseía.

Max Weber (2009), confirma:

El análisis científico puede ayudar al individuo, a que tome conciencia de las consecuencias de cualquier acción, y por supuesto, según las circunstancias, de la no-acción, significan una toma de partido por algunos valores determinados y, consiguientemente, en contra de otros valores, algo que tanto en la actualidad tanto se ignora. La elección es asunto suyo (pp. 10 y 11).

Conclusión del Capítulo IV

Los resultados obtenidos mediante el proceso estratégico de la investigación, no solo dieron respuesta a los objetivos planteados, sino que tuvo otros alcances más. Esta investigación participativa junto con los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, además de haber logrado reconstruir las propias capacidades humanas, también tuvo el alcance de haber detectado el propio potencial de cambio; con la capacidad de Reflexión y la capacidad de Conciencia. Aunado a ello, por la intersubjetividad generada entre los maestros participantes, se logró modificar la escala de valores con la que cada uno inició en la investigación; siendo esto un indicio fehaciente de cambio. Y el contraste entre la teoría y la práctica evidente en los resultados; deja ver dos aspectos relacionados: la pertinencia de los estudios regionales para acercarnos a la realidad y la fuerza accionalista de los docentes participantes de educación básica de la región socioeducativa de estudio.

CONCLUSIÓN

Con los resultados de la investigación educativa desarrollada, haciendo referencia a los objetivos y alcances que se dejan ver y plasmar entre letras, pero también a los que no están escritos por no ser el foco investigativo y que pudieran ser semillas para otras investigaciones, por todos ellos, se concluye en varios aspectos, desde generales a particulares.

El más amplio o general, es la conclusión de que la investigación desarrollada dentro del campo de los estudios regionales y con visión transdisciplinar, nos acerca al conocimiento y comprensión de las realidades locales o microregionales, sin soslayar lo macroregional, al poner en tensión las fuerzas estructurales y las de la acción; porque tanto el problema, discusiones, reflexiones, las soluciones son propios del contexto y por ende se adquiere un sentido mayor de apropiación y responsabilidad ante una posible transformación regional.

De esto se deriva otra conclusión, existe un potencial endógeno en las regiones, porque los participantes en la investigación se mostraron ávidos de nuevas formas de participación social y educativa. El desarrollo de la investigación-acción facilitó el escenario y la apertura para escuchar nuestras voces, que pusieron a la luz la realidad local y en consecuencia el detectar nuestro potencial de cambio. Esto quiere decir, que también se concluye en la necesidad de espacios y tiempos para la reflexión participativa hacia la mejora de situaciones regionales (Ginés 2004).

En las conclusiones más particulares, la reflexión de manera conjunta, amplía la mirada de los participantes, mediante la confrontación constante entre teoría y práctica, entre lo socialmente ya construido y lo nuevo por construir, entre lo exterior y lo interior al ser humano; esto incita a la reflexión individual, interna y profunda en el ser humano, ante sus propios intereses y escala de valores para darle sentido a su existencia, antes de poder concebirse en sociedad o en colectivo; para así sentirse partícipes en una región.

Alternativa de Cambio Educativo

Una propuesta desde las capacidades humanas de los docentes

Desde una perspectiva sociocrítica, el proceso estratégico de la investigación educativa desarrollada, así como los resultados obtenidos al reconstruir las capacidades humanas de los propios docentes participantes; son la evidencia de que existe un potencial de cambio educativo en los maestros de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez.

En ese tenor, una propuesta concreta para el cambio educativo, tomaría como elemento primordial la voz de los sujetos como actores activos de una región en cuestión, porque son los que conocen las verdaderas condiciones de su región, convirtiéndose así en potenciales agentes de cambio de su realidad.

Es por ello que se plantea la siguiente propuesta (ver Figura 55), como una alternativa de cambio educativo, que otorga la oportunidad de escuchar la voz de los docentes de educación básica en espacios y tiempos determinados, para su acción. Este actor clave de la educación, a través del desarrollo de sus capacidades docentes –amor–autoestima–compromiso– y sobre todo su potencial de cambio –reflexión–conciencia–, podría convertirse en un agente de cambio.

Esta propuesta, que considera a los docentes como agentes de cambio, implica la capacidad de abstraer la realidad de la región socioeducativa. Y así, proyectar soluciones realistas con acciones micro políticas de procesos y estructuras escolares, dentro de un marco de capacidades y potencialidades de cambios endógenos y exógenos.

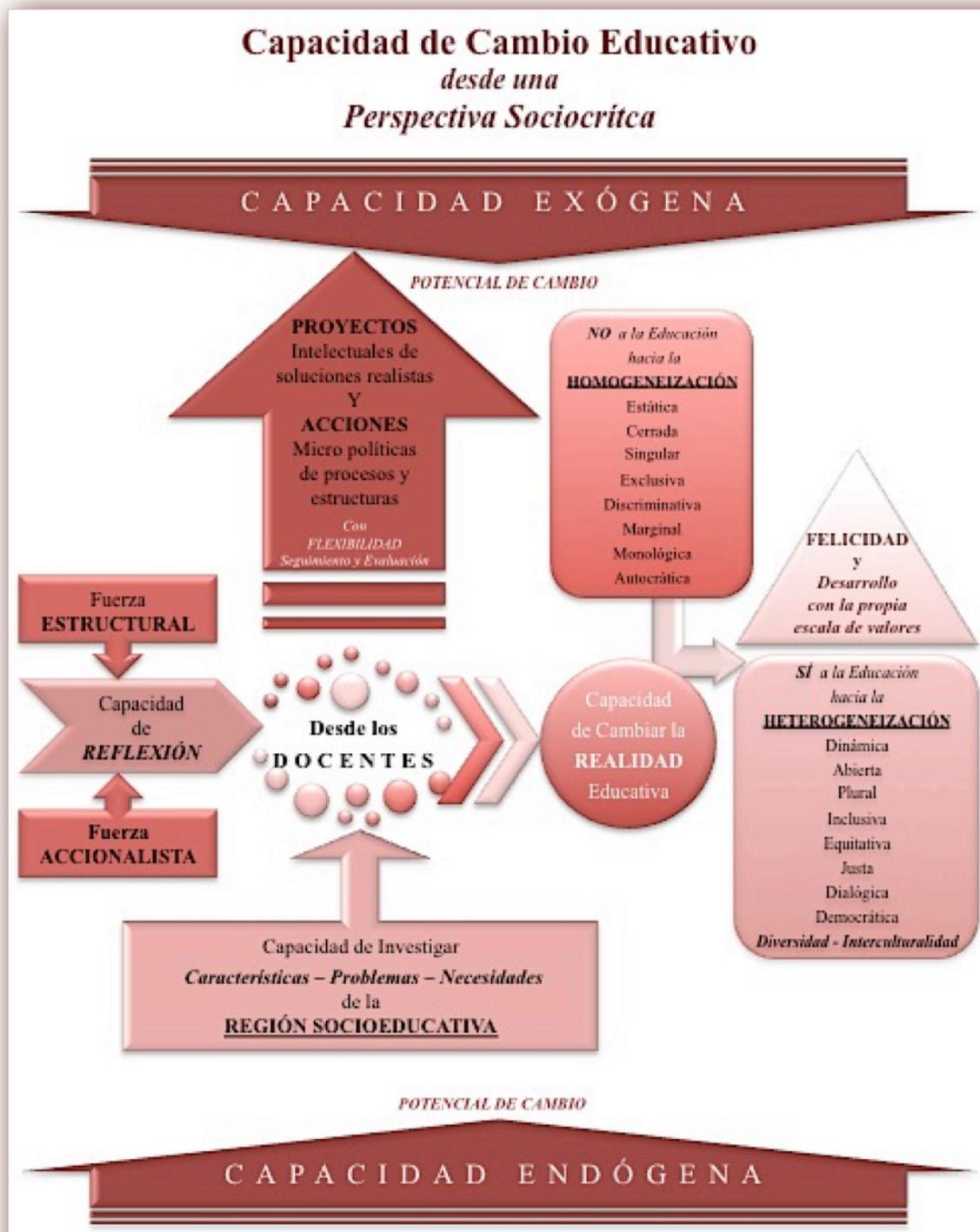


Figura 55. **Propuesta de Cambio Educativo**
Fuente: *Docentes Participantes - IGRR (2015).*

Una reflexión sobre la capacidad para el cambio educativo.

El estudio realizado en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, con los docentes participantes de educación básica, no solo cumplió con los objetivos de investigación, sino que también tuvo el alcance de detectar el propio potencial de cambio. La reflexión profunda y conciencia sobre la praxis, que demostraron los docentes participantes de educación básica, desde una perspectiva sociocrítica, puso en tensión los niveles macro y micro de la fuerza estructural y accionalista.

Existe una investigación relevante y estrechamente relacionada con el tema y problema del estudio regional realizado, es la de Michael Fullan, del Instituto de Ontario para Estudios en Educación de la Universidad de Toronto, publicada en el año 2002, en la revista Profesorado. En ella, el autor expone y describe mediante tres fases su propio proceso de emancipación junto con el grupo de investigación (ver Figura 56).



Figura 56. **Tres fases en el estudio del cambio**
Fuente: Michael Fullan (2002).

En la investigación de Michael Fullan (2002), que destaca su propia emancipación, se puede comprender cómo por medio del autoconocimiento y reflexión de la propia experiencia y desarrollo intelectual y práctico, atraviesa por tres fases que lo llevan a identificar el potencial de cambio que podrían también reconocer otros actores de la educación. Estos otros actores, de acuerdo a los resultados de la presente investigación, expone que no solo son los docentes y los alumnos, sino que también los padres de familia o tutores y las autoridades educativas.

En la primer etapa, en busca del cambio educativo, reconoce las debilidades de la *Implementación* de contenidos nuevos a docentes como fuerza estructural. Y ante este hallazgo que él nos aporta, en contraste con los elementos y nociones en los discursos de los maestros participantes en la investigación, que expresan una inconformidad o disgusto ante imposiciones desde “arriba”; nos lleva a la reflexión de que aún existen procesos educativos en la región de estudio, que pertenecen al siglo pasado.

En la segunda etapa, también en busca de la emancipación del profesorado, se inclina hacia la ponderación del *Significado* que le dan los maestros como fuerza accionalista, sin llegar al objetivo esperado. Esta aportación, respecto a la postura teórica crítica de la investigación desarrollada, más la teoría de la acción comunicativa de Habermas; nos lleva a la reflexión de que en la intersubjetividad generada junto con los docentes participantes, no solo resultaron nociones y elementos de la acción, sino que también de la estructura.

Y finalmente, en la tercer etapa, culmina con poner en juego las tensiones estructurales y accionalistas para identificar las condicionantes de la *Capacidad para el Cambio* en educación. Esta última aportación, nos lleva a reflexionar sobre la posibilidad de cambiar la realidad educativa regional, mediante la presente propuesta de cambio de educativo, que toma en cuenta la voz de los docentes de educación básica.

¿Por qué cambiar?

Las características, problemas y necesidades específicos de la región

Existe una gran preocupación en el ámbito educativo desde las localidades hasta en términos internacionales porque detrás de diversas reformas educativas no se vislumbran cambios significativos evidentes en las realidades de los ciudadanos que egresan de los diversos niveles educativos de las macro y micro regiones (Hargreaves y Fink, 2006).

Es por ello que surge en estos últimos tiempos, como una alternativa de solución mediante los estudios culturales y regionales, una forma de investigación que requiere una labor intelectual y política dentro de un enfoque transdisciplinar para comprender conscientemente la diversidad de las microregiones y por ende vislumbrar desde una perspectiva sociocrítica, características, problemas y necesidades en determinados contextos, bajo condicionantes y soluciones específicas, y así poder aspirar a un verdadero cambio educativo (Restrepo, 2011).

Las razones que existen en la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, son evidentes mediante los “Núcleos de Sentido” expuestos en el segundo nivel de resultados de la presente investigación. En la intersubjetividad generada desde la perspectiva sociocrítica de los docentes de educación básica participantes, emergieron elementos y nociones que dan cuenta de los entramados que existen.

Estos entramados, dan como resultado los núcleos de sentido de las capacidades de cambio de la región. Y están representados por los actores educativos mencionados, como los alumnos, maestros, padres o tutores de familia y autoridades educativas, entrelazados con los ejes de características, problemas y necesidades que requieren su inmediata atención específica, con carácter regional.

¿Qué cambiar?

Las estructuras y acciones en tensión dentro la región

El contexto en las escuelas de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez, se encuentra en una constante tensión generada por dos fuerzas que irrumpen ineludiblemente en la educación que se ofrece; por un lado las condicionantes de la estructura y por otro lado los componentes de la acción.

Sin embargo, la descripción que en este trabajo académico se realiza, es un inicio de la reflexión profunda de los docentes participantes, que requiere darlos a conocer por los desafíos particulares que las escuelas de hoy presentan, de acuerdo a sus características, problemas y necesidades específicas (Arce, 2010).

Durante el proceso estratégico de la investigación, los docentes desarrollaron la capacidad de reflexión constante sobre las condicionantes estructurales, en las que se encuentran las problemáticas detectadas en los contextos escolares de la región, así como la reflexión de las necesidades de la acción, dentro de la competencia educativa. Los resultados de dichas reflexiones son evidentes en el segundo nivel de resultados expuesto.

Las condicionantes de la estructura, son una fuerza que como su nombre lo dice “condiciona” a los docentes de la región socioeducativa, como las que se generan desde las esferas políticas y administrativas, hasta las que emergen de las esferas sociales y escolares. Esto lleva, en algunos o muchos casos, a influir en el rol de la persona clave y fundamental desde la presente propuesta de cambio educativo, el –docente–, porque ejerce su rol ante una educación tendiente hacia la homogeneización.

La fuerza estructural, hace que el maestro se inhiba a la reflexión constante que debiera ejercer junto con los alumnos, compañeros maestros, administrativos y directivos, así como con padres de familia y resto de la comunidad en la que se encuentra la escuela. Y esto deriva el ofrecer una educación estática, cerrada, singular, exclusiva, discriminativa, marginal, monológica y autocrática.

Los componentes de la acción, se consideran como la fuerza que emerge de los docentes que existen en la región Tuxtla, así como el de algunos actores más, como políticos, administrativos y sociales, en la educación local. Dicha fuerza, se genera desde el seno de las aulas, con la intención de ofrecer una educación que tiende hacia la heterogeneización en la praxis ante los alumnos, influyendo inminentemente en el contexto escolar.

La acción como fuerza endógena, ha surgido cuando los maestros situados en contextos diferentes han adoptado una actitud reflexiva que cambia primeramente su práctica en el aula, por ser el límite de dominio inmediato en el que algunas veces, han ofrecido una educación dinámica, abierta, plural, inclusiva, equitativa, justa, dialógica y democrática.

Sin embargo, la fuerza de los componentes endógenos de la acción, que algunos docentes han iniciado en sus aulas, no siempre han influido o trascendido de las paredes de sus espacios áulicos, por lo que muy pocas veces, sí se han logrado emprender algunos cambios significativos de la realidad de algunos contextos escolares de la región. Por ello, es imprescindible que también se promuevan el desarrollo de las capacidades de cambio exógenos.

¿Quiénes cambian?

Los actores educativos exógenos y endógenos de la región

En el ámbito educativo existen diversos sujetos, quienes fungen como actores activos o pasivos, entre ellos se pueden mencionar desde, los integrantes de las estructuras administrativas y sindicales o autoridades; hasta los docentes, alumnos, padres de familia o tutores y el resto de la comunidad de la región socioeducativa de estudio.

Estos actores serán activos en la medida en que las instancias correspondientes o inmediatas superiores, les otorguen la oportunidad de reflexionar sobre el elemento esencial de cambio que es la transformación de su realidad, hacia una mejora evidente. Esta es la razón por la que se requiere también, el desarrollo de la capacidad y potencial de cambio exógeno.

Con los resultados de la investigación, se evidencia que el generar condiciones favorables para el desarrollo de las capacidades de los docentes participantes, propicia el potencial de cambio como fuerza accionalista, ante las condiciones estructurales de la región socioeducativa. Porque la reflexión y conciencia demostrada por los docentes participantes a través de la presente propuesta de cambio educativo, puede propiciar y facilitar la transformación de nuestra realidad regional.

Es por ello que se considera que en el rol docente se encuentra la chispa para detonar en los contextos escolares –junto con los alumnos, compañeros maestros, administrativos y directivos, así como con padres de familia y resto de la comunidad– las fuerzas de la acción endógena y exógena para el cambio educativo de la región socioeducativa en Tuxtla (Boisier, 1997).

¿Cuándo y dónde iniciar el cambio?

Los procesos de profesionalización y actualización docente

En busca de esa oportunidad, se encuentra el espacio y tiempo destinados a la profesionalización y actualización docente, que puede otorgar el Centro de Maestros-I en Tuxtla; porque es ahí donde por medio de la intersubjetividad generada entre los maestros, cuando pueden detectar problemas existentes en su contexto local, sin desvincularse de un contexto globalizado que ineludiblemente interviene, así como no restringirse a la mirada de únicamente problemas escolares, sino abrirse a la visión de problemas sociales, económicos, ambientales y otros de su región.

Detectar problemas reales en los contextos, de manera participativa, se convierte en un potencial de cambio al vislumbrar que por medio del proceso enseñanza-aprendizaje, “los docentes” tienen las condiciones favorables de interactuar estrechamente con los alumnos, padres de familia y resto de la comunidad, quienes configuran finalmente el tejido social de la región socioeducativa en Tuxtla; convirtiéndose preponderantemente como los primordiales agentes de cambio.

Tal como se menciona al principio, existen tiempos y espacios, en los que por medio de la intersubjetividad generada en el diálogo reflexivo entre docentes, se puede determinar las capacidades humanas que poseemos, no sólo como maestros, porque caeríamos en una visión reducida de nuestro actuar cotidiano. Sino como individuos que se desarrollan en la sociedad misma, traducidos en desarrollo personal (Barrón, 2008) y que en la oportunidad del rol docente se puede trascender hacia el ejercicio de la libertad (Fischman, 2008) de nosotros mismos y por ende la de nuestros alumnos, que configuran el tejido social de la región Tuxtla, sin menoscabar nuestro bienestar y el de los demás, con una actitud responsable ante nuestro entorno (Dávila, 2009).

¿Cómo cambiar?

Proyectos y acciones desde la región socioeducativa

Finalmente, todo lo anterior inminentemente conducirá a proyectos intelectuales de soluciones realistas, porque emergerán de la realidad reflexionada críticamente desde los docentes directamente involucrados por el rol que desempeñan, quienes son los que realmente conocen su realidad.

Pero esto no serviría de mucho si no se llega a las acciones de gestión micro políticas de los procesos y estructuras que se entranan en las redes formadas por los diversos roles de los docentes en su acción cotidiana. Y también, si no se potencia la capacidad de cambio de las estructuras. Es decir, poner en equilibrio las capacidades y potencialidades endógenas y exógenas.

No se debe olvidar que toda propuesta innovadora o alternativa de cambio educativo, siempre requerirá un constante seguimiento y evaluación, con flexibilidad. Esto quiere decir que en el proceso mismo del desarrollo de proyectos y acciones pueden realizarse ajustes y mejoras, que realmente lleven al logro de los objetivos planteados por los propios maestros, agentes de cambio (Blase, 2002).

Aunque los maestros de la región, no son los únicos responsables del cambio educativo en Tuxtla, sí son una pieza fundamental y trascendente en nuestra sociedad, porque se puede desarrollar la capacidad de “imaginar modos fructíferos de identificar las limitaciones potenciales, los espacios para la esperanza, y esos momentos extraordinarios en los que la acción colectiva demuestra que la historia se construye día a día” (Fischman, 2008).

Y finalmente, se concluye en que las capacidades humanas y potencial docente, reconstruidos conjuntamente con los docentes participantes, son la respuesta en un determinado tiempo y espacio; estos resultados de ninguna manera se conciben como hegemónicos o la verdad última, más bien exponen ante nosotros los participantes en el proceso investigativo y en quien lea estas líneas, posibilidades de acción docente hacia la tan deseada transformación socioeducativa en las regiones.

Referencias

- Alexander, J. C. (1992).** *Las teorías sociológicas desde la segunda guerra mundial.* Barcelona: Gedisa.
- Alvarado, L. (diciembre 2008).** Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas, *Redalyc*, Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41011837011.pdf>
- Álvarez-Gayou Jurgenson, J. L. (2006).** *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología.* México: Paidós.
- Andrade Carreño, A. (1999).** La teoría sociológica en México frente a las perspectivas contemporáneas de las ciencias sociales, *Perspectivas contemporáneas de las ciencias sociales*, México: FCPyS.
- Arce, L. (2010).** La escuela hoy: nuevos contextos, nuevos desafíos, *Quehacer educativo.* Recuperado de http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/40c3dbf9_005%20arce.pdf
- Ayora Díaz, S. I. (1995).** Región y Globalización: Reflexiones sobre un concepto desde la antropología. *Cuadernos de Arquitectura y Urbanismo (1)* , 9-40. Tuxtla Gutiérrez, México.
- Blase, J. (2002).** Las micropolíticas del cambio educativo, *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado.* Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>

- Barrón Pastor, J. C. (2008).** ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior, *Trace* 53.
- Bataillon, C. (1993).** Las regiones geográficas en México. México, D. F., México: Siglo Veintiuno Editores.
- Beck, U. (2008).** Lógicas, dimensiones y consecuencias de la globalización. *¿Qué es la globalización?*. Barcelona: Bolsillo Paidós.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (2003).** La construcción social de la realidad. Amorrortu: Buenos Aires.
- Blanco, N. (2000).** El sentido de los saberes escolares: La experiencia de escolarización de alumnos de enseñanza secundaria. *Ponencia. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Málaga: FCE-UMA.
- Blanco, N. y Rodríguez, C. (2014).** La actitud y el compromiso hacia la escuela en estudiantes de secundaria de éxito escolar. *Apuntes del Seminario Política Curricular y Prácticas Educativas*. Málaga: DEC-UMA.
- Boisier, S. (1997).** El vuelo de una cometa. Una metáfora para una teoría del desarrollo territorial 23 (69), 7-29. *Eure* , XXIII (69), 7-29.
- Bonal, X. (2002).** Globalización y política educativa: un análisis crítico de la agenda del Banco Mundial para América Latina. *Revista mexicana de investigación educativa* , 64 (3), 3-35.

- Bourdieu, P. (1996).** Espacio social y poder simbólico y Conferencia pronunciada en la Universidad de San Diego en marzo de 1986. *Cosas dichas*. Traducción de Margarita Mizraji. Barcelona: Gedisa.
- Brey, A. (2011).** La sociedad de la ignorancia. Una reflexión sobre la relación del individuo con el mundo interconectado, en Goncal Mayos y Antoni Brey (eds.), *La sociedad de la ignorancia*, Barcelona: Península.
- Cabrera Fuentes, J. C. (2013).** Globalización, cultura y formación. Apunte del Seminario Globalización, Cultura y Formación del Doctorado en Estudios Regionales de la UNACH.
- Carr, W y Kemmis, S. (1988)** *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, M. A. (1995).** *Manual de Evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cassier, E. (2013).** *El mito del Estado*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990).** *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colom, A. (2002).** La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Barcelona: Paidós.
- Congreso de la Unión (2011),** *Ley general de educación. Última reforma publicada en el diario oficial de la federación: 28 de enero de 2011*. México: Centro de Documentación, Información y Análisis, Secretaría de Servicios Parlamentarios, Secretaría General de la Cámara de Diputados.

- Contreras, J. (2007)**, Personalizar la relación: Aperturas pedagógicas para personalizar la enseñanza. Material inédito. Barcelona:UB.
- Dávila, Yáñez X. y Maturana, Romesín H. (2009)**. Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie49a05.pdf>
- De Lissovoy, N. (2008)**. "Frantz Fanon y una pedagogía crítica materialista", en Peter McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.
- Dewey, J. (2007)**. *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Díaz, Couder E. (mayo-agosto 1998)**. Diversidad Cultural y Educación en Iberoamérica, *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a01.pdf>
- Dietz, G. (2007)**. La interculturalidad entre el "empoderamiento" de minorías y la "gestión" de la diversidad, *Puntos de Vista, Cuadernos del observatorio de las migraciones y de la convivencia intercultural de la ciudad de Madrid*.
- Ferrero, M. (Mayo 2006)**. La glocalización en acción: Regionalismo y paradiplomacia en Argentina y el Cono Sur Latinoamericano. *Integración en Ideas* . IDELA/UNT.
- Fink, D. y Stoll, L. (1995)**. Promover y mantener el cambio. *Cuadernos de pedagogía* No. 290.

- Fischman, G. E. y Gandin, L. A. (2008).** Escola Ciudadana y los discursos críticos de esperanza educativa, en Mc Laren P., Kincheloe J. L. (eds.), *Pedagogía Crítica, de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Grao.
- Foucault, M. (2005).** *La hermenéutica del sujeto*. México: Akal
- Fullan, M. (2002).** El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje, *Profesorado, revista de currículum y formación de profesorado*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>
- García Garrido, J. L. y García Ruiz, M. J. (2005).** *Temas candentes de la educación en el siglo XXI*, Madrid: Ediciones Académicas.
- Garrido Vergara, L. (febrero/abril, 2011).** Habermas y la teoría de la acción comunicativa, *Razón y Palabra, Primera Revista Electrónica en América Latina Especializada en Comunicación*. Recuperado de http://www.razonypalabra.org.mx/N/N75/ultimas/38_Garrido_M75.pdf
- Giddens, A. (1995).** Tiempo, espacio y regionalización. En A. Giddens, *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Ginés Mora, J. (2004).** La necesidad de cambio educativo para la sociedad del conocimiento, *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie35a01.pdf>
- Ginsburg, L. (1958).** Significado del término "Región". *Revista Mexicana de Sociología*, 20 (3), 781-789.

Gobierno del Estado de Chiapas. (14 de Marzo de 2012). *Desarrollo humano, pilar en el avance histórico de Chiapas en la lucha contra la pobreza: PNUD.* Recuperado el 18 de Junio de 2012, de Sala de Prensa del Poder Ejecutivo: <http://www.chiapas.gob.mx/prensa/boletin/desarrollo-humano-pilar-en-el-avance-historico-de-chiapas-en-la-lucha-contra-la-pobreza-pnud>

Goleman, D. (1989). *La inteligencia emocional.* Barcelona: Kairos.

Gómez Díaz de León, C., & Hinojosa Cruz, V. (2006). El federalismo y el sistema federal: Una clasificación conceptual. *Evolución del Derecho en América Latina , II* , 296-310. México, D. F. .

Grande, S. (2008). Red Lake desconsolado: Pedagogía, descolonización y el proyecto crítico, en Peter McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos.* Barcelona: Graó.

Häberle, P. (2003). Federalismo y Regionalismo como pluralismo territorial y división cultural de poderes. En P. Häberle, *El Estado constitucional* (H. Fix-Fierro, Trad.). México, D. F.: UNAM.

Habermas, J. (1981). *Conocimiento e interés.* Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa.* Madrid: Taurus.

Hernández, F. (2000). Entrevista. Ivor Goodson. Recuperar el poder docente. *Cuadernos de pedagogía No. 295.*

Hernández, F., Sancho, A. M. y Rivas, J. I. (2011). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto.* Barcelona: ESBIRINA-RECERCA.

- Hernández, F. y Contreras, J. (2013).** Ser y saber en la educación secundaria. *Cuadernos de pedagogía No. 430.*
- Hargreaves, A. y Fink, D. (junio 2006).** Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo, *Revista de educación.* Recuperado de http://www.ite.educacion.es/formacion/materiales/126/cd/unidad_8/material_m8/sabermas2.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2010).** México en cifras. *Información nacional, por entidad federativa y municipios.* Recuperado de <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/mexicocifras/default.aspx?e=7>
- Ixtacuy López, O. (Febrero 2012).** Región, geografía y economía. *Antología del Seminario General de Estudios Regionales* . Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: DER-UNACH.
- Kindgard, A. (Julio 2004).** Historia regional, racionalidad y cultura: Sobre la incorporación de la variable cultural en la definición de las regiones. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales (24)* , 165-176. San Salvador de Jujuy, Argentina: UNJu.
- Kuhn, T. S. (2004).** *La estructura de las revoluciones científicas.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1993).** *La metodología de los Programas de investigación científica.* Madrid: Alianza.
- Latorre, L. (2014).** Dejar sitio a las emociones en la educación. *Apuntes del Seminario Política Curricular y Prácticas Educativas.* Málaga: DEC-UMA.

- Laudan, L. (1993).** *La ciencia y el relativismo*, Madrid: Alianza.
- Leite, A. (2005).** La educación en escenarios latinoamericanos posibles: el difícil equilibrio entre lo cotidiano y lo global. *Revista Electrónica Save the Children*.
- Leite, A. (2007).** *Profesorado, Formación e Innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones Cooperación Educativa.
- Martin, G. (2008).** La pobreza de la pedagogía crítica: hacia una política del compromiso, en Peter McLaren y J. L. Kincheloe (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.
- Martínez-Pellégrini, S. (2003).** Convergencia regional e integración: los casos de México y España, en N. A. Fuentes Flores, A. Díaz-Bautista, S. E. Martínez-Pellégrini, & E. C. Norte (Ed.), *Crecimiento con convergencia o divergencia en las regiones de México*. México, D. F.: Plaza y Valdés.
- Maturana, H. (2002).** *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Dolmen.
- Max-Neef, A. M. (Agosto 2004).** *Fundamentos de la transdisciplinariedad*. Valdivia, Chile: Universidad Austral de Chile.
- Max-Neef, A. M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (2010).** *Desarrollo a escala humana: Opciones para el futuro*. Madrid: Biblioteca CF+S.

- Mayos, G. (2011).** La sociedad de la incultura ¿Cara oculta de la sociedad del conocimiento?, en Goncal Mayos y Antoni Brey, (eds.), *La sociedad de la ignorancia*. Barcelona: Península.
- Mc Cauley, B. (Marzo 2006).** *Los Estudios Territoriales de la OCDE: La Región Mesoamericana - El Sureste de México y América Central*. Obtenido de Estudios Territoriales de la OCDE: la Región Mesoamericana: http://www.oecd.org/documentprint/0,3455,es_36288966_36288607_36612171_1_1_1_1,00.html (PDF).
- McLaren, P. (2008).** El futuro del pasado: reflexiones sobre el estado actual del imperio y de la pedagogía, en Peter McLaren y J. L. Kincheloe, (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.
- Meirieu, P. (2007).** Es responsabilidad del educador provocar el deseo de aprender. *Cuadernos de pedagogía No. 373*.
- Mendoza, J. E., & Díaz-Bautista, A. (2006).** Evolución de la teoría y de la práctica del análisis económico regional, en J. E. Mendoza, A. Díaz-Bautista, & E. C.-U. Guadalajara (Ed.), *Economía regional moderna: teoría y práctica*. México, D. F.: Plaza y Valdés.
- Morin, E. (2005).** Sobre la interdisciplinarietà. Boletín No. 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. (CIRET). Recuperado de <http://www.pensamientocomplejo.com.ar>
- Moya, R. (mayo-agosto 1998).** Reformas educativas e interculturalidad en América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación, Monográfico: Educación, Lenguas, Culturas*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie17a05.pdf>

- Namo de Mello, G. (1998).** *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. México: Biblioteca del Normalista/ SEP.
- Pennac, D. (2008).** El zoquete rehabilitado. *Cuadernos de pedagogía No. 290*.
- Pérez Gómez, A. I. (2010).** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2013).** *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez, Ruiz M. L. (2008).** *Estados plurales: El reto de la diversidad. ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones*. México, D.F.: UAM.
- Piero, G. (2010).** De la oposición a la pasión, en Lelario Antonietta, Cosentino Vita y Armellini Guido (eds.), *Buenas noticias de la escuela*, Madrid: Sabina.
- Poblete, Melis R. (2009).** Reformas educativas e interculturalidad en América Latina, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Recuperado de <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art11.pdf>
- Poder Ejecutivo Federal. (2007).** *Plan nacional de desarrollo 2007-2012*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.
- Poder Ejecutivo Federal. (2013).** *Plan nacional de desarrollo 2013-2018*. México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, Presidencia de la República.

- Pons Bonals, L. (2012).** Teorías integradoras para estudiar la región. *Antología del Seminario General de Estudios Regionales*. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México: DER-UNACH.
- Restrepo, E. (junio 2011).** Estudios culturales y educación: Posibilidades, urgencias y limitaciones, *Revista de investigaciones UNAD*. Recuperado de <http://web.unad.edu.co/revistainvestigaciones/images/revistas/UNAD%20WEB%20vol.10%20num.1%202011/1.%20Estudios%20culturales%20y%20educacion.pdf>
- Ritzer, G. (2002).** *Teoría sociológica moderna*. México: Mc Graw Hill.
- Rivas, J. I. (2003).** La perspectiva cultural de la organización escolar: marco institucional y comportamiento individual, *Revista Educar*. Barcelona.
- Rivas, J. I. (2005).** Nuevas formas de participación. *VIII Congreso Estatal de voluntariado: Compartiendo solidaridad*. Granada: Consejería Bienestar Social de Andalucía.
- Rivas, J. I. (2006).** Trabajo docente y mercado. Trapicheando con el conocimiento. *V Encuentro Internacional Forum Paulo Freire. Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Valencia.
- Rivas, J. I. (2014).** Cultura institucional y compromiso moral en el trabajo del profesor. *Apuntes del Seminario Políticas de Innovación en Organización y Gestión de Centros Educativos*. Málaga: DEC-UMA.

- Rosales Ortega, R. (2006).** Geografía Económica. En D. Hiernaux, A. Lindon, & M. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (Ed.), *Tratado de Geografía Humana*. Barcelona: Anthropos.
- Runge Peña, A. C. (2003).** Foucault o de la revaloración del maestro como condición de la relación pedagógica y como modelo de formación. Una mirada pedagógica a la hermenéutica del sujeto. *Revista Educación y Pedagogía*. Colombia.
- Sánchez Juárez, I. L. (2011).** Calidad institucional, desaceleración del crecimiento y subdesarrollo en México. En L. E. Gutiérrez Casas, & M. Limas Hernández, *Nuevos Enfoques del Desarrollo. Una Mirada desde las Regiones*. Ciudad Juárez: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez Red Iberoamericana de Estudios del Desarrollo.
- Sancho, J. M. y Hernández, F. (1995).** Entrevista. Andy Hargreaves. La importancia de vivir en la frontera. *Educación comprensiva, Andy Hargreaves, Sociología de la Educación*.
- Sandín Esteban, M. P. (2004).** *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Schön, D. A. (2011).** The reflective practitioner : how professionals think in action. Aldershot : Ashgate.
- Secretaría de Educación Pública (1992).** *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México: Gobierno Federal, los gobiernos de cada una de las entidades federativas de la República Mexicana y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Secretaría de Educación Pública. (2010). *Marco para el diseño y desarrollo de Programas de Formación Continua y Superación Profesional para Maestros de Educación Básica en Servicio 2011-2012*. México, D. F.: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio de la Subsecretaría de Educación Básica.

Secretaría de Educación Pública (2011), *Acuerdo 592, por el que se establece la Articulación de la Educación Básica*. México: Subsecretaría de Educación Básica (SEB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) del Gobierno Federal.

Sen, A. K. (2000). *Desarrollo y libertad*. Madrid: Planeta.

Stanley, T. J. y Danko, W. (2000). *El millonario de al lado*. Buenos Aires: Atlántida.

Stanley, W. B. (2008). Pedagogía crítica: Realismo democrático, neoliberalismo, conservadurismo y un sentido trágico de la educación, en Peter McLaren y J. L. Kincheloe, (eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos*. Barcelona: Graó.

Torres, J. (2009). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Touraine, A. (2005). Los derechos culturales. En A. Touraine, *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós Estado y Sociedad 135.

Urquijo Angarita, M. J. (2008). *El enfoque de las capacidades de Amartya Sen: alcance y límites*, en Tesis Doctorales en Red, Universidad de Valencia.

Vila Merino, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteridad.* Huelva: Hergué Editorial.

Weber, M. (2009). *La “objetividad” del conocimiento en la ciencia social y en la política social.* Madrid: Alianza.

Zabalza Beraza, M. A. (1989). *Diseño y desarrollo curricular.* Madrid: Narcea.

Zeichner, M. y Listo, P. (1996). La práctica docente reflexiva. *Raíces históricas de la enseñanza reflexiva.* Recuperado en:
http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/observacion_practica_reflexivaII/programa/documentos/Zeichner.pdf.

Lista de Figuras

Figura 1. Contexto del objeto de estudio

Fuente: IGRR (2012).

Figura 2. Procedimiento alternativo para construir la región

Fuente: IGRR (2012).

Figura 3. Posicionamiento de la investigación

Fuente: IGRR (2012).

Figura 4. Cruce de las dimensiones de la investigación

Fuente: Pons Bonals (2012, p. 11).

Figura 5. Construcción teórica de las “Capacidades Humanas”

Fuente: Sen (2000), adaptado por IGRR (2012).

Figura 6. Regionalización del proceso social educativo

Fuente: Pons Bonals (2012, p. 11), adaptado por IGRR (2012).

Figura 7. Área de influencia del Centro de Maestros I - 0701

Con sede en Tuxtla Gutiérrez.

Fuente: Centro de Maestros I - 0701 (2012).

Figura 8. Mapa de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; México.

Fuente: IGRR (2012)

Figura 9. Región del Centro de Maestros-I en Tuxtla Gutiérrez.

*Fuente: Departamento de Estadística de la
Subsecretaría de Planeación Educativa en Chiapas (2014).*

Figura 10. La región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Figura 11. Docentes participantes del CBFC / Verano-2012

Fuente: IGRR (2012).

Figura 12. Docentes participantes del CAD / Verano-2013

Fuente: IGRR (2013).

Figura 13. Docentes participantes en EP-DG-RR / Septiembre 2013 - Junio 2015

Fuente: IGRR (2015).

Figura 14. Video del CAD / 26 de Julio del Verano-2013.

Fuente: IGRR (2013).

Figura 15. Guía de entrevista

Fuente: IGRR (2012).

Figura 16. Rúbrica de los Diarios de Campo

Fuente: IGRR (2012).

Figura 17. Mapa del proceso estratégico de la investigación

Fuente: IGRR (2014).

Figura 18. **Dispositiva de los CBFC del Verano-2012.**

Fuente: IGRR (2012).

Figura 19. **Grupo de docentes participantes en los CBFC,
el 14 de agosto del Verano-2012.**

Fuente: IGRR (2012).

Figura 20. **Grupo de docentes participantes en los CBFC,
el 17 de agosto del Verano-2012.**

Fuente: IGRR (2012).

Figura 21. **Instrumentos diseñados y aplicados en los CBFC,
del 13 al 17 de agosto del Verano-2012.**

Fuente: IGRR (2012).

Figura 22. **Grupo de docentes participantes en los CAD,
el 24 de julio del Verano-2013.**

Fuente: IGRR (2012).

Figura 23. **Instrumentos elaborados con los docentes durante el CAD,
el 25 de julio del Verano-2013.**

Fuente: IGRR (2013).

Figura 24. **Instrumentos elaborados con los docentes durante el CAD,
el 26 de julio del Verano-2013.**

*Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013),
Carta urbana 2007-2020 de Tuxtla-Arq. Federico Antonio Stransky
Paniagua.*

**Figura 25. Mtra. Rosario Esther Corzo Jiménez con sus alumnos,
en el CAM 28, el 5 de septiembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 26. Mtra. Blanca Nieves Ruiz Cruz,
en la Secundaria General “Adolfo López Mateos”, el 26 de
septiembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 27. Mtro. José Manuel Ramírez Estrada con sus alumnos,
en instalaciones provisionales por la huelga magisterial,
el 16 de octubre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 28. Mtro. Manuel de Jesús Trinidad Santiago,
en su entrevista, el 15 de octubre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 29. Mtro. Gerardo Miguel Muñoz Moguel,
en su entrevista, el 16 de octubre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 30. Mtro. Humberto Selvas Ruiz,
en la ETV 021, el 19 de noviembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 31. Primera Discusión de Grupo (DG1),
En la Biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado de la UNACH,
el 12 de septiembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 32. Segunda Discusión de Grupo (DG2),
en la Biblioteca de la Unidad de Estudios de Posgrado de la UNACH,
el 17 de octubre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 33. Tercera Discusión de Grupo (DG3),
en la casa de la Mtra. They, el 14 de noviembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 34. Cuarta Discusión de Grupo (DG4),
en la casa de la Mtra. They, el 5 de diciembre de 2013.**

Fuente: IGRR (2013).

**Figura 35. Quinta Discusión de Grupo (DG5),
en el Centro de Tecnología Educativa (CETE), el 23 de enero de 2014.**

Fuente: IGRR (2014).

**Figura 36. Análisis del Primer Nivel de Resultados;
con la co-tutela de la Dra. Analía Elizabeth Leite Méndez, en Málaga,
España.**

Fuente: IGRR (2014).

Figura 37. Resultado de la entrevista a la Mtra. Rosario Esther Corzo Jiménez

Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Figura 38. Resultado de la entrevista al Mtro. Manuel de Jesús Trinidad Santiago

Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Figura 39. Resultado de la entrevista al Mtro. José Manuel Ramírez Estrada

Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Figura 40. Resultado de la entrevista a la Mtra. Blanca Nieves Ruiz Cruz

Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Figura 41. Resultado de la entrevista al Mtro. Gerardo Miguel Muñoz Moguel

Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

Figura 42. Resultado de la entrevista al Mtro. Humberto Selvas Ruiz

Fuente: Docente participante (2013) – IGRR (2014).

**Figura 43. Núcleos de Sentido de las Capacidades Humanas
entre Ejes-Actores/Unidades-Grupos**

Fuente: IGRR (2014).

Figura 44. Núcleos de sentido del resultado del Verano-2012

Fuente: Docentes participantes (2012) – IGRR (2014).

Figura 45. Núcleos de sentido del resultado del Verano-2013

Fuente: Docentes participantes (2013) – IGRR (2014).

Figura 46. Núcleos de sentido del resultado de las Entrevistas

Fuente: Docentes participantes (2013) – IGRR (2014).

Figura 47. Núcleos de sentido del resultado de las Discusiones de Grupo

Fuente: Docentes participantes (2013-2014) – IGRR (2014).

Figura 48. Necesidades del docente de educación básica

de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Figura 49. Características del alumno de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Figura 50. La tensión entre las fuerzas estructurales y accionalistas de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Figura 51. La fuerza estructural de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Figura 52. La fuerza accionalista de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes, Fotografía-IGRR (Verano-2013).

Figura 53. Capacidades Humanas de los docentes de educación básica de la región socioeducativa de Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes (2012-2014) – IGRR (2014).

Figura 54. Capacidades Humanas y Potencial de Cambio de los docentes de educación básica de la región socioeducativa en Tuxtla Gutiérrez

Fuente: Docentes participantes (2012-2015) – IGRR (2015).

Figura 55. Propuesta de Cambio Educativo

Fuente: Docentes Participantes - IGRR (2015).

Figura 56. Tres fases en el estudio del cambio

Fuente: Michael Fullan (2002).