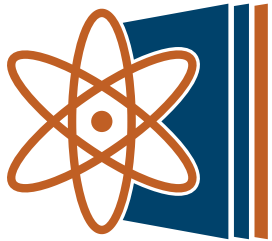


VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

Vol. 5
Núm. 1



Tomado de <https://pixabay.com/es/illustrations/violín-música-notas-arte-resumen-2412357/>

Formación artística y cultural en la educación secundaria obligatoria: los casos de Francia y México

Artistic and cultural training in compulsory secondary education: the cases of France and Mexico

Ileana Rojas-Moreno*, Patricia Ducoing-Watty

RESUMEN

Este artículo se basa en los resultados del proyecto de investigación institucional PAPIIT-UNAM IN401218 sobre la educación secundaria obligatoria en trece países (9 latinoamericanos, 4 europeos). Retomamos aquí uno de sus objetivos: destacar las semejanzas y diferencias en la Educación Artística en el currículum prescrito en dos de los países de la muestra (Francia y México). Para este efecto empleamos una estrategia metodológica de corte comparativo, a fin de argumentar la vinculación entre políticas educativas internacionales y currículos nacionales, en un contexto caracterizado por tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta educativa. Respecto de la Educación Artística y su papel en el logro de una mejor calidad de la educación, ubicamos su contribución formativa para atender las necesidades de creatividad y sensibilización cultural en el siglo XXI.

Palabras clave: educación secundaria obligatoria, educación artística, currículum prescrito, educación comparada.

ABSTRACT

This article is based on the results of the institutional research project PAPIIT-UNAM IN 401218 on compulsory secondary education in nine countries in Latin America and four in Europe. Here we return to one of its objectives, aimed toward highlighting the similarities and differences in Artistic Education in the curriculum prescribed in two of the countries in the sample (France and Mexico). For this purpose we use a comparative methodological strategy, with the intention of arguing the link between international educational policies and national curricula, in a context characterized by global trends in internationalization, mandatory and standardization of the educational offer. Regarding Artistic Education and its role in achieving a better quality of education, we place its formative contribution in meeting the need of both creativity and cultural awareness in the 21st century.

Keywords: Compulsory secondary education, arts education, prescribed curriculum, comparative education.

Fecha de recepción: 07.05.2020 / **Fecha de aceptación:** 24.05.2020

***Autor para correspondencia:** ileanarm@unam.mx **Dirección:** Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Filosofía y Letras

Presentación y encuadre teórico-metodológico

Históricamente, la incorporación de la educación artística en el ámbito escolar se ha caracterizado por tendencias curriculares de corte academicista cuyos rasgos más notables han delimitado un espectro de enseñanzas y aprendizajes enfocado en la adquisición de destrezas para el dibujo, la danza, el canto, el solfeo y el uso de un instrumento musical específico. A lo largo de poco más de dos siglos, la participación de educadores y artistas profesionales en la definición de un área específica en el marco de planes y programas de estudios de la educación obligatoria ha dado lugar a la conformación de un saber acumulado en el que confluyen, por una parte, visiones disciplinarias sobre el arte en sus diferentes manifestaciones de creatividad y, por otra, modelos pedagógicos centrados en la figura del docente mediante los cuales se ha buscado fundamentar una normatividad para la enseñanza de conocimientos de esta naturaleza (Aguirre, 2008; Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2009).

Así, en la planeación de los currículos oficiales de la educación primaria de diferentes países del orbe se ha optado por atender la formación artística mediante la delimitación de una única área de conocimiento, si bien en el caso de la educación secundaria obligatoria se convirtió en un modelo más de corte disciplinar; el énfasis por utilizar abordajes globales, no obstante la especificidad en el estudio de los diferentes ámbitos artísticos, se convirtió en una estrategia académico-administrativa usual para la incorporación e integración de contenidos. Actualmente, la experiencia y el avance del conocimiento han puesto en cuestión la eficacia de estas decisiones al destacar condiciones a resolver como la limitada relevancia concedida a la formación artística, en contraste con áreas académicas como las de ciencias, lenguaje y tecnologías, o bien, la escasa atención a la formación de profesores especializados en las ramas comprendidas en el estudio del arte y la cultura.

Por ejemplo, en las agendas de política educativa internacional -específicamente de las dos últi-

mas décadas- se ha concedido una atención especial al aprendizaje del arte y de la cultura en las instituciones de educación obligatoria, al considerar que la formación artística y cultural constituye una de las estrategias de mayor influencia para la construcción de una ciudadanía intercultural. En opinión de expertos (Ruiz, y Santos, 2009) y de acuerdo con la panorámica educativa planteada por diversos organismos internacionales (UNESCO, 2006; EACEA P9/ Eurydice, 2009; Ferro, Wagner, Veloso, IJdens, y Teixeira, 2019), la inclusión del arte en la educación, a través de un área curricular destinada a la educación artística y mediante la educación por el arte, coadyuva en el desarrollo integral de niños y jóvenes. Asimismo, las acciones emprendidas por organismos y/o entidades internacionales (UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencias y la Cultura, OEI, Red Eurydice) a través de reuniones cumbre, congresos, convenciones y encuentros, representan un movimiento de avance mundial en favor de la construcción de un marco normativo integral tendente a producir diversos recursos de soporte (diagnósticos, estadísticas, mapas e inventarios nacionales y regionales) sobre acervos y experiencias artístico-culturales. Este conjunto de dinámicas ha tenido como propósito central el de influir en la toma de decisiones políticas de ministerios y planificadores de los sistemas educativos nacionales, a fin de integrar la educación artística en el conjunto de agendas de políticas públicas nacionales.

A partir de este encuadre y para efectos del presente artículo, recuperamos los resultados de base documental, de una investigación institucional de corte comparativo sobre la educación secundaria obligatoria en países latinoamericanos y europeos (PAPIIT IN-401218), a fin de enfocarnos básicamente en destacar algunos rasgos de contraste de esta área formativa en los currículos oficiales de dos de los países de la muestra (casos Francia y México), seleccionados por dos motivos. En primer lugar, por el interés de apoyarnos en una mirada internacional de encuadres regionales contrastantes como

son la Unión Europea y la región latinoamericana; en segundo lugar, por la divergencia entre ambos países en cuanto a los contextos socioeconómicos, las políticas públicas y su vinculación con los modelos académicos implantados. Para tal propósito y a partir de una contextualización sociodemográfica inicial hemos incluido los rubros de estructura y organización de sistemas educativos con especial interés en el nivel de la educación secundaria obligatoria, para llegar a la caracterización de la formación artística y cultural en dicho nivel educativo, considerando una puntualización abreviada de referentes como políticas educativas, contenidos curriculares y formación de docentes. Nuestras preguntas de investigación fueron las siguientes: a) ¿cuáles son las tendencias internacionales a propósito de la formación artística y cultural en la educación secundaria obligatoria?; y, b) de acuerdo con el contexto sociohistórico y económico de cada país, ¿cuáles son los elementos comunes y las diferencias específicas en la formación académica de referencia en este nivel educativo?

Para el desarrollo aquí propuesto elegimos como categoría central de análisis la de “formación artística y cultural en la educación secundaria obligatoria”, para nombrar la formación básica sobre las artes y la herencia cultural que se propicia en entornos escolares de este nivel educativo (Aguirre y Giráldez, 2009, p.75), misma que utilizamos como el eje articulante entre la revisión de los casos nacionales y su vinculación con el panorama internacional. En cuanto a los planteamientos de soporte para dicha categoría y el entretendido con la aproximación comparativa a nuestro objeto de estudio, destacamos aquí algunos referentes. El primero de ellos se deriva de los planteamientos de Marsch y Willis (citados por Adamson, y Morris, 2010, p.322), para situar cinco vertientes del currículo: a) herencia clásica organizada en asignaturas tradicionales; b) avance del conocimiento agrupado en ramas, ciencias o disciplinas que posibilitan la vida institucional; c) utilidad social y económica de conocimientos y habilidades adquiridos; d) planeación de pro-

ductos de aprendizaje; y, e) logros individuales de docentes y alumnos. Como segundo referente retomamos los aportes de Casimiro (2015, p.50) sobre el vínculo entre política y currículo y su aplicación en la implantación nacional y contextualizada de un modelo educativo específico, pero vinculado con lineamientos universalizantes. El tercero y último referente atiende la estrategia metodológica comparativa, basada en los planteamientos de Schriewer (1993; 2011) sobre el entramado de los casos nacionales y el contexto de los procesos de internacionalización de sistemas, niveles y modelos educativos.

Con base en este acercamiento nos interesa mostrar que, no obstante los avances tanto en el conocimiento sobre el papel primordial de la educación artística en la preparación integral de niños y jóvenes, como en los esfuerzos de las comunidades internacionales por incidir en las agendas de políticas nacionales en favor de una educación de calidad y para la ciudadanía en el nuevo siglo, las diferencias entre los casos analizados dan cuenta no solo del peso definitorio que tienen los contextos sociodemográficos nacionales, sino además de las estrategias de intervención estatal a través de la participación de tomadores de decisiones y/o planificadores responsables de la puesta en marcha de políticas públicas, ya sea para impulsar una formación artística de calidad, o bien, para incluirla como una asignatura más del currículo oficial del nivel en cuestión.

1. Contextualización sociodemográfica abreviada de los casos nacionales

Para situar el ejercicio de contraste de la educación artística en el nivel de educación secundaria obligatoria en los casos de Francia y México, tomamos como punto de partida un panorama sociodemográfico abreviado que –a manera de esbozo– incluye algunos datos estadísticos de soporte que evidencian las particularidades nacionales en cuanto a condiciones socioeconómicas y educativas. El primer conjunto de datos nos muestra de entrada dos diferencias importantes a destacar: la primera

tiene que ver con el rubro del Producto Interno Bruto (PIB) según el cual México se encuentra muy por debajo del promedio de 25,908 dólares establecido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), quedando así en el lugar 90 del ranking mundial mientras que Francia, con una diferencia de cincuenta puntos, está situada en el lugar 40. La segunda diferencia se refiere al porcentaje de población ubicada por debajo del umbral de pobreza que, nuevamente en el caso mexicano, un poco menos de la mitad de la población total se encuentra en una situación económica desventajosa (Tabla 1). En el segundo conjunto de datos ubicamos la relación entre el número total de población, la

población comprendida en el rango de edad de 0 a 14 años y de ese mismo rango la población escolarizada. Aquí destacamos entre ambos países las diferencias entre la proporción de este grupo de edad de la población, con un 18.48 % en Francia frente a un 26.61 % en México. En cuanto a la población escolarizada para ese mismo rango de edad, el contraste observado nos muestra que en Francia casi el 100 % de ese grupo poblacional forma parte del sistema educativo, mientras que en México la población escolarizada en ese mismo rango ocupa las cuatro quintas partes de la población total. De este mismo grupo, otros datos importantes de contraste son los concernientes al gasto educativo, la ex-

Rubro/País	Francia	México
Localización	Territorio metropolitano en Europa Occidental y territorio de ultramar (América, Océanos Atlántico, Pacífico e Índico, Antártida)	Parte meridional de América del Norte
Superficie territorial total	675,417 km ²	1,964,375 km ²
Sistema político	República semipresidencialista	República federal presidencial
PIB nominal Per cápita (2018) (dólares corrientes)	45,025	10,283
Lugar en el mundo	40	90
IDH (2018)	0.901	0.774
Población con ingresos por debajo del umbral de pobreza (2018)	14.2%	46.2%
Idioma oficial	Francés/Lenguas de Francia	Español/67 lenguas indígenas
Religiones	No hay una religión oficial	No hay una religión oficial

Elaborado por las autoras con datos de Central Intelligence Agency (2019) The world factbook. Francia y México (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>).

■ Tabla 1. Comparativo de datos demográficos, políticos y socioeconómicos (2018).
Table 1. Comparison of demographic, political and socioeconomic data (2018).

pectativa de vida escolar y el lugar que ocupa cada país según los resultados del Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) de la OECD, PISA (2018). Desde esta perspectiva observamos una condición de desarrollo educativo más avanzada en Francia, que contrasta con las evidentes desventajas que prevalecen en el caso mexicano (Tabla 2).

2. Sistemas educativos y delimitación etaria de la educación secundaria obligatoria

A modo de caracterizar los rasgos básicos de la educación secundaria obligatoria en Francia y

México, iniciaremos con la estructura y la organización actuales de los sistemas educativos nacionales de referencia, tomando como base la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO/Cine, 2011) sobre la distribución de ciclos, niveles, grados y grupos de edad, y sin perder de vista que en cada caso la conformación del propio sistema educativo reúne sus particularidades históricas, político-administrativas e institucionales. No obstante estas diferencias, es evidente que ambos países comparten elementos comunes a propósito de los agrupamientos para los niveles 0 de Educación de la primera infancia y 1 de Primaria,

Rubro/País		Francia	México
Población total (2018)		67,364,357	125,959,205
Población de 0 a 14 años (total y porcentaje) (2018)		12,449,518 (18.48%)	33,521,433 (26.61 %)
Población de 0 a 14 años escolarizada (2018)		12,345,313 (99.16%)	27,675,167 (82.56%)
Gasto en educación		5.5% del PPB	5.2% del PPB
Expectativa de vida escolar incluyendo preescolar, primaria y secundaria baja (años) (2018)		12.4	9.9
Resultados de evaluación PISA (2018)	Lectura	493	420
	Matemáticas	495	409
	Ciencias	493	419
	Ranking	23°	53°

Tabla elaborada por las autoras con datos de:

1) Central Intelligence Agency (2019) The world factbook. Francia y México. (<https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>).

2) Banco Mundial (2019)

(https://databank.worldbank.org/indicator/UIS.SLE.0?id=c755d342&report_name=EdStats_Indicators_Report&populartype=series).

3) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD), PISA, 2018 Database <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>.

■ Tabla 2. Comparativo de población total, población de 0 a 14 años, parte proporcional de población de 0 a 14 años escolarizada (2018 y resultados de evaluación de pisa (2018).

Table 2. Comparison of total population, population aged 0 to 14 years, proportional share of population aged 0 to 14 years enrolled in school (2018) and pisa evaluation results (2018).

en lo concerniente a grupos etarios y obligatoriedad. Las variaciones se observan en cuanto a la duración y las denominaciones oficiales del citado nivel (Tabla 3). Respecto de la educación secundaria obligatoria y teniendo como criterio la demarcación etaria de la edad ideal (11 – 14 años), observamos una denominación diferenciada que remarca, en ambos casos, el avance respecto de un nivel elemental (Francia: “Segundo nivel Collège-Secundaria y Liceo”, México: “Educación Secundaria”). Entre ambos países contrasta también una duración diferenciada (Francia: 4 años; México: 3 años) a la vez que se comparte el hecho de que este nivel educativo tenga un carácter vestibular dado que represente el enlace con los ciclos subsiguientes. Una vez perfilado el encuadre anterior, veamos más puntualmente y a modo de contraste las características más sobresalientes del área que nos ocupa.

3. Aproximación comparativa de la formación artística y cultural en educación secundaria obligatoria

En términos de referirnos a la formación académica sobre las artes y la cultura que se propicia en las instituciones educativas del nivel secundario, las distinciones entre los países seleccionados aluden necesariamente al papel del Estado como responsable directo de la educación oficial. Por ejemplo, en Francia la educación artística está ligada a la educación cultural, y al referirse a la categorización de “artística” siempre se le acompaña de “y cultural”. Cabe señalar que no se trata de una denominación novedosa, dado que la atención estatal de la educación artística y cultural es un referente de larga data ubicado en la intervención del Estado a través de los ministerios encargados de la Cultura y de la Educación Nacional, así como por los organismos de los diferentes servicios desconcentrados: las Direcciones Regionales de Asuntos Culturales (DRAC), entidades establecidas en los diferentes departamentos, además de los rectorados de las diversas academias en todo el territorio francés.

En contraste, en México la Secretaría de Cultura

(anteriormente denominado Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/CONACULTA) y la Secretaría de Educación Pública (SEP) funcionan como entidades gubernamentales independientes, pues de hecho hasta 2015 la SEP se vinculaba con el citado CONACULTA como un órgano desconcentrado a cargo de la educación y la promoción de la cultura y las artes. Con la reciente creación de la referida Secretaría de Cultura, esta entidad gubernamental quedó a cargo de la implantación de políticas, programas y proyectos de expresión y difusión de la cultura y las artes, sin haberse definido su relación con el ramo educativo. En la actualidad, mientras la Secretaría de Cultura se destina a promover y difundir las expresiones culturales y artísticas, y la presencia del país en el extranjero, la SEP es la entidad oficialmente responsable de la educación artística en el marco del sistema educativo, en particular en el ámbito de la educación obligatoria. Veamos a continuación algunos rasgos definitorios de la formación académica en educación artística, concretamente en los rubros de políticas educativas, contenidos curriculares y formación de docentes, en los casos estudiados.

3.1 Políticas de educación artística y cultural en Francia

Desde la perspectiva de las políticas educativas, para el Estado francés la educación artística y cultural es un asunto prioritario que viene consolidándose en el marco de la democratización y con base en principios de corte filosófico-político tales como igualdad de acceso a las prácticas artísticas y culturales para todos en la escuela y fuera de ella (en la familia, en la comunidad, en la sociedad en general), a través de los establecimientos escolares y de las estructuras y equipamientos culturales de los diversos territorios. De acuerdo con En el (2011), la consolidación de la educación artística y cultural en Francia ha sido posible gracias a tres movimientos desarrollados en los últimos tiempos: 1) el crecimiento y la diversificación de proyectos apoyados en el incremento del financiamiento público; 2) la mejora de la oferta a través de múltiples vías de toda la cadena de propuestas de

CASO / NIVEL EDUCATIVO	DENOMINACIÓN, RANGO DE EDAD, OBLIGATORIEDAD Y DURACIÓN	
Rubro/País	Francia	México
CINE 0 / EDUCACIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA CATEGORÍAS: a) Desarrollo educacional de primera infancia (entre 0 y 2 años) b) Educación preprimaria: de tres años hasta inicio de primaria		Nivel inicial (0 - 2 años)
		Preescolar (3 - 5 años) Obligatoria Duración: 3 años
	CINE 0 20	
CINE 1 / PRIMARIA	Primer Nivel / La Escuela (6 – 10 años) Obligatoria Duración: 5 años	Nivel inicial (0 - 2 años)
CINE 2 Secundaria baja	Segundo Nivel / Collège (último tramo de educación básica) (11– 14 años) Obligatoria Duración: 4 años	CINE 0 10
CINE 3		
Secundaria alta	Segundo Nivel / Liceo (15 – 17 años) 1 año obligatorio Duración: 3 años	Educación Pre-elemental / Escuela Materna o Preescolar (2 – 6 años) Obligatoria Duración: 4 años
DURACIÓN TOTAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA (AÑOS)	14 años	15 años

Tabla elaborada por las autoras con datos de:

1) Unesco/Cine (2011) (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>).

2) Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019) (<https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>).

3) Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal (2019) (http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/assets/pdf/educacion/siteal_ed_mexico_20180802.pdf).

■ Tabla 3. Estructura y organización de la educación obligatoria en los sistemas educativos de Francia y México.

Table 3. Structure and organization of compulsory education in the educational systems of France and Mexico.

educación artística y cultural, que van desde el trabajo en las aulas por medio de proyectos y en su vinculación con otros aprendizajes escolares, así como la mejora de los espacios destinados a la difusión y la práctica de diversas actividades; y, 3) la ampliación y diversificación de los actores involucrados y el establecimiento de estrategias de colaboración entre artistas, estructuras culturales, establecimientos escolares, instituciones. Además, hay que considerar la oferta de programas para acceder a la formación en diversos ámbitos de la educación artística y cultural (République Française. Ministère de la Culture, s/f).

En relación con este señalamiento, en la hoja de ruta interministerial definida en 2015 por los Ministerios de la Educación Nacional, de Enseñanza Superior e Investigación, y el de Cultura y Comunicación, se formularon los objetivos comunes relativos a la formación artística y cultural, documento al que se añadió en 2016 la “Carta para la educación artística y cultural”, estableciéndose entre otros, los siguientes principios clave: la Educación Artística y Cultural (EAC) debe ser accesible a todos, particularmente a los jóvenes; la EAC promueve el encuentro con artistas y la frecuentación de las obras y lugares culturales; la EAC pretende la adquisición de una cultura compartida diversificada; la EAC contribuye a la formación y emancipación de las personas y a la formación ciudadana; la EAC permite a los jóvenes dar sentido a sus experiencias (République Française, Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de la Culture et de la Communication et autres, 2016).

3.2 Políticas de educación artística y cultural en México

En la actual administración no se han definido aún las políticas artísticas y culturales, como tampoco se cuenta con un Programa Nacional de Cultura a cargo de la Secretaría de Cultura. Hasta el momento presente el único planteamiento en este sentido ha quedado indicado en el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 en los siguientes términos: “... nadie debe ser excluido de las actividades y los circuitos de la cultura, los

cuales representan, en la actual circunstancia, factores de paz, cohesión social, convivencia y espiritualidad. [...] el gobierno federal priorizará en este [rubro] las necesidades de los sectores más marginados, indefensos y depauperados, e impulsará una vigorosa acción cultural en las zonas más pobres del país (Presidencia de la República, 2019, p.46). Otro señalamiento importante en este sentido puntualiza que no se descuidarán las funciones que tradicionalmente ha tenido bajo su responsabilidad la Secretaría de Cultura, tales como la difusión, el enriquecimiento y la consolidación de la diversidad cultural. No obstante, a partir de 2018 el gobierno federal ha emprendido una serie de recortes presupuestales siendo el caso del sector cultural como uno de los más afectados con un recorte de alrededor de mil millones de pesos, contando únicamente con un presupuesto que representa el porcentaje más bajo de las tres últimas administraciones.

Cabe señalar también que durante la administración antepasada (2007-2012) se contaba con un Programa Nacional de Cultura y varios ejes de política cultural, entre los que destacaban los de patrimonio y diversidad cultural, infraestructura cultural, promoción cultural nacional e internacional, estímulos públicos a la creación y mecenazgo, formación e investigación antropológica, histórica, cultural y artística, esparcimiento cultural y lectura (Secretaría de Cultura, 2015, s/p). Esto último al buscar un fortalecimiento de las relaciones entre la SEP y la de Secretaría de Cultura a través de políticas y programas tendentes a “...fomentar en los estudiantes el reconocimiento, el aprecio y la experiencia formativa de las diversas manifestaciones culturales y del arte” (Gobierno de la República, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Cultura, 2017, p.8).

Este esfuerzo conjunto se concretó en una convocatoria dirigida a las instituciones educativas, a los docentes y a la sociedad en general a valorar la educación artística y cultural tanto en los espacios escolares, como fuera de los mismos (Gobierno de la República, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Cultura, 2017, p.8).

3.3 Contenidos curriculares para la formación artística y cultural en Francia

El currículum francés de la educación obligatoria está organizado con base en un zoclo común de conocimientos, de competencias y de cultura, en el que se puntualizan las adquisiciones básicas que todos los alumnos deben lograr al finalizar cada ciclo escolar. Por otra parte, también se ha estructurado en cinco ámbitos: 1) los lenguajes para pensar y comunicar; 2) los métodos y las herramientas para aprender; 3) la formación de la persona y del ciudadano; 4) los sistemas naturales y los sistemas técnicos; y, 5) las representaciones del mundo y de la actividad humana (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019, s/p). Respecto de la educación artística, esta se encuentra ubicada en tres de los ámbitos del zoclo común: en el de los lenguajes, en el relativo a los sistemas naturales y técnicos, y en el correspondiente a las representaciones del mundo y de la actividad humana, lo que denota que esta formación es abordada desde una perspectiva interdisciplinar.

En el caso del nivel de educación secundaria obligatoria también llamada Collège (Colegio), el currículum abarca cuatro años distribuidos en ciclos: el sexto grado, equivalente al primero del Collège corresponde al último año del ciclo 3 o de consolidación; el quinto, el cuarto y el tercer grados del Collège pertenecen al ciclo 4 de profundizaciones. La educación artística forma parte del marco del currículum nacional obligatorio y, para el caso de este nivel, incluye tres asignaturas: artes plásticas, educación musical e historia de las artes (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2019). Asimismo, en los programas de todos los ciclos curriculares se destinan espacios para la educación artística, por una parte en las temáticas de las propias asignaturas del área de educación artística y cultural y, por otro, mediante la inclusión de elementos culturales y artísticos de manera transversal en el resto de las asignaturas (Tabla 4).

Además de las asignaturas obligatorias, durante

este nivel los alumnos pueden participar en canto coral a fin de profundizar las competencias de la educación musical.

En cuanto a la carga horaria, la educación artística está prevista tanto en el horario escolar (una hora semanal) como en el extraescolar, a través de redes, proyectos, talleres, visitas a comunidades artísticas, entre otras actividades. Los objetivos de la educación artística y cultural en la educación obligatoria son tres: “permitir a todos los alumnos construir una cultura personal rica y coherente a lo largo de su trayecto escolar; desarrollar y reforzar su práctica artística; permitir el encuentro con artistas y las obras, la frecuentación de lugares culturales” (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018a:s/p).

De ahí que sean tres las dimensiones que se cultivan: las enseñanzas artísticas, los encuentros con artistas y obras, y las prácticas artísticas. Algunos de los contenidos de la formación artística y cultural son los siguientes. Para Artes Plásticas: la representación plástica y los dispositivos de presentación; las fabricaciones y la relación entre el objeto y el espacio. La materialidad de la producción plástica y la sensibilidad como constituyentes de la obra (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b:s/p). En cuanto a las competencias que se deben alcanzarse, estas son: “Experimentar, producir, crear. Poner en marcha un proyecto artístico. Expresarse, analizar su práctica, y la de sus pares; establecer una relación con la de los artistas abrirse a la alteridad” (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b:s/p). Para educación musical: desarrollo de los ámbitos de la producción y el de la percepción. Las competencias a desarrollar para el 6º grado son: “Cantar e interpretar. Escuchar, comparar y comentar. Explorar, imaginar y crear. Intercambiar, compartir y argumentar” (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b:s/p), en tanto que para los años restantes las competencias a desarrollar son: “Realizar proyectos musicales de interpretación o de creación. Escuchar, comparar, construir una

Asignado/Grado	6to consolidación	5to profundización	4to profundización	3ro profundización
Francés	4h 30	4h 30	4h 30	4h
Matemáticas	4h 30	3h 30	3h 30	3h 30
Historia-geografía Enseñanza moral y cívica	3h	3h	3h	3h 30
Lengua viva 1	4h	3h	3h	3h
Lengua viva 2	-	2h 30	2h 30	2h 30
Ciencias de la vida y de la tierra	4h	1h 30	1h 30	1h 30
Ciencias físicas		1h 30	1h 30	1h 30
Tecnología		1h 30	1h 30	1h 30
Educación física y deportiva	4h	3h	3h	3h
Artes plásticas	1h	1h	1h	1h
Educación musical	1h	1h	1h	1h

Fuente: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2016.

■ Tabla 4. Currículum del collège (educación secundaria obligatoria) en Francia.

Table 4. Curriculum of the collège (compulsory secondary education) in France.

cultura musical común. Explorar, imaginar, crear y producir. Intercambiar, compartir, argumentar y debatir” (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b:s/p). Para el estudio de Historia de las artes, su enseñanza se vincula con el abordaje de los contenidos de todas las asignaturas. Entre los temas que se desarrollan se cuentan: Artes y sociedad en la época antigua y en la alta Edad Media. Formas y circulaciones artísticas (siglos IX-XV). Lo sagrado del artista (siglos XIV-XVII). El arte en el tiempo de las Luces y de las revoluciones (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b:s/p). Las competencias a desarrollar son: “Opinar de manera argumentada sobre lo que representa o expresa una obra de arte. Analizar una obra de arte, por la observación o la escucha, sus principales características técnicas o formales. Situar: re-

lacionar las características de una obra de arte a los usos, así como al contexto histórico y cultural de su creación. Orientarse en un museo, un lugar de arte, un sitio patrimonial” (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2018b:s/p).

3.4 Contenidos curriculares para la formación artística y cultural en México

El currículum de la secundaria mexicana, puesto en marcha en 2018, está organizado a partir de tres componentes: aprendizajes clave, área de desarrollo personal y social, y ámbito de autonomía curricular. El primer elemento, aprendizajes clave, integra tres campos formativos: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, y exploración y comprensión del mundo natural y social. El segundo componente cu-

ricular, desarrollo personal y social, incluye cuatro ámbitos de desarrollo: artístico y creatividad, corporal y salud, emocional y tutoría. El tercero, denominado autonomía curricular, alude al espacio que se ofrece a las escuelas para que, de acuerdo con sus necesidades, ocupen este para decidir qué se debe brindar a los alumnos, conforme a los cinco ámbitos establecidos: profundización en los aprendizajes clave, experiencias para el desarrollo personal y social, nuevos contenidos, contenidos regionales y local, proyectos de impacto social, Secretaría de Educación Pública (SEP, 2016) (Tabla 5).

El área de desarrollo artístico y creatividad forma parte del segundo componente curricular, y a semejanza de las áreas de desarrollo corporal y salud y desarrollo emocional, no está considerada como asignatura, puesto que con ella se trata de dar seguimiento al desarrollo integral de los alumnos y particularmente “al desarrollo de las capacidades de aprender a ser y aprender a convivir” (SEP, 2016, p.155).

Los objetivos planteados para esta área consisten en propiciar el desarrollo armónico de los alumnos, así como garantizar el derecho al acceso a la cultura y a la valoración del patrimonio artístico nacional e internacional. En el caso de desarrollo artístico y creatividad “...se incluye la experimentación, la exploración y el disfrute de diversas manifestaciones artísticas [...]. Se busca propiciar espacios para que los alumnos desarrollen habilidades de expresión y apreciación artísticas, por lo que se pretende que los alumnos en el aula desplieguen procesos creativos a partir de retos, desafíos y estímulos que potencien la curiosidad, la iniciativa, la imaginación, la espontaneidad y la capacidad de disfrute” (SEP, 2016, p.157).

De los objetivos planteados para este referente en toda la educación básica se destacan los siguientes: identificar elementos y características de manifestaciones artísticas, explorar y experimentar con materiales de artes sonoras, plásticas, visuales, dancísticas y teatrales, manifestar una actitud creativa, resolver problemas en la

creación de producciones artísticas, valorar la diversidad artística (SEP, 2016). Para el desarrollo de la educación artística y la creatividad se han definido los ejes de apreciación, expresión y contextualización, los cuales atraviesan toda la educación básica y se abordan en cuatro temáticas: artes plásticas y visuales, danza y expresión corporal, música y experimentación sonora, y, teatro y expresión corporal con voz. En el caso de la educación secundaria y con una carga horaria semanal de una hora, el desarrollo de estos tres ejes se ejemplifica con algunos de los objetivos prescritos en el currículum, como veremos a continuación.

1. Eje de apreciación.- a desarrollarse en las cuatro áreas con objetivos que van desde identificar elementos básicos de imágenes, hasta observar murales representativos para identificar sus características y temas. En danza y expresión corporal se propone desde experimentar secuencias de movimiento, hasta analizar técnicas de composición en la danza. En música y experimentación sonora, se pretende desde observar partituras y ejercitar la escritura musical, hasta identificar diferentes tipos de composición. En cuanto a teatro y expresión corporal con voz se parte de ubicar y dibujar áreas del escenario teatral para llegar a explorar técnicas usadas en la representación de emociones e ideas de una obra o expresión artística.

2. Eje de expresión.- de manera similar al primer eje, en este se ubican objetivos secuenciados. En el área de artes plásticas y visuales se parte de objetivos sencillos, tales como realizar un mural en el que se utilicen diferentes técnicas, hasta solicitar la elaboración grupal de una producción artística. En danza y expresión corporal, se propone desde elaborar una propuesta dancística, hasta la presentación de una puesta en escena en la que se especifiquen movimientos, objetos, niveles de participación, etc. Por lo que se refiere a música y experimentación sonora, se parte de lograr que el alumno interprete a través del canto diferentes piezas musicales y reconocer su intencionalidad, hasta la hechura de composiciones sencillas en un pentagrama, utilizando formas y texturas musicales. Final-

COMPONENTE CURRICULAR	ESTRUCTURA CURRICULAR		GRADO ESCOLAR		
			1º	2º	3º
Aprendizajes clave	Campos formativos y asignaturas	Lenguaje y comu- nicación	Lengua materna y literatura		
			Lengua extranjera (inglés)		
			Pensamientos matemáticos	Matemáticas	
			Exploración del mundo natural y social	Ciencias y tecnología	
			Biología	Física	Química
			Historia		
			Geografía		
			Formación cívica y ética		
Desarrollo personal y social	Áreas	Desarrollo corpo- ral y salud	Desarrollo corporal y salud		
		Desarrollo artísti- co y creatividad	Desarrollo artístico y creatividad		
		Desarrollo emo- cional	Orientación y tutoría		
Autonomía curricular	Ámbitos	Profundización de aprendizajes clave	Definición a cargo de la escuela con base en lineamientos específicos por la Secre- taría de Educación Pública		
		Ampliación de las oportunidades para el desarrollo personal y social			
		Nuevos contenidos relevantes			
		Conocimiento de contenidos regio- nales y locales			
		Impulso a pro- yectos de impacto social			

Fuente: Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2016.

■ Tabla 5. Currículum de la educación secundaria obligatoria en México.

Table 5. Curriculum of compulsory secondary education in Mexico.

mente, en teatro y expresión corporal con voz se parte desde representar objetos, animales y personajes, hasta la ejecución de una improvisación.

3. Eje de contextualización.- en relación con artes plásticas, los objetivos van desde ser capaz de interpretar los componentes de diversas imágenes para interpretar sus significados hasta lograr el registro del proceso creativo a través de fotografías o dibujos. En el área de danza y expresión corporal se parte de reconocer la función social de la danza, hasta el reconocimiento de las diferentes manifestaciones artísticas colectivas de México. En cuanto a la música y la experimentación sonora, se parte de tener capacidad para inferir la intención de sonidos e instrumentos musicales de una pieza musical, hasta de representar una pieza musical propia a partir de una temática social. En cuanto a teatro y expresión corporal con voz, se inicia reconociendo la intención de una obra teatral, hasta proponer el análisis de diversas obras teatrales.

3.5 Formación de docentes para la educación artística y la cultura en Francia

La formación profesional y la formación para la enseñanza están a cargo de las Escuelas Superiores del Profesorado y de la Educación (ESPE), pertenecientes a diversas universidades francesas distribuidas en todas las academias del territorio francés. La oferta académica de las ESPE incluye opciones de formación en el campo de la educación artística y cultural; para el ingreso a estas instituciones se requiere de inicio contar con una licenciatura de cualquier rama de las humanidades y las artes, además de presentar un concurso de oposición que permita el acceso al nivel de maestría o Máster. Cabe señalar que cada universidad ofrece diversas opciones de formación artística a nivel de licenciatura, así como de ingreso al Máster para la formación docente. De entre las diferentes opciones para la licenciatura en artes y cultura se mencionan las de Artes Plásticas Historia del Arte, Musicología, Artes del Espectáculo, Artes y Cultura, Cine, Moda y altas tecnologías, Animación y valoración del Patrimonio, Acciones culturales y profesiones de la Arqueología, Técnicas

del Sonido y de la Imagen, profesiones de la Exposición y Tecnologías de la Información, las cuales se imparten en más de veinte universidades. Así por ejemplo, en la Universidad de Picardie Jules Verne, se ofrecen las licenciaturas en Mención Artes del espectáculo: Estudios Cinematográficos y Estudios Teatrales; Mención Artes Plásticas: Artes Plásticas y Comics; Técnicas del Sonido y de la Imagen (Université de Picardie Jules Verne, s/f). En la Universidad Panthéon Sorbonne, Paris I, se ofrecen las siguientes licenciaturas con dos menciones: a) Mención Artes Plásticas: Artes Plásticas, Diseño, Artes y Medios de Comunicación, Estética y Ciencias del Arte, Profesiones de las Artes y de la Cultura, y b) Mención Cine: Cine: práctica y estética, y Cine-Gestión (Université Paris I, Panthéon Sorbonne, s/f).

Para formarse como profesor de educación artística para el Collège, una vez concluida la licenciatura se requiere optar por la Mención de segundo grado, la cual posibilita el ingreso a la docencia tanto en el Collège como en el Liceo. En cuanto a los estudios del Máster, una parte del currículum es común y requiere ser cursado por todos los estudiantes de las ESPE. Asimismo, desde el primer año de esta especialidad los alumnos realizan prácticas de observación y docencia en las escuelas; y al finalizar este primer período están obligados a presentar el concurso de oposición para ingresar al segundo año, a partir del cual los estudiantes se convierten en funcionarios practicantes y obtienen una remuneración equivalente a la de un profesor de tiempo completo. En el caso de la opción del Máster en artes, a partir del segundo año las ESPE ofrecen opciones de acceso a diversas universidades, particularmente para las asignaturas de Artes Plásticas, Música e Historia de las Artes.

3.6 Formación de docentes para la educación artística y la cultura en México

Las condiciones para la formación de docentes en educación artística en México revelan una situación de dispersión y debilidad en los pro-

cesos de formalización, toda vez que la preparación en cualquiera de las artes se realiza en diferentes instituciones, públicas y privadas y con diferentes niveles de reconocimiento oficial, lo mismo para formar músicos, danzantes, actores, cineastas, creadores en artes plásticas y visuales, o bien, para la formación de docentes en esta área. Así por ejemplo, al igual que en varias universidades públicas del país, en el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se cuenta con diversas dependencias para la formación en artes, como son: la Escuela Nacional de Artes Cinematográficas que forma cineastas en distintas ramas de la expresión audiovisual; el Centro Universitario de Teatro que forma artistas de la escena; la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea que forma bailarines profesionales altamente calificados; la Facultad de Artes y Diseño que forma técnicos profesionales en producción de imagen digital y licenciados en arte y diseño, capaces de plantear soluciones a problemas de comunicación visual; la Facultad de Filosofía y Letras que ofrece una formación teatral como fenómeno artístico (Universidad Nacional Autónoma de México, 2018).

Por otra parte, se cuenta con la preparación brindada por el Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura, dependiente de la Secretaría de Cultura y que, en vinculación con el Centro Nacional de las Artes, cuenta con una oferta institucional diversificada con opciones formativas en artes. Así por ejemplo, la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea ofrece licenciaturas diversas; las Escuelas de Artes Plásticas y Visuales: Artesanías, Diseño y La Esmeralda, ofrecen formación en las áreas de Pintura, Escultura y Grabados; la Escuela Nacional de Arte Teatral que forma profesionales del teatro; la Escuela Superior de Música y el Conservatorio Nacional de Música que ofrecen formaciones diversas en el nivel medio superior y superior; y el Centro de Capacitación Cinematográfica, para la preparación de los cineastas (Universidades de México, 2019).

En este contexto observamos que en México hay

una amplia variedad de instituciones públicas y privadas que forman artistas en diferentes disciplinas artísticas. Por ejemplo, en el caso de la formación de actores las opciones tanto de instituciones públicas como privadas en la Ciudad de México son variadas, ubicando así: la UNAM con la licenciatura en Actuación en el Centro Universitario de Teatro, y en la Facultad de Filosofía y Letras con la licenciatura en Literatura Dramática y Teatro; la Escuela Nacional de Arte Teatral, con la licenciatura en Actuación y en Escenografía; la Casa del Teatro con la licenciatura en Actuación; la Universidad Autónoma del Estado de México, con la licenciatura en Artes Teatrales; la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con la licenciatura en Teatro; la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, con la licenciatura en Arte Dramático; la Universidad Veracruzana, con la licenciatura en Teatro; la Universidad Autónoma de Nuevo León, con la licenciatura en Arte Teatral; la Escuela Superior de Artes de Yucatán, con la licenciatura en Teatro (Universidades de México, 2019).

Por lo que se refiere a la formación en música y de manera similar a lo que sucede con la de arte, la oferta académica incluye diversas instituciones públicas y privadas, con un claro predominio de las instituciones públicas universitarias, tanto en la Ciudad de México como en los diferentes estados de la república mexicana. Así por ejemplo, la Universidad Anáhuac ofrece la licenciatura en Música Contemporánea; la UNAM ofrece múltiples opciones como son las licenciaturas en Etnomusicología, Canto, en Composición, en Educación Musical, en Música Instrumentista, en Piano; la Universidad de Guadalajara con la licenciatura en Música; la Universidad Autónoma de Nuevo León también cuenta con varias ofertas de licenciaturas en música: Música e Instrumentista, Música y Director de Coros, Música y Cantante, Música y Educación Musical, Música y Composición; la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad de Sonora y la Universidad Autónoma de Chihuahua ofrecen una Licenciatura en Música, pero también las universidades autónomas de Nayarit, Colima,

Sinaloa, Guanajuato, Estado de Hidalgo, Estado de México, Tamaulipas, Michoacán de San Nicolás de Hidalgo, Aguascalientes; la Universidad Autónoma de Coahuila cuenta con la oferta de varias licenciaturas: en Música con Acentuación en Canto, en Composición, en Cuerdas, y en Piano; el Conservatorio de Las Rosas, en Michoacán, ofrece una licenciatura en Música con varias opciones: Área de Canto, Área de Clarinete, Área de Composición, Área de Contrabajo, Área de Corno Francés. Igualmente cuenta con programas de licenciatura en Percusiones, en Piano, en Saxofón, en Trombón, en Trompeta, en Tuba, en Viola, en Fagot, en Violoncello, en Violín, en Musicología, en Guitarra, en Flauta, y en Oboe; la Escuela Superior de Artes de Yucatán ofrece la licenciatura en Artes Musicales; la Universidad Autónoma de Zacatecas cuenta con la licenciatura en Música con Énfasis en Instrumento y la licenciatura en Canto; la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas tiene programas de licenciatura en Música, en Jazz y Música Popular; la Universidad de Las Américas de Puebla ofrece la licenciatura en Música; por último, la Universidad Autónoma de Querétaro ofrece la licenciatura en Música Popular Contemporánea.

No obstante esta multivariada oferta de carreras en la disciplina de la música, el número de instituciones con opciones de formación docente en educación musical es muy reducida. Así por ejemplo, este tipo de preparación solo se ofrece en la Facultad de Música de la UNAM, en la Universidad Juárez del Estado de Durango, en la Universidad Veracruzana y en la Universidad Autónoma de Coahuila (con la Licenciatura en Educación Musical). De hecho, observamos que en el panorama nacional son muy escasas las instituciones que cuentan con programas específicos para la formación docente. El INBAL tiene en danza dos licenciaturas de Danza Clásica, una orientada hacia la docencia y la otra con un plan especial para hombres (Gobierno de México, Secretaría de Cultura, s/f-a); el Centro Nacional de las Artes ha creado recientemente dos diplomados: 1) el Diplomado Interdisciplinario para

la Enseñanza de las Artes en Educación Básica diseñado para que “...los profesores adquieran herramientas de indagación, reflexión e integración que los aproxime a los procesos artísticos y su vinculación con las diferentes áreas del conocimiento mediante tres ejes de experimentación y reflexión: cuerpo, espacio y tiempo” (Gobierno de México, Secretaría de Cultura, s/f-b:s/p); y, 2) el Diplomado semipresencial para el apoyo a la Enseñanza de las Artes en la Educación Básica, el cual está destinado a los profesionales del arte y de la educación a fin de coadyuvar en la formación de docentes en las artes, haciendo uso de las tecnologías como medios de aprendizaje.

CONCLUSIONES

A manera de cierre para el presente artículo incluimos una revisión sintética de la aproximación comparativa realizada, mediante la cual nos interesa destacar los siguientes hallazgos agrupados en cinco rubros (Tabla 6). Un primer rubro tiene que ver con la ponderación atribuida a la formación académica en educación artística y cultura en el nivel de educación secundaria obligatoria, y de acuerdo con la perspectiva internacional puntualizada en documentos y textos internacionales (Jiménez, 2006; UNESCO, 2006; EACEA P9/Eurydice, 2009; Ferro et al, 2019), observamos que en el discurso oficial de ambos países hay congruencia con los planteamientos universalizantes sobre la importancia de la sensibilización a las artes y la cultura durante la etapa de la educación obligatoria, valorando necesariamente la relevancia de la dimensión pedagógica de las artes y la cultura para la educación formal y no formal de niños y jóvenes. En este sentido, ambos casos nacionales son representativos de la universalización de la educación secundaria obligatoria en el entramado de complejas tendencias mundiales de internacionalización, obligatoriedad y estandarización de la oferta educativa. Como segundo rubro ubicamos lo concerniente a las políticas públicas implantadas por cada país, encontrando diferencias importantes. En el caso de Francia, mediante la política educativa se ha posicionado la educación artística y cul-

Rubros/País	Francia	México
VINCULACIÓN CON EL PANORAMA INTERNACIONAL	Congruencia del discurso oficial con planteamientos universalizantes sobre la importancia de la sensibilización de niños y jóvenes para las artes y la cultura mediante de la educación obligatoria, valorando la relevancia de la dimensión pedagógica.	
POLÍTICAS PÚBLICAS	Posicionamiento de la educación artística y cultural como una prioridad vinculada con procesos de democratización, garantizando igualdad de acceso a las prácticas artísticas y culturales dentro y fuera del ámbito escolar.	Persistencia de limitantes de índole diversa para el acceso al arte y la cultura, en específico de la población socialmente marginada.
ORIENTACIÓN FORMATIVA DEL CURRÍCULUM	La educación artística y cultural está planteada como un eje de formación académica que atraviesa desde la escuela maternal hasta el liceo, buscando el desarrollo de la sensibilidad, del pensamiento crítico y de la creatividad.	La educación artística y cultural está orientada al logro de un desarrollo armónico, vinculado con el principio de respaldar el derecho al acceso a la cultura y a la valoración del patrimonio artístico nacional e internacional.
ESTRUCTURA CURRICULAR Y PONDERACIÓN ACADÉMICA	Organización curricular a partir de un zoclo común de conocimientos, competencias y cultura, en la cual la educación artística se vincula con los ámbitos de lenguajes, sistemas naturales y técnicos, y representaciones del mundo y de la actividad humana. Se pondera una formación académica basada en una perspectiva interdisciplinar.	Marco curricular diseñado a partir de los ejes de apreciación, expresión y contextualización. El abordaje de los contenidos de la educación artística se ha distribuido en temáticas básicas sobre las artes plásticas, música y teatro.
OFERTA ACADÉMICA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	Oferta formativa de licenciaturas y maestrías de alto nivel, distribuida en todo el territorio nacional. Esfuerzo gubernamental decidido para garantizar la calidad de la preparación de los formadores.	Multivariedad de la oferta formativa en instituciones públicas y privadas distribuida en todo el país. Pendiente de lograr una infraestructura académico-administrativa homogénea para la formación de plantas docentes acordes con el nivel de educación secundaria.

Fuente: Elaboración de las autoras.

■ Tabla 6. Comparativo de formación artística en educación secundaria obligatoria.

Table 6. Comparison of artistic training in compulsory secondary education.

tural como una prioridad aparejada a procesos de democratización que garanticen igualdad de acceso a las prácticas artísticas y culturales para todos en el ámbito escolar y fuera de él. En contraste, en el caso de México aún prevalecen múltiples obstáculos en diferentes ámbitos para que la población en su totalidad tenga acceso al arte y a la cultura, principalmente aquellos grupos sociales marginados, situación que evidencia la desigualdad prevaleciente en nuestra sociedad.

Un tercer rubro es el concerniente a la orientación formativa estipulada en el currículum obligatorio, en concreto en la educación artística y cultural. En el caso francés esta formación atraviesa desde la escuela maternal hasta el liceo y se centra en la enseñanza del arte y la cultura con el complemento disciplinario del teatro, la música y la danza, buscando el desarrollo de la sensibilidad, del pensamiento crítico y de la creatividad. En el caso mexicano la educación artística y cultural se orienta a lograr un desarrollo armónico, vinculado con el principio de respaldar el derecho al acceso a la cultura y a la valoración del patrimonio artístico nacional e internacional. Ligado al anterior, el cuarto rubro incluye dos aspectos también importantes como son la estructura curricular y con ella la ponderación académica del área respectiva. En Francia el currículum de la educación obligatoria está organizado a partir de un zoclo común de conocimientos, competencias y cultura, y en dicha estructura la educación artística se vincula con tres de los ámbitos del zoclo común: lenguajes, sistemas naturales y técnicos, y representaciones del mundo y de la actividad humana, por lo que la formación propuesta se ha ponderado con base en una perspectiva interdisciplinar. En México el marco curricular de toda la educación cuenta con los ejes de apreciación, expresión y contextualización, a partir de los cuales se abordan los contenidos de la educación artística distribuidos en temáticas básicas sobre las artes plásticas, música y teatro.

El quinto y último rubro retoma lo concerniente

a la oferta académica para la formación de docentes y el estrecho vínculo con la política educativa de cada país, dado que dicha formación alude directamente al papel del Estado como responsable de la educación oficial. En el caso de Francia la oferta de formación docente está distribuida en todo el territorio nacional, con universidades e instituciones de educación superior (ESPE) que ofertan licenciaturas y maestrías con alto nivel de rigurosidad tanto para el ingreso como para la certificación, demostrando el esfuerzo decidido de los gobiernos franceses de las últimas décadas por asegurar lo mismo la calidad de la preparación de los formadores como la de los estudiantes, a partir de una visión de proyectos creativos y de reconocimiento e integración con otras perspectivas culturales. En el caso de México y a pesar de la multivariada de la oferta formativa en instituciones públicas y privadas asentadas a lo largo y ancho de país, las políticas gubernamentales sobre la preparación de docentes de las últimas décadas aún no han logrado consolidar una infraestructura académico-administrativa homogénea para la formalización de este proceso que garantice contar con plantas docentes consolidadas acordes con la calidad requerida para el nivel de educación secundaria.

En todo caso, el precedente señalado al inicio de este documento sobre la vinculación del panorama educativo de cada país con el respectivo contexto sociodemográfico nos ayuda a comprender las condiciones de avance o estancamiento prevalecientes en los casos analizados, además de ubicar la importancia de la aproximación comparativa para situar en perspectiva las semejanzas y las diferencias entre Francia y México, por cuanto a la contribución formativa de la educación artística y cultural en la niñez y la juventud del siglo XXI.

La elaboración de este artículo se concretó en el marco del Proyecto de Investigación Institucional UNAM-DGAPA- PAPIIT IN401218 “La educación secundaria europea y latinoamericana. Un estudio comparado”. En este sentido expresamos nuestro agradecimiento por el apoyo institucional recibido.

REFERENCIAS

- Adamson, B., y Morris, P. (2010). "La comparación de currículos". En M. Bray, B. Adamson, y M. Mason, *Educación comparada. Enfoques y métodos* (pp. 321-342). Buenos Aires: Granica.
- Aguirre, I. (2008). Las artes en la trama de la cultura. Fundamentos para renovar la educación artística, en *Revista Digital do LAV*, 1(1) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337027033002>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2019.
- Aguirre, I., y Giráldez, L. (2009). "Fundamentos curriculares de la educación artística". En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 75-87). Madrid: OEI. Recuperado de <https://www.oei.es>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2019.
- Banco Mundial (2019). *Datos estadísticos: Francia y México. Estados Unidos de Norteamérica: Banco Mundial*. Recuperado de <http://datos.bancomundial.org/>. Fecha de consulta: 19 de octubre de 2019.
- Casimiro, A. (2015). "¿Todavía es posible hablar de un currículum político?". En A. Alba, y A. Casimiro, *Diálogos curriculares entre México y Brasil* (pp. 43-61). México: UNAM/IISUE.
- Central Intelligence Agency (2019). *The world factbook*. Francia y México. Estados Unidos de Norteamérica: CIA. Recuperado de <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2019.
- EACEA P9/Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Bruselas: EACEA. Recuperado de http://publications.europa.eu/resource/cellar/4a035c44-0231-4329-9150-c1bf07132756.0001.01/DOC_1. Fecha de consulta: 15 de mayo de 2019.
- Enel, F. (2011). Politiques d'éducation artistique et culturelle: rôle et action des collectivités locales. In *Culture, Études. Politiques publiques et régulation, République Française*: Secrétariat Général, Paris. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-culture-etudes-2011-2.htm>. Fecha de consulta: 20 de junio de 2019.
- Ferro, L., Wagner, E., Veloso, L., IJdens, T., & Teixeira Lopes, J. (2019), *Arts and Cultural Education in a World of Diversity ENO Yearbook 1*, Suiza: Springer (eBook). Recuperado de <https://doi.org/10.1007/978-3-030-06007-7>. Fecha de consulta: 15 de octubre de 2019.
- Gobierno de México, Secretaría de Cultura (s/f-a). *Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea*. Recuperado de <https://endcc.inba.gob.mx/>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2019.
- Gobierno de México, Secretaría de Cultura (s/f-b). *Centro Nacional de las Artes*. Recuperado de <https://www.cenart.gob.mx/vida-academica/programas-permanentes/programa-de-formacion-docente-en-el-campo-de-las-artes/>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2019.
- Gobierno de la República, Secretaría de Educación Pública, Secretaría de Cultura (2017). *Modelo Educativo. Cultura en tu escuela*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/283756/CULTURA_DIGITAL.pdf. Fecha de consulta: 23 de junio de 2019.
- Jiménez, L., Aguirre, I., y Pimentel, L. (2009). "Introducción". En L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 11-14). Madrid: OEI. Recuperado de <https://www.oei.es>. Fecha de consulta: 10 de octubre de 2019.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018a). *L'éducation artistique. De la maternelle au baccalauréat*. Recuperado de https://www.education.gouv.fr/cid20725/l-education-artistique-et-culturelle.html#Objectifs_de_l'education_artistique_et_culturelle
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2018b). *Les programmes du collège*. Recuperado de <https://www.education.gouv.fr/cid81/les-programmes-du-college.html>. Fecha de consulta: 20 de junio de 2019.
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2019). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Recuperado de <https://eduscol.education.fr/cid86943/le-socle-commun.html>. Fecha de consulta: 20 de junio de 2019.
- OECD, PISA, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, PISA (2018). *Database*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>. Fecha de consulta: 24 de mayo de 2019.
- Presidencia de la República (2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024*. Recuperado de <https://lopezobrador.org.mx/wp-content/uploads/2019/05/PLAN-NACIONAL-DE-DESARROLLO-2019-2024.pdf>. Fecha de consulta: 25 de junio de 2019.
- République Française. Ministère de l'Éducation Nationale, Ministère de la Culture et de la Communication et autres (2016). *Charte pour l'Éducation Artistique et culturelle. À l'Initiative du Haut Conseil de l'Éducation Artistique et Culturelle*. Recuperado de <https://www.education.gouv.fr/l-education-artistique-et-culturelle-7496>. Fecha de consulta: 20 de junio de 2019.

République Française. Ministère de la Culture (s/f). *Éducation artistique et culturelle*. Recuperado de <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle>.

Ruiz, C., y Santos, M. (2009). "La educación artística: itinerario de la agenda internacional". In L. Jiménez, I. Aguirre, & L. Pimentel, *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 155-192). Madrid: OEI. Recuperado de <https://www.oei.es>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2019.

Schriewer, J. (1993). "El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos". En J. Schriewer, y F. Pedró, *Manual de educación comparada. Teorías, investigaciones, perspectivas* pp. 189-251). Barcelona: Pomares-Corredor.

Schriewer, J. (2011). "Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada". En M. Caruso, y H-E. Tenorth, *Internacionalización. Políticas educativas y reflexión pedagógica en un medio global* (pp. 41-105). Buenos Aires: Granica.

Secretaría de Cultura (2015). *Ejes de la política cultural*. Recuperado de <https://www.cultura.gob.mx/ejes/>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2019.

SEP, Secretaría de Educación Pública (2016). *Propuesta curricular para la educación obligatoria 2016*. Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/docs/Propuesta-Curricular-baja.pdf>. Fecha de consulta: 23 de junio de 2019.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (Siteal) (2019). *México, Educación. Documento de país*. Chile: UNESCO, IIPE. Recuperado de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/assets/pdf/educacion/siteal_ed_mexico_20180802.pdf. Fecha de consulta: 24 de mayo de 2019.

UNESCO, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (2006). *Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Recuperado de http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap-es.pdf. Fecha de consulta: 24 de mayo de 2019.

UNESCO/Cine, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>. Fecha de consulta: 24 de mayo de 2019.

Université de Picardie Jules Verne (s/f). *Catalogue de formation*. Recuperado de https://www.u-picardie.fr/catalogue-formations/FI/co/catalogueUPJV_FI.html?query=&filters=%5B%5D&order=titleRaw&orderType=asc&page=0&homecodes=composantes%20typeDiplome%20mentions%20titleRaw. Fecha de consulta: 17 de julio de 2019.

Université Paris I, Panthéon Sorbonne (s/f). *Licences*. Recuperado de <https://www.pantheonsorbonne.fr/ufr/ufr04/loffre-de-formation/licences/>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2019.

Universidad Nacional Autónoma de México (2018). *Oferta educativa nivel Licenciatura, México, Dirección General de Administración Escolar*. Recuperado de <https://www.dgae.unam.mx/planes/licenciatura.html>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2019.

Universidades de México (2019). *Carreras y Licenciaturas en Música*. Recuperado de <https://universidadesdemexico.mx/carreras/licenciatura-en-musica>. Fecha de consulta: 17 de julio de 2019.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/inicio-reuni%C3%B3n-lluvia-de-ideas-594090/>

Práctica profesional docente en México. Políticas, conceptualizaciones y enfoques

Professional teaching practice in Mexico. Policies, conceptualizations and approaches

Héctor Manzanilla Granados*, Zaira Navarrete Cazales

RESUMEN

El estudio se enmarca en la línea de investigación de la práctica docente que es una labor compleja que requiere de un análisis que incluya las diferentes dimensiones que la componen. El presente trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativa de corte documental, que tiene por objetivo analizar algunas dimensiones de la práctica docente: conceptualización, políticas, normativas, lineamientos, enfoques y criterios de evaluación. Se encontró que, la Secretaría de Educación Pública ha desarrollado, en diferentes momentos históricos, leyes y reglamentos para evaluar la práctica del docente, con el fin de elevar la calidad de la educación; la visión de las autoridades educativas se ha enfocado principalmente en las dimensiones del saber pedagógico y de la práctica didáctica del quehacer docente, dejando fuera la dimensión social e interpersonal de la práctica profesional de los maestros.

Palabras clave: Docentes, práctica profesional, maestros, políticas, evaluación.

ABSTRACT

Teaching practice is a complex task that requires an analysis that includes its different dimensions. This work is the result of a qualitative research of documentary type, which aims to analyze some dimensions of teaching practice: conceptualization, policies, regulations, guidelines, approaches and evaluation criteria. It was found that, in different historical moments, the Ministry of Public Education has developed laws and regulations to evaluate teachers' practice, in order to raise the quality of education; the vision of educational authorities has focused mainly on the dimensions of pedagogical knowledge and didactic practice of teaching, leaving aside the social and interpersonal dimension of teachers' professional practice.

Keywords: Teachers, professional practice, teachers, policy, evaluation.

Fecha de recepción: 06.04.2020/ Fecha de aceptación 29.04.2020

***Autor para correspondencia:** hmanzanilla@ipn.mx **Dirección:** Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Av. Luis Enrique Erro S/N, Unidad Profesional Adolfo López Mateos, Zacatenco, Delegación Gustavo A. Madero, C.P. 07738, Ciudad de México.

Introducción

Una de las instituciones con mayor historia en la formación de los docentes en México, es sin duda la Escuela Normal, cuyos antecedentes se remontan al año 1823 con la creación de la Escuela Mutua Normal, fundada en el ex convento Betlemita a cargo de la Compañía Lancasteriana (Curiel, 1982; García, 2015; Navarrete, 2015), misma que a lo largo de la historia fue modificando su estructura, tipo de sostenimiento y denominación, hasta que, en 1924 por decreto presidencial, se formaliza la fundación de la Escuela Normal Superior (Ducoing, 2004). Aunque actualmente existen diversas instituciones, tanto públicas como privadas, encargadas de formar docentes como la Escuela Normal Superior de Maestros fundada en 1936 (Ávalos, 2002); la Escuela Normal Superior de México creada en el año 1942 (Santillán, 2012); la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños instaurada en 1948; o la Universidad Pedagógica Nacional fundada en 1978, es la Escuela Normal Superior de Maestros, la que cuenta con mayor número de egresados que ocupan plazas docentes de educación básica, en el Sistema Educativo Nacional (SEN) (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

La práctica docente es multidimensional, se lleva a cabo tanto dentro como fuera de las aulas, es un trabajo de gran valor, pero muchas veces sin mayor reconocimiento, por ello, definir qué es la práctica docente no es una tarea sencilla. Fierro, et. al. conceptualiza la práctica docente como el “trabajo que trasciende la concepción técnica de quién sólo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el salón de clases” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999). Por otro lado, García y Gómez definen la práctica docente como “el resultado emanado del conjunto de acciones educativas que el profesor realiza de manera consciente e intencionada que se desarrollan en un espacio, con interacciones entre los distintos actores involucrados en la formación” (García y Gómez, 2019: 77). La labor docente “constituye una práctica en la que se delimita un espacio de encuentro entre quién posee un particular conocimiento a compartir o tras-

mitir, y entre quién lo requiere, como parte de una necesidad formativa” (Pérez, Ferrer y García, 2015).

Los docentes son los encargados de propiciar intencionalmente la educación de sus alumnos. En los textos constitucionales, la misión de la escuela es educar al pueblo, no sólo de proporcionarle habilidades y destrezas y reproducir el conocimiento, sino educarlo en el sentido profundo de formar a una persona culta, apta para vivir en sociedad y ser productiva. La constitución mexicana es rica en postulados filosóficos, en principios educativos de orden general que son ejemplares para la nación, sus postulados refieren a una educación inclusiva, patriótica, solidaria, científica, democrática, nacional y laica; que acrecente la cultura y contribuya a la mejor convivencia de la especie y la familia, reproduciendo ideales de fraternidad e igualdad para todos (Ornelas, 1995 :57). Por ello, en la práctica docente deben estar inmersos estos ideales filosóficos, con el objetivo específico de formar mejores ciudadanos y personas capaces de funcionar en la sociedad y de mejorarla dentro de sus posibilidades.

En México, los docentes enfrentan muchas limitantes e inequidades para llevar a cabo su labor, desde el momento de su ingreso al servicio, así como durante los años que permanece en él, e incluso después de culminar su labor. Los reglamentos y leyes que regulan la práctica docente son el resultado de reformas y modificaciones de tipo político, mismos que se han dado a lo largo de la historia de nuestro país, obedeciendo en muchas ocasiones, a intereses políticos de las fracciones de poder más que al objetivo de mejora de la calidad educativa.

En las sociedades actuales, cada vez más globalizadas, la contienda económica hace que la competitividad del aparato productivo de un país sea fundamental, lo que trae consigo la necesidad de una fuerza de trabajo cada vez más preparada. Las evaluaciones internacionales, que buscan medir el nivel medio de competencia de los estudiantes en diversos países, han ad-

quirido así gran visibilidad. De ello ha derivado la necesidad de evaluar la práctica docente, considerando su papel en la preparación de los individuos que ocuparán los diferentes estratos del mercado laboral.

El presente trabajo es el resultado de una investigación de tipo cualitativa de corte documental, que tiene por objetivo analizar algunas dimensiones de la práctica docente: conceptualización, políticas, normativas, lineamientos, enfoques y criterios de evaluación. Las interrogantes de investigación que guían este estudio son: conocer y analizar ¿cómo es conceptualizada la práctica docente?, ¿cuáles son los documentos que legislan y reglamentan la práctica docente en México?, ¿quiénes son las autoridades responsables de vigilar y evaluar su cumplimiento? La indagación realizada es de corte documental; la búsqueda de información se fundamenta en informes y documentos oficiales emitidos por la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), artículos académicos y documentos producidos por las áreas de evaluación del Gobierno Federal. Se ha estructurado el presente artículo en tres apartados: el primero es un análisis de la normatividad que, desde la segunda mitad del siglo XX y hasta la actualidad, han reglamentado y evaluado la práctica docente en México; en el segundo apartado se presenta un análisis de las dimensiones en las que se desenvuelve la práctica docente, sus relaciones con el entorno y la manera en que influyen positiva o negativamente en su desempeño; en el tercer apartado se realiza un análisis de los enfoques que se le han dado a la evaluación de la práctica docente, de las proyecciones y limitantes que se derivan de ellas; por último se vierten las conclusiones que derivaron de la investigación realizada.

I. Normatividad que establece los lineamientos por los que se evaluará el desempeño en la práctica docente. Aunque podemos ubicar los orígenes de las instituciones formadoras de docentes, desde finales del siglo XIX, la evaluación educativa como práctica y política ins-

titucional llegó con bastante atraso en el avance y fortalecimiento de la educación formal en México, pues como se verá, fue hasta inicios de los años 80 que se estableció oficialmente una entidad encargada de la evaluación del desempeño docente. Si bien ya se habían establecido las legislaciones que regulan esta práctica y que permanecen hasta nuestros días, como la Ley Federal de Educación (1973), y el Reglamento del Consejo Nacional Técnico de la Educación (1979), entre otros, no se había implementado un sistema de evaluación dedicado a la función docente, que estableciera los lineamientos del desempeño esperado dentro de las aulas, y que a su vez emitiera recomendaciones para implementar medidas que aseguraran una mejora sustancial de la calidad educativa.

La insuficiencia de criterios claros y establecidos para distinguir a los mejores maestros de los menos competentes llevó a la búsqueda de formas de evaluación de los docentes a partir de la segunda mitad del siglo XX. Hoy está claro que los sistemas basados en escolaridad y antigüedad tampoco bastan para distinguir entre los buenos docentes y los no tan buenos. En algún momento, las escalas de salario basadas en dichos criterios fueron un avance en dirección de la racionalidad weberiana, frente a los privilegios de los gremios y de sindicalismos del antiguo régimen (Martínez, 2016). La evaluación del desempeño docente en la educación obligatoria constituye una de las áreas con menor grado de desarrollo en el sistema educativo nacional, y no fue sino hasta 1984, cuando la Dirección General de Evaluación (DGE), adoptó un programa que se encargó de comenzar la evaluación de la práctica docente, dada las experiencias referidas en otros países de Norteamérica, Cuba y Europa (Guzmán, 2018: 136).

En 1984, la Dirección General de Evaluación, concretó su intervención evaluativa en las Normales de México, ese mismo año la SEP decidió aplicar el examen nacional de ingreso a las escuelas normales de sostenimiento federal, así como el examen de oposición para los egresa-

dos de las normales estatales que aspiraban al otorgamiento de una plaza federal (INEE, 2019). Estas evaluaciones fueron inscritas de manera directa en la ejecución de la política educativa del momento, con la intención de elevar el nivel de los estudios de los docentes al nivel de licenciatura, así como de dar imparcialidad a las condiciones de ingreso al servicio y al otorgamiento de plazas federales, dando prioridad a los méritos académicos. Sin embargo y pese al esfuerzo realizado, los resultados no impactaron en los responsables de la toma de decisiones en materia de política educativa, ni en los elaboradores del currículum, ni en los administradores y prestadores directos de los servicios.

Durante el periodo de 1982-1988, se produjo un aumento y diversificación de los proyectos evaluativos, sin lineamientos para la difusión de resultados que permitieran culminar los trabajos de evaluación, ni con productos que incidieran de manera efectiva en los procesos de enseñanza. En este sentido, es posible que un obstáculo para la evaluación docente, haya sido el propio corte cientificista de algunos estudios, que se expresaban en la elaboración de informes centrados en los aspectos metodológicos y no en el análisis de los resultados; pero de cierto es que un obstáculo real fue la indiferencia –o rechazo– de las altas autoridades educativas hacia los resultados de la evaluación (INEE, 2019). En 1992 se publica el Acuerdo para la Modernización de la Educación, en el cual se establecen los nuevos parámetros de la evaluación de la labor docente, entre los que se fortaleció las prácticas de los docentes en formación, en preescolar, primaria y secundaria, con el fin de sentar las bases pedagógicas suficientes para que los docentes se adaptaran ante los cambios de su mercado de trabajo y a la vez, fueran capaces de adquirir la profundización necesaria para el área de su interés principal (DOF, 1992). Al mismo tiempo se buscó motivar al maestro a lograr una actualización permanente y dotarlo de las condiciones adecuadas para su actividad, para ello se establece la creación de la carrera magisterial, en respuesta a las de-

mandas del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La carrera magisterial daría respuesta a dos necesidades de la actividad docente: estimular la calidad de la educación y establecer un medio claro de mejoramiento profesional, material y de la condición social del maestro. De esta manera se llega al acuerdo de establecer mecanismos de promoción horizontal para el personal docente frente a grupo, únicamente para los maestros de educación básica, con el propósito de permitir a los docentes acceder a niveles salariales superiores con base en su preparación académica, la asistencia a cursos de actualización, su desempeño profesional y su antigüedad en el servicio, sin necesidad de modificar su función dentro del sistema (DOF, 1992). Hasta entonces los estándares de evaluación servían para diagnosticar el desempeño de los docentes en el aula y establecer trayectos de formación continua y acompañamiento personalizados, con el fin de mejorar o fortalecer la práctica docente. En principio la evaluación no amenazaba la carrera de los maestros o su permanencia en el sistema, sino que se estableció como una forma de detectar fallos, necesidades de capacitación y oportunidad de mejorar la práctica del docente. Al menos fue así hasta la aceptación en el Senado de la República de la Reforma Constitucional para la Educación en 2013, en la que por primera vez los maestros de educación básica vivieron la incertidumbre de una modificación o pérdida de su plaza docente.

Durante la Reforma Educativa del entonces Presidente Constitucional, Enrique Peña Nieto (2013-2018), se buscaba modificar las prácticas indebidas en la asignación de plazas vacantes y de nueva creación, que se había dado durante mucho tiempo, bajo instancias políticas y autoridades del SNTE, en detrimento de la calidad en la educación. Por ello, ante la necesidad de disponer de una estructura jurídica y una organización apropiada para asegurar el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de los docentes y del personal con funciones de dirección y supervisión de la educación pública obligatoria, se establece por

primera vez las reglas de operación para el Servicio Profesional Docente (SPD) (GOB, 2013a).

Esta Reforma impulsó la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), como institución reguladora del desempeño docente y de quienes ejerzan funciones de dirección o de supervisión, estableciendo la obligatoriedad y periodicidad de las evaluaciones. A través de las evaluaciones se conocería el nivel de desempeño y del cumplimiento de los requerimientos inherentes a cada función, y en caso de detectar insuficiencias, se debería cursar programas remediales, teniendo hasta dos oportunidades de evaluación adicionales (tres en total) para mostrar que se cumple con las condiciones para la permanencia. Considerando que las reglas aplicables en materia de permanencia tenían efectos diferenciados para el personal de nuevo ingreso y para los que ya estaban en servicio, en ningún caso podía ser despedido un docente en servicio, sin importar el resultado de sus evaluaciones de desempeño, lo que no sucedía igual en el caso de los de nuevo ingreso (GOB, 2013b).

Los resultados obtenidos en las primeras evaluaciones aplicadas en 2015, fueron repartidos en los siguientes términos: el 15.3% fue calificado como insuficiente, el 36.2% como suficiente, el 40.5% como buenos y el 8% como destacado. Sin embargo, después de las primeras auditorías llevadas a cabo en el INEE, se establecieron dos grandes fallos en el plan de la Reforma: el INEE tenía experiencia en la revisión de instrumentos estandarizados, pero no así en la capacitación y certificación de evaluadores, mientras que la SEP, si bien disponía de experiencia en el diseño de Proyectos Pedagógicos Individuales, no la tenía en el diseño de los instrumentos para la evaluación docente con base en rúbricas (Miranda, 2018).

Con el cambio de poderes en las elecciones de 2018, se propone una nueva Reforma Educativa (2018-2024), que elimina el aspecto punitivo de la evaluación docente y cancela la facultad del

INEE para aplicar las evaluaciones a los maestros (García, 2018). Se busca fortalecer la formación y la actualización de los maestros mediante un sistema nacional de mejora continua de la educación que será coordinado por un organismo descentralizado y con autonomía. Además de abrogar la ley general del servicio profesional docente y la ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, se suspende toda evaluación hasta que el Congreso expida la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros (MXM, 2019). Si bien aún no se ha establecido la Ley del Sistema para la Carrera de las Maestras y Maestros, y pese a la ausencia de un instrumento o institución dedicada a la evaluación del desempeño docente, es necesario establecer cuáles son las dimensiones que configuran la práctica docente, así como de los factores que es necesario evaluar, y si las pruebas estandarizadas pueden medir de manera efectiva el buen o mal desempeño de los docentes en servicio.

II. Políticas y conceptualización de la práctica docente

Un acercamiento a las políticas educativas permitirá una mejor comprensión sobre el contexto y las condiciones en los que los docentes llevan a cabo su labor cotidiana, la cual no solo debe contemplar la práctica propia del maestro, por lo que es necesario incluir las influencias que sobre éste tiene, y que operan en muchas ocasiones como fuerzas opuestas a la práctica profesional del docente: el entorno geográfico, histórico, social, personal e institucional. En México, a partir de la segunda mitad del siglo XX se han instrumentado diversas políticas tendientes al desarrollo profesional de los docentes, principalmente en educación básica. La mayoría de ellas, si bien contaban con las mejores intenciones en su diseño, han sido mal ejecutadas en la práctica. Podemos incluir las políticas más recientes que, aunque incluye estímulos y mecanismos de ingreso, permanencia y promoción, han mostrado limitaciones y problemas en su implementación (INEE, 2018).

Desde los inicios de Carrera Magisterial, quedó demostrada la limitación de vincular la asistencia a los cursos de capacitación y actualización con estímulos económicos, que si bien tenían como objetivo coadyuvar a elevar la calidad de la educación, fortalecer la profesionalización de los maestros de educación básica pública y estimular el mejor desempeño docente en función del aprendizaje de los alumnos (Cordero, Luna y Patiño, 2013), no contó con regulaciones sobre la calidad y pertinencia de la oferta de cursos y talleres, lo que derivó en una expansión descontrolada y una desvinculación con el aprendizaje de los estudiantes, por lo que no son claros sus efectos en las prácticas de enseñanza, ni en los aprendizajes de los alumnos (Nieto, 2009).

A partir de la aprobación de la Ley General del Servicio Profesional Docente en el 2013, se han realizado cambios estructurales en el sistema educativo, que repercuten de manera directa en los docentes de educación básica, esta legislación fue el resultado de los resultados poco favorables en las evaluaciones internacionales en las que el país participa, pues se puso en evidencia la necesidad de fortalecer la formación docente, como estrategia principal para mejorar la educación en México (Flores, García y Romero, 2017).

Es la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD), la que determina los parámetros necesarios para el ingreso de los docentes a la educación básica, y por ende tiene la atribución de diseñar los perfiles profesionales de docentes y técnicos docentes, pertinentes para cubrir las plazas en los niveles de educación básica (Art. 10) (DOF, 2018). Dentro de las características, cualidades y aptitudes deseables que el personal docente y técnico docente requiere tener para un desempeño profesional eficaz, la LGSPD establece las cinco dimensiones fundamentales para el desempeño:

- Dimensión 1. Un docente que reconoce a sus alumnos, sabe cómo aprenden y lo que deben aprender. Esta dimensión se relaciona

con el conocimiento que deberá mostrar el docente para ejercer su práctica educativa, y que se fundamenta en el conocimiento que debe poseer para comprender los procesos cognitivos de los alumnos.

- Dimensión 2. Un docente que organiza y evalúa el trabajo educativo y realiza una intervención didáctica pertinente. Esta dimensión establece los saberes del docente para la elaboración de: la dosificación programática, programa de clase, evaluaciones y estrategias didácticas en general.

- Dimensión 3. Un docente que se reconoce como profesional que mejora continuamente para apoyar a los alumnos en su aprendizaje. Esta dimensión se relaciona con las habilidades del docente para indagar sobre los temas de enseñanza y aprendizaje, competencias de lectura, escritura y redacción para la comunicación.

- Dimensión 4. Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos. Esta dimensión menciona las habilidades del docente para establecer en el aula, ambientes que favorezcan la equidad, inclusión, respeto y empatía, así como para transmitirla a los alumnos.

- Dimensión 5. Un docente que fomenta el vínculo de la escuela y la comunidad para asegurar que todos los alumnos concluyan con éxito su escolaridad (SEB, 2017). Esta dimensión se refiere a las habilidades que el docente debe tener para identificar, valorar y aprovechar, en sentido educativo, los elementos del entorno.

Los parámetros para la evaluación de estas dimensiones, varían de acuerdo al nivel educativo al que aplica cada docente o técnico docente (véase: SEB, 2017). Sin embargo, las dimensiones expresadas en la LGSPD, se fundamentan en las habilidades que el docente debe manifestar, principalmente en sentido didáctico, organizacional, de control de grupo y de tipo administrativo, pero no toma en consideración otras dimensiones que impone la práctica do-

cente, y que se ven reflejadas en cada institución del país, en la que se involucran diversos factores de carácter social e interpersonal, que van desde el sistema de creencias propios de cada maestro, hasta el ambiente de trabajo en las instituciones en las que se lleva a cabo su labor. La práctica docente se desarrolla a través de una intrincada red de relaciones, de la cual deriva su complejidad y la dificultad de su análisis; Fierro, Fortoul y Rosas (1999), mencionan seis dimensiones de análisis para la práctica docente, que se explican a continuación:

- **Dimensión personal.** En esta dimensión se establece la identidad del docente como un ser individual, con una estructura de ideas, sentimientos y pensamientos propios que se ven reflejados en su vida profesional.
- **Dimensión Institucional.** Se refiere a la influencia que conlleva la interacción del docente en las instituciones en las que lleva a cabo su labor, donde se lleva a cabo una construcción cultural, en la que el maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común.
- **Dimensión interpersonal.** Se refiere a las relaciones que se desarrollan durante el proceso educativo, entre las personas que participan en el espacio institucional: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia.
- **Dimensión social.** Esta dimensión se encuentra relacionada con el entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, el cual imprime al docente ciertas exigencias e influye en el espacio físico de su labor diaria.
- **Dimensión didáctica.** Hace referencia al papel del docente como agente que, mediante los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado, para permitir que sean los alumnos quienes construyan su propio conocimiento.
- **Dimensión valoral.** Esta dimensión evidencia que el proceso educativo nunca es neutral, los valores personales del docente, se imprimen de manera consciente o inconsciente en la práctica docente, dejando la impronta

de sus propios juicios de valor y actitudes.

El análisis de las dimensiones descritas, permite determinar que existe un componente social importante, que forma parte de la labor docente, y que en el ánimo legislativo de las autoridades no se encuentra plasmado en los perfiles deseables para los docentes de educación básica. La educación es una labor humana en la que el carácter social no puede ser excluido, y en el que se reflejan las actitudes, ideologías y creencias de cada una de las personas que se relacionan en el espacio escolar, donde dicha labor cobra sentido y significado. El espacio educativo es un lugar de conflicto en el que se juegan luchas de poder, y donde las pulsiones personales o formativas no se hacen esperar cuando las relaciones entre los sujetos se dan (Téllez, Trejo y Guzmán, 2014), estas tensiones de poderes se establecen desde las figuras que representan al estado hasta los actores educativos. Las responsabilidades del Estado hacia sus ciudadanos, tiende a reflejar la orientación filosófica de grupo de poder que ocupa en mandato en determinado momento. Lo que convierte a la educación en un instrumento político-social, que busca formar individuos capaces de responder y contribuir a la vida política y social del país. El estudio de las prácticas docentes puede ser abordado desde distintas perspectivas, pero el enfoque realizado desde las acciones y experiencias de valoración desarrollados por los gobiernos en turno, permitirá identificar como se ha valorado y juzgado los resultados de la actuación del docente en su labor cotidiana y a su vez, la forma en que estos han influido en las decisiones del gobierno para dirigir el rumbo de la educación.

III. Principales enfoques de la evaluación de la práctica docente en México

La práctica docente ha ido cambiando a lo largo de la historia. Los enfoques educativos, las políticas públicas e institucionales en materia educativa, así como los avances tecnológicos han contribuido a este cambio. En las últimas cuatro décadas, con el auge de las tecnologías y los cambios en los paradigmas de enseñan-

za-aprendizaje, los docentes han tenido que modificar su trabajo en el aula (Cárdenas, 2018). El concepto tradicionalista de la evaluación de la práctica docente, se refiere casi exclusivamente a los elementos valorativos ligados al proceso de ingreso al Servicio Profesional Docente (SPD), y en menor grado a la evaluación del profesorado en servicio. Sin embargo, hasta hace poco se va extendiendo la importancia de la evaluación del profesorado como medio para su desarrollo profesional. Partiendo de la concepción inicial de una evaluación destinada básicamente a constatar la idoneidad del docente, lo que sería considerada una evaluación de carácter sumativo; actualmente se integra la perspectiva donde el objetivo primordial es la mejora continua de la labor diaria del docente, identificando sus logros y detectando sus problemas, lo que sería una evaluación formativa (González, Murillo y Rizo, 2017).

Los sistemas de evaluación para la práctica docente usualmente se cimientan en dos objetivos principales: la responsabilidad profesional y el desempeño del maestro. El primer objetivo busca asegurar que los servicios educativos, cumplan con los estándares establecidos por las autoridades educativas, identificando las metas que deben alcanzar los estudiantes, las escuelas y el sistema escolar, que deben ser logradas por el docente. Mientras que el objetivo de desempeño docente, busca asegurar que la evaluación permita que los docentes reciban retroalimentación para revisar su práctica y le ayude a tomar decisiones en su desarrollo profesional. Aunque ambos objetivos se encuentran relacionados, no existe un consenso claro en torno a las formas en que ambos propósitos deben ser adoptados en un sistema de evaluación, ni respecto a la ponderación que se debe otorgar a los distintos aspectos que forman parte de ésta dentro del sistema (Abarzúa y Flotts, 2011).

La evaluación del desempeño docente con enfoque formativo requiere obtener de forma rigurosa datos a lo largo de un proceso, desde la planeación de la enseñanza hasta la culminación

de ésta, considerando otras responsabilidades profesionales que involucran al docente en tareas del proyecto escolar y su relación con la comunidad. Los datos son proporcionados por el mismo docente, quien realiza la planeación de la enseñanza, diseña y gestiona el ambiente de aprendizaje, pone en marcha el conjunto de saberes y acciones metodológicas para promover el proceso de aprendizaje de los alumnos, y efectúa acciones de evaluación sobre los procesos y resultados del aprendizaje. Pero también participan como fuentes de información los estudiantes, directivos, y supervisores, quienes colaboran con el docente en los procesos que desarrolla en el aula, y que pueden constatar si se alcanzan los aprendizajes esperados (UAPA, 2017).

La evaluación en el Sistema Educativo Mexicano (SEM), para la promoción dentro del programa carrera magisterial, es complejo, se fundamenta en seis factores esenciales:

- 1) La antigüedad
- 2) Grado académico
- 3) Preparación profesional
- 4) Acreditación de cursos de actualización y superación profesional
- 5) Desempeño profesional y
- 6) Aprovechamiento escolar (de los alumnos en las pruebas estandarizadas) (González, 2007).

Al mismo tiempo se requiere de una evaluación por parte de los directores e inspectores escolares, considerando que los juicios emitidos por estos sobre el desempeño del docente son fuentes confiables, ya que el director, y en menor medida, el supervisor, puede observar con frecuencia el trabajo de cada maestro, y se debería suponer que unos y otros cuentan con la formación y la experiencia necesarias para ser observadores altamente calificados. En realidad, en muchos casos la formación de directores y supervisores tienen debilidades similares (como la de los docentes), y las tareas administrativas dejan poco tiempo para atender la función de apoyo que estos puestos deberían implicar. Aunado a lo anterior, los papeles de jefe o colega entran en conflicto, ya que no es posible evitar

la presencia de sesgos en sentido positivo o negativo en relación con los docentes (Martínez, 2016).

Aunque actualmente no se mantiene el carácter punitivo de la evaluación del desempeño docente, el proceso establecido por el INEE se mantiene hasta el día de hoy, bajo el criterio de garantizar la idoneidad del docente que se encuentra en servicio. La evaluación que vio su origen con la Reforma Educativa de Enrique Peña Nieto establece los instrumentos que son utilizados para este fin y que enumeramos a continuación:

a) Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales

El informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales, es un documento emitido por el director o directora de la escuela, que se conforma fundamentalmente por escalas tipo Likert, cuyo propósito es identificar el grado de cumplimiento de las responsabilidades profesionales del docente inherentes a su profesión, su participación en el funcionamiento de la escuela, en órganos colegiados y su vinculación con los padres de familia y la comunidad escolar; que considera aspectos relacionados con la Normalidad Mínima de Operación Escolar.

b) Proyecto de enseñanza

El proyecto de enseñanza es un portafolio de evidencias elaborado por el docente, dirigido a explicar y justificar su metodología en los procesos de enseñanza aprendizaje y que se divide en dos partes:

a. Expediente de evidencias de enseñanza
El Expediente de evidencias de enseñanza es realizado por el docente, sobre una selección de los productos de enseñanza de sus alumnos. El cual deberá contemplar la descripción de las características del desarrollo y el aprendizaje de los estudiantes, una explicación de las situaciones de aprendizaje que plantea a partir del enfoque didáctico, la elección de los contenidos de aprendizaje para el logro de los propósitos educativos y la utilización de los resultados de la evaluación. Adicionalmente se valora la reflexión que realiza el docente sobre su práctica y su vinculación con el aprendizaje de los

alumnos.

b. Planeación didáctica argumentada

Debe ser realizada por el docente, con la intención de evaluar la capacidad del maestro para analizar, justificar, sustentar y dar sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar su planeación didáctica; así como la capacidad para analizar y reflexionar sobre lo que espera que aprendan sus estudiantes y sobre el uso de los resultados de las evaluaciones con fines de mejora.

c) Examen de conocimientos

Evaluación de conocimientos actualizados y de las competencias didácticas que favorecen el aprendizaje y el logro de las competencias de los estudiantes, considerando el nivel en que enseña el docente de acuerdo con los siguientes criterios:

a. Examen de conocimientos didácticos y curriculares: Para docentes y técnicos docentes en educación básica.

b. Examen de conocimientos y habilidades didácticas: Para docentes de educación media superior

c. Examen de conocimientos científicos y tecnológicos: Para técnicos docentes en educación media superior (DOF, 2017).

Como hemos visto, la evaluación para el desempeño docente, al igual que la práctica docente, se llevan a cabo en distintos niveles y bajo distintos conceptos. Aún a pesar de los instrumentos establecidos por los institutos designados por el Gobierno Federal o por la Secretaría de Educación Pública, es difícil medir el impacto real de las evaluaciones, sobre los niveles de calidad en la educación básica y media superior de México. Sin considerar que los resultados de las evaluaciones realizadas durante el sexenio de Enrique Peña Nieto, no han estado disponibles para su análisis y que resulta complicado determinar si dichas evaluaciones se llevaron a cabo con toda la transparencia que requería en programa en cada una de sus fases.

Conclusiones

El análisis de la práctica docente, es un tema

complejo en sí mismo, en el que es importante considerar que no solo se involucran la didáctica y la pedagogía, sino que intervienen múltiples elementos que van de lo macro a lo micro, y que se extienden desde los valores personales del docente, el ambiente de trabajo en el que se desenvuelve, hasta las relaciones interpersonales que sostiene con la comunidad y los individuos relacionados directamente con su labor, como alumnos y padres de familia. Y que al igual que toda actividad económica, requiere de una evaluación objetiva que permita la mejora continua en la práctica docente, más aún cuando son los maestros, los encargados de formar a las fuerzas de trabajo que ocuparán los diversos niveles del mercado laboral.

La comprensión de las diferentes dimensiones que conforman la práctica docente, podrá abrir el panorama a una comprensión más amplia de la labor cotidiana del maestro, que sin que se imponga una evaluación institucional, permitirá al educador analizar continuamente y por sí mismo, las carencias que pudiera presentar en su diario acontecer, así como las áreas de oportunidad que puede aprovechar para la mejora continua de su práctica; pero también reconocer las áreas en las que se considera a sí mismo exitoso y compartir su experiencia con otros maestros, en un intercambio procedimental (no oficial), que permita adquirir experiencias que enriquezca su desempeño profesional.

Sin poner en duda la importancia de la evaluación en la práctica docente, el autoanálisis del propio desempeño, permite un ejercicio de honestidad que puede ayudar a la mejora continua, considerando que cuando se realiza una introspección franca de las propias habilidades, se puede buscar otro método de realizar la práctica docente en la experiencia particular, o solicitando ayuda a los colegas, directivos o supervisores, pues estos últimos tienen como función inherente a su puesto el de brindar asesoría a los docentes que así lo requieran. Por otro lado, todo tipo de evaluación, especialmente la que se orienta a la práctica docente, se

encuentra determinada por los objetivos, propósitos, dispositivos procedimentales, instrumentos, momento histórico y por supuesto los agentes que realizarán la ponderación de los factores mencionados. La actividad evaluativa es un proceso complejo, por lo que es necesario repensar las medidas normativas y procedimientos vigentes, con el fin de perfeccionar las prácticas de valoración del desempeño docente. Pero hasta el momento no hemos podido constatar la ausencia de sesgos en las evaluaciones realizadas a los docentes, ya sea para su ingreso, reconocimiento o permanencia en el sistema educativo. En éstas influencias, priman los intereses políticos de las fracciones de poder, mismos que se relacionan directamente con los escaños sindicales bajo los que se desarrolla la práctica docente; por lo que las evaluaciones y los reportes derivados de los resultados obtenidos, difícilmente podrán considerarse válidos o con significación ética.

En materia de evaluación para la práctica docente, se ha determinado la necesidad de su aplicación, con el fin de conocer si contribuye a favor o en detrimento de la calidad educativa, así como para determinar la efectividad de las acciones de formación continua, tutoría y asistencia técnica para los docentes en general. Por ello se considera necesario realizar un análisis profundo de la pertinencia y confiabilidad de las evaluaciones vigentes, estimando que tal como se han venido realizando, no dan fe del estado actual de las competencias docentes en materia de calidad e idoneidad para el servicio, y en consecuencia, no es posible afirmar que los cursos remediales y de acompañamiento, designados en base a los resultados obtenidos en dichas evaluaciones, sean efectivos o provean las herramientas necesarias para aumentar la efectividad de la intervención docente en materia educativa. Establecida la importancia de la evaluación es pertinente aclarar que, durante la revisión de los diferentes documentos utilizados para esta investigación, no se pudo establecer la existencia de instrumentos o herramientas que per-

mitan evaluar si los cursos que ofrece la SEP, cumplen con eficacia y pertinencia en su cometido de elevar la idoneidad de un docente frente a grupo, de un directivo o supervisor. No es suficiente considerar que, al tratarse de cursos planeados por la SEP, estos cumplen automáticamente con su cometido, por el contrario, como se ha visto anteriormente, el diseño de estos recursos se encuentra a cargo de directivos, supervisores y otros docentes que cargan con las mismas carencias en la formación que poseen los docentes a los que van dirigidos. Considerando que la capacitación solo dará mejores resultados a largo plazo, si los cursos y talleres que ofrezca la SEP, cumplen con las necesidades de formación continua para los docentes en servicio, es fundamental contar con evaluaciones para estos recursos, que den cuenta de su efectividad, pertinencia en los contenidos, la periodicidad de aplicación y el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el proceso de enseñanza; de otro manera, estos cursos y talleres serían solamente una carga más para el erario en el presupuesto para educación.

REFERENCIAS

Abarzúa, A., & Flotts, M. P. (2011). 2. El modelo de evaluación y los instrumentos. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Editores), *La evaluación del Docente en Chile*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ávalos Lozano, M. D. (2002) "Identidad normalista: antes y después de la implantación de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Nacional de Maestros (1960-1997)". *Tesis de Maestría*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Ávalos Lozano, M. D. (2011). "La reflexión de la práctica docente y la intervención educativa como significantes vacíos en la Maestría en Educación Básica Interplanteles". En R. N. Buenfil Burgos & Z. Navarrete Cazales (Coords.), *Discursos educativos, identidades y formación profesional. Producciones desde el Análisis Político de Discurso*, México: Plaza y Valdés-PAPDI, pp. 313-329.

Cárdenas Muñoz, E. (2018). La práctica docente ante nuevos y emergentes entornos de aprendizaje. En M. Rueda Beltrán, & L. Álvarez Arellano (Coor-

dinadores), *Propuestas para transformar el Sistema Educativo Mexicano*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.

Cordero Arroyo, G., Luna Serrano, E., & Patiño Alonso, N. X. (2013). La evaluación docente en educación básica en México: panorama y agenda pendiente. *Sinéctica*, n°. 41. Recuperado en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2013000200008

Curiel Méndez, M. E. (1982). La educación normal. En F. Solana., R. Cardiel Reyes, & y R. Bolaños Martínez (coords.), *Historia de la educación pública en México*. México: Fondo de Cultura Económica/Secretaría de Educación Pública, pp. 426-462.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. Publicación del acuerdo en el *Diario Oficial de la Federación* (DOF). Recuperado en: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>

DOF. (2014). Criterios técnicos para el desarrollo, uso y mantenimiento de instrumentos de evaluación. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), México. Recuperado en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5481062

DOF. (2017). Lineamientos para llevar a cabo la evaluación del desempeño del personal docente y técnico docente en Educación Básica y Media Superior en el ciclo escolar 2017-2018. *Diario Oficial de la Federación* (DOF), Tercera sección. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/images/stories/2014/Normateca/LINEE-04-2017.pdf>

DOF. (2018). Acuerdo número 19/11/19 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado en: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5545442&fecha=30/11/2018

DOF. (2018). Ley General del Servicio Profesional Docente. Última reforma publicada 19 de enero. *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado en: https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf

Ducoin Watty, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 6, núm. 6, pp. 39-56. Recuperado en: <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/>

historia_educacion_latinoamericana/article/view/2371

Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México: Paidós.

Flores Barrera, V. J., García Cedillo, I., & Romero Contreras, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit*. Vol. 23, núm. 1. Pp. 39-56. Recuperado en: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.03>

García Benavente, José Félix (2015). La escuela Lancasteriana en México y en América Latina como solución del estado liberal ante el vacío dejado por la iglesia. *Entornos educativos: educación en contextos*. Vol. 4. Núm. 7, pp. 48-66. Disponible en: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/371>

García Campuzano, D., & Gómez Béjar, A. A. (2020). La práctica docente: una posibilidad para la formación profesional. *Práctica Docente. Revista de investigación Educativa*, vol. 2 núm. 3. pp. 75-91. Recuperado en: <https://practicadocenterevistadeinvestigacion.aefcm.gob.mx/index.php/accesoabierto/article/view/43/31>

García, I. (2018). El nuevo Plan Educativo de AMLO en 20 puntos. *Reporte Índigo*. México. Recuperado en: <https://www.reporteindigo.com/reportes/el-nuevo-plan-educativo-de-amlo-en-20-puntos/>

Gobierno Federal (GOB) (2013a). Programa Nacional de Carrera Magisterial. SEP. Acciones y programas. Recuperado en: <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/programa-nacional-de-carrera-magisterial>

GOB (2013b). Reforma Educativa. Resumen ejecutivo. México. Recuperado en: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/data/file/2924/Resumen_Ejecutivo_de_la_Reforma_Educativa.pdf

González de Alba, V., Murillo Torrecilla, F. J., & Rizo Moreno, H. H. (2007). *Evaluación del desempeño y Carrera Profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. UNESCO Santiago.

Guzmán Marín, F. (2018). La experiencia de la evaluación docente en México: Análisis Crítico de la Imposición del Servicio Profesional Docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. Vol. 11. Núm. 1. p. 135-158. Recuperado en: <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.1.008>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2018). 3. Unidad de Normatividad y Política Educativa. *Políticas para el mejoramiento profesional de los docentes en México*. Documentos ejecutivos de política educativa. México. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/documento3-mejoramiento-pro.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2019). Trayectoria de la evaluación en México. El camino hacia el SNEE. México. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/8.-Trayectoria-de-la-evaluaci%C3%B3n-en-M%C3%A9xico-camino-hacia-el-SNEE.pdf>

Maestros por México (MXM) (2019). ¿Qué dice a nueva reforma educativa aprobada? Blog sobre educación. Recuperado en: <https://maestrospermexico.com/blog/2019/05/10/que-dice-la-nueva-reforma-educativa-aprobada/>

Martínez Rizo, F. (2016). La evaluación de docentes en educación básica. Una revisión de la experiencia internacional. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 98 p. Recuperado en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1C233.pdf>

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 20. N° 1. Recuperado en: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347>

Medrano Camacho, V., Ángeles Méndez, E., & Morales Hernández, M. A. (2017). La educación Normal en México. Elementos para su análisis. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P3/B/108/P3B108.pdf>

Miranda López, F. (2018). Federalismo educativo y capacidades locales: el SPD y el SNEE, dos experiencias de política de la Reforma Educativa en México. En: A. Martínez Bordón y A. Navarro Arredondo (Coords.) *La Reforma Educativa a Revisión. Apuntes y reflexiones para la elaboración de una agenda educativa 2018-2024*. México: Instituto Belisario Domínguez. Senado de la República. Recuperado en: https://www.senado.gob.mx/BMO/index_htm_files/La_reforma%20educativa_a_revision_apuntes.pdf

Navarrete Cazales, Z. (2015) "Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol. 17, No. 25, pp. 17-34. Recuperado en: http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/3805/3356

Nieto de Pascual Pola, D. M. (2009). Análisis de las políticas para Maestros de educación básica en México. OCDE México. Recuperado en: <https://www.oecd.org/mexico/44906091.pdf>

Ornelas, C. (1995). El sistema educativo mexicano: la transición de fin de siglo. México: Fondo de Cultura Económica.

Pérez Ruiz, A., Ferrer Meza, R. & García Díaz, E.

(2015). Tiempo escolar y subjetividad: significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 20, N° 65. PP. 507-527. Recuperado en: <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/137/137>

Santillán Nieto, M. (2012) *La formación Docente en México*. México: DGESE-SEP. Recuperado en: <http://www.oecd.org/edu/school/43765204.pdf>

Subsecretaría de Educación Básica (SEB). (2017). Concurso de oposición para el Ingreso a la Educación Básica. Ciclo Escolar 2017-2018. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes. SEP. México. Recuperado en: http://servicioprofesional-docente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ba/docs/2017/ingreso/PPI_INGRESO_EB_2017_2018.pdf

Téllez Aréyzaga, B. L., Trejo Hernández, R. L., & Guzmán Cervantes, P. E. (2014). La práctica docente, entramados y repercusiones. Consejo de Transformación Educativa. Recuperado en: <https://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/74-la-practica-docente-entramados-y-repercusiones>

Unidad de Apoyo para el Aprendizaje (UAPA). (2017). Instrumento de Evaluación del Desempeño Docente. CUAED-INEE. Recuperado en: https://programas.cuaed.unam.mx/repositorio/moodle/plugin-file.php/972/mod_resource/content/14/Contenido/index.html



Tomado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/tierra-globo-nacimiento-nuevo-405096/>

La criminología verde como elemento fundamental en la formación profesional de criminólogos en México¹

Green criminology as a fundamental element in professional training of criminologists in Mexico

José Luis Carpio Domínguez*, Inés Arroyo Quiroz, Cynthia Marisol Vargas Orozco

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo reflexionar sobre la contribución de los estudios de la educación en Criminología en México para abordar crímenes y daños socio ambientales actuales. Para lograr dicho objetivo, primero se llevó a cabo una revisión documental de los aportes educativos, teóricos y metodológicos que ha hecho la criminología en el estudio de los crímenes ambientales, además se revisaron los planes de estudio de las universidades que imparten la licenciatura en Criminología, tomando en consideración los siguientes conceptos clave: naturaleza y medio ambiente, ecología, desarrollo sustentable/sostenible, bioética y ciencias ambientales. En la revisión se encontraron dos resultados principales: únicamente el 8.3% de las universidades que imparten la licenciatura en Criminología incluyen en sus planes de estudio algún tema sobre problemáticas socioambientales y no existe ninguna materia en los planes de estudios que contemple los crímenes ambientales como unidad de estudio. Se concluye que el estudio y análisis de los crímenes ambientales es aún una tarea pendiente en la formación profesional de criminólogos en México, por lo que se propone el contenido temático para una materia sobre Criminología Verde en la formación profesional de criminólogos en el país.

Palabras clave: criminología verde, crímenes ambientales, educación ambiental.

ABSTRACT

The purpose of this study is to reflect on the contribution of criminology education studies in Mexico to address current socio-environmental crimes and damages. To achieve this objective, first a documentary review of educative, theoretical and methodological contributions that criminology has made in the study of environmental crimes will be carried out, in addition the programs of the universities that teach the degree in Criminology were reviewed considering the following key concepts: nature and environment, ecology, sustainable development, bioethics and environmental sciences. In the review, two main results were found: 8.3% of the universities that offer a degree in Criminology include in their curriculum some topic on socio-environmental problems but there was no subject on environmental crimes as a unit of study. It is concluded that the study and analysis of environmental crimes is still a pending task in the professional training of criminologists in Mexico, so we propose a thematic content for a subject matter on Green Criminology for the training of these professionals.

Keywords: green criminology, environmental crimes, environmental education.

¹Este documento es resultado de una parte de la exploración de literatura del proyecto de tesis doctoral en Ciencias Sociales con Orientación en Desarrollo Sustentable del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Autónoma de Nuevo León y en colaboración con miembros del Cuerpo Académico en Criminología de la Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas y el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la UNAM.

Fecha de recepción: 30.05.2019 **Fecha de aceptación:** 20.06.2019

***Autor para correspondencia:** jcarpio@docentes.uat.edu.mx **Dirección:** Unidad Académica Multidisciplinaria Reynosa Aztlán de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

El estudio de las problemáticas ambientales es de carácter transversal, la heterogeneidad de disciplinas que las abordan ha permitido la comprensión, origen y atención de los desafíos de la protección del medio ambiente a escala global y la criminología no ha sido la excepción, las primeras aportaciones de la disciplina a nivel internacional han marcado una pauta de actuación científica, educativa y pragmática con relación a los desafíos actuales, incluyendo aquellos que se relacionan con el medio ambiente.

Un aspecto importante es que en México los esfuerzos en el tema ambiental desde la criminología se han originado dentro del contexto de investigación científica, quedando pendiente la educación de estos profesionistas como un recurso de capital social. Los esfuerzos, aunque más o menos direccionados, necesitan un eje articulador entre dos temas que parecen a primera vista muy distantes uno de otro: la criminología y el medio ambiente.

La educación ambiental, como un recurso social, es un medio para lograr el desarrollo sustentable (Fernández y Gutiérrez, 2013) y la universidad es la encargada de formar perfiles profesionales adecuados a las necesidades sociales y adecuados a la realidad social e histórica, es en estas instituciones donde los estudiantes perfilan una postura profesional ante la realidad fuera del aula, determinando en gran medida las percepciones que éstos tengan del ambiente que los rodea (social o natural) y en el que desarrollan su vida personal y profesional; por lo que las universidades deben asumir un rol proactivo complementando las acciones de otras instituciones del gobierno, las organizaciones no gubernamentales y las empresas, para liderar programas de formación, difusión y extensión del conocimiento (Perdomo y Escobar, 2011). La problemática planteada propone una revisión de la importancia de las problemáticas ambientales en la enseñanza criminológica en las universidades a través de los métodos científicos y prácticos de esta disciplina, sabiendo que el análisis de los crímenes ambientales (desde la

visión académica o laboral) como parte del objeto de estudio de la criminología representan un tema de estudio pertinente y actual adecuado a la realidad socio-histórica global, regional y nacional; ante esto surge la pregunta ¿La formación académica en criminología en México comprende también el estudio de las principales problemáticas ambientales como parte del perfil profesional? Para responder esta cuestión, el presente ensayo plantea los siguientes objetivos:

1. Llevar a cabo una revisión diacrónica documental de los aportes y la evolución de la criminología verde en México.
2. Identificar el contenido de materias relativas a crímenes ambientales en la enseñanza de la Criminología en el país a nivel educativo superior.
3. Proponer una materia, de nivel universitario, que aborde la problemática de crímenes ambientales tomando como marco de referencia la Criminología Verde. Cada uno de estos objetivos da lugar a respectivas secciones de este trabajo:

Etapas 1: Aportes teóricos y metodológicos que ha hecho la criminología al estudio de los crímenes ambientales en México.

En esta etapa se realizó una síntesis del origen de la educación ambiental y a través de una revisión diacrónica del surgimiento y evolución de la criminología verde en México, basada en consultas de bibliografía especializada en bases de datos de revistas científicas y registros hemerográficos se llevó a cabo un análisis documental que permitió vincular la perspectiva verde en la criminología con la educación ambiental con el fin de contextualizar a esta disciplina en los estudios ambientales.

Etapas 2: Contenido de materias educativas relativas a crímenes ambientales en la enseñanza de la Criminología en el nivel educativo superior del país

Se consultó la base de datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2019) en donde se identificaron 96 universidades que im-

parten Criminología: 8 del sector público y 88 del sector privado, incluyendo aquellos pregrados multidisciplinarios como Criminalística, Ciencias Forenses, Seguridad Pública, ya que en algunas universidades suelen aparecer dos disciplinas en una misma licenciatura (p.ej. Licenciado en Criminología y Criminalística). Se tomó como muestra de análisis un plan de estudios por universidad para evitar réplicas de información, ya que cada universidad cuenta con planes de estudio homologados para varias sedes en diferentes ciudades de la república.

Una vez identificados los programas educativos, se llevó a cabo una consulta en los planes de estudio acerca de materias relativas a las siguientes temáticas: Naturaleza, Medio Ambiente, Bioética, Desarrollo Sustentable/Sostenible y Ciencias Ambientales que permitan poner en perspectiva la educación ambiental dentro de la formación profesional en Criminología. Se llevó a cabo la consulta de las variables directamente en los portales digitales de las universidades y por vía telefónica, esta información se colectó y procesó, tomando en cuenta las variables mencionadas anteriormente.

Etapas 3: Propuesta de una materia a nivel universitario que aborde la problemática de crímenes ambientales tomando como marco de referencia la Criminología Verde.

En la tercera y última etapa se realizó una triangulación de la información de la consulta de los planes de estudio y los aportes teóricos y metodológicos de la criminología verde en el país, derivando en una propuesta de materia para los planes de estudio en criminología, que sirva de apoyo tanto para las futuras reformas como para unidades de aprendizaje en la enseñanza criminológica, que contemple los principales focos de atención de la realidad ambiental y fomente la discusión teórica y el alcance de las nuevas perspectivas de la criminología.

DESARROLLO

Marco de Referencia: el origen de la educación ambiental y la criminología verde

El medio ambiente ha sido siempre esencial para la vida, en tanto que el desarrollo biológico y evolutivo de las especies animales y vegetales y demás organismos que lo componen dependen de su calidad, integridad y buen manejo. En la carrera evolutiva los humanos han destacado sobre otras especies, desarrollando una inteligencia (evolución cultural) que les permitió adaptarse o modificar su entorno para sobrevivir (Márquez, 2002).

Fue el crecimiento de la población humana y su adaptabilidad a diferentes ambientes y climas, lo que los colocó en una situación de ventaja frente a otras especies y en el transcurrir de los años se convirtió en una especie dominante a nivel global. Sin embargo, fue hasta la década de los cincuenta cuando el hombre comienza a crear conciencia sobre el mundo en el que vive y el impacto que ha provocado su desarrollo como especie en el planeta. Los trabajos de Carson (1962) y Hardin (1968) comenzaron a romper algunos paradigmas relacionados al uso desmedido de la naturaleza para el beneficio humano y a analizar cómo las actividades humanas dañaban el medio ambiente, sin embargo, fue hasta 1972, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Humano (Estocolmo, Suecia) que se analizaron con mayor precisión los efectos de las actividades humanas sobre ambientes biofísicos, flora y fauna silvestre, suelo y agua; efectos de escala global que sin duda debían ser atendidos.

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Ambiente (PNUMA, 2002) la Conferencia de Estocolmo articuló el derecho de las personas a vivir en un medio ambiente de calidad que les permita llevar una vida digna y gozar de bienestar y una vez que se estableció este derecho, alrededor de 50 gobiernos de todo el mundo adoptaron instrumentos y constituciones que reconocían al medio ambiente como un derecho humano fundamental. A partir de dicha conferencia, se desarrollaron gran parte de las legislaciones nacionales relativas al medio ambiente y los temas ambientales se posicionaron en un gran número de agendas nacio-

nales y regionales (Clarke y Timberlake, 1982).

Durante la década de los ochenta, el Informe Bruntland (1987) reconoció el deterioro ambiental a escala global, manifestado a través de pérdida de biodiversidad y ecosistemas, aumento en la extinción de especies y contaminación de suelo y agua, entre otros indicadores ambientales, y dejó claro que las actividades humanas rebasan la capacidad del planeta para regenerar los recursos que se utilizan y para absorber lo que se desecha.

A partir de entonces, se han ido desarrollando a nivel global diferentes convenciones, movimientos y legislaciones encaminados a defender el medio ambiente y la calidad de vida de los humanos, considerando aspectos como el cambio climático global, la protección y conservación de flora y fauna silvestres, conservación y uso razonable de los recursos ambientales en beneficio humano, entre otros aspectos (Global Footprint Network, 2013).

La postura sobre el cuidado al medio ambiente está relacionada con la manera en que se entiende al ser humano en relación con la naturaleza (PNUMA, 2002) y generalmente se parte de dos perspectivas: 1. antropocéntrica, que contempla al hombre como el centro del discurso medioambiental y 2. ecocéntrica, en la que el ser humano representa un miembro más del nicho ecológico (biósfera) en donde desenvuelve su vida y sus actividades (Thompson y Barton, 1994). En este sentido, han sido diversos los aportes que se han hecho para regular el impacto de las actividades humanas en busca del desarrollo del medio ambiente. Así, desde el siglo pasado, se planteó la necesidad de recurrir a la educación ambiental como una estrategia para incidir en las decisiones institucionales, económicas, políticas, ecológicas y sociales para la protección y uso responsable del medio ambiente (Giordan y Souchon, 1995; Montemayor, 2003). Entre los grandes hitos de la educación ambiental se pueden mencionar, entre otros: 1) la Declaración de Estocolmo (1972) en la que se establece en el Principio 19: Es indispensa-

ble una educación en labores ambientales dirigida tanto a las generaciones jóvenes como los adultos y que se preste la debida atención al sector de la población menos privilegiada para ensanchar las bases de la opinión pública bien informada y de una conducta de los individuos, de las empresas y de las colectividades; inspirada en el sentido de su responsabilidad en cuanto a la protección y mejoramiento del medio en toda su dimensión humana (ONU, 1972); 2) la “Carta de Belgrado” (1975), en la que se concibe a la educación ambiental como una herramienta que contribuye a la formación de una nueva ética del planeta, reconoce las interrelaciones del hombre-sociedad-naturaleza y la necesidad de realizar transformaciones en las políticas nacionales hacia una distribución equitativa de las reservas mundiales, de recursos naturales y la satisfacción de las necesidades de todos los países (PNUMA, 1975); y, 3) la Agenda 21 y el Foro Global Ciudadano (Cumbre de Río, 1992), los cuales reorientan la educación hacia el desarrollo sostenible y establecen a la educación ambiental como un acto para la transformación social y un proceso de aprendizaje permanente basado en el respeto a todas las formas de vida (ONU, 2000). Desde de la corriente humanista (Sauvé, 2004), la educación ambiental realiza un análisis y una crítica a las dinámicas sociales que influyen en las realidades y problemáticas ambientales como mecanismo de evaluación, concientización y acción que busca a través de la educación generar responsabilidad social e institucional ante el desafío del uso racional del medio ambiente.

En la actualidad, la educación ambiental constituye un nuevo enfoque pedagógico que se define como un proceso que forma al individuo para desempeñar un papel crítico en la sociedad, con objeto de establecer una relación armónica con la naturaleza, brindándole elementos que le permitan analizar la problemática ambiental actual y conocer el papel que juega en la transformación de la sociedad, a fin de alcanzar mejores condiciones de vida. Asimismo, es un proceso de formación de actitudes y valores para el compromiso social (Secretaría de Me-

dio Ambiente y Recursos Naturales (Otero, 2000; Montemayor, 2003; SEMARNAT, 2018). Sin duda, la educación es un factor potencial de transformación social que permite la multidireccionalidad de los diferentes grupos sociales que ha ido adaptándose a la realidad sociohistórica, y partiendo de su base científica, rompe y construye paradigmas conforme adquiere y genera nuevos conocimientos sobre la realidad y a su vez permite la dispersión del conocimiento.

Criminología Verde

La criminología desde la década de 1990 tuvo aportes significativos a las problemáticas ambientales, tomando dichos problemas como consecuencia de actividades humanas que se configuraban como “crímenes” contra el medio ambiente, fue entonces que Lynch (1990) introduce el término “Green Criminology” y a pesar de varios debates sobre la construcción terminológica de esta nueva perspectiva de la criminología fueron los criminólogos británicos Clifford y Edwards (1998), Groombridge (1998), Lane (1998) y Sur (1998) quienes sugirieron la formación del término “criminología verde”.

Esta perspectiva se formó a partir de las discusiones sobre los estudios criminológicos de criminalidad ecológica por miembros de la élite social (Eman, Mesko y Fields, 2009), por lo que investigadores como Carrabine, Iganski, Lee, Plummer y South (2004) establecieron que existen cuatro líneas principales que debe atender la “Green Criminology”: primero investigar la existencia de crímenes “verdes” o contra el medio ambiente en todas sus formas y el desarrollo de tipologías y diferencias básicas, identificar las diferentes direcciones en este campo y evaluar las complicaciones e influencias políticas, conectar los delitos verdes con las desigualdades sociales, y por último evaluar esta nueva perspectiva en los cambios sociales que vayan sucediendo.

En este sentido, Eman, Mesko y Fields (2009) establecen que “atender los crímenes ambientales en la actualidad representa uno de los mayores desafíos para la teoría y práctica ju-

rídica, legislación penal, criminología, sociología, ecología, criminalística, victimología y prevención del delito y a su vez en la construcción terminológica de los crímenes ambientales que han sido definidos como: criminalidad del medio ambiente, criminalidad ambiental, ecocidio, delitos verdes, etc.” (p.578).

Para Pecar (1981) un crimen ambiental es todo acto o proceso permanente o temporal que tiene una influencia negativa sobre el medio ambiente, la salud de las personas o los recursos naturales, incluso la construcción, cambio, abandono y destrucción de edificios; los residuos su procesamiento y eliminación; transporte y manejo de sustancias peligrosas; dañar o destruir los recursos naturales; la reducción de la diversidad biológica o reducción de los recursos genéticos naturales; y otras actividades o intervenciones que ponen en riesgo el medio ambiente (p. 40). Además, caracterizó la contaminación de la naturaleza y el medio ambiente como una devaluación del medio ambiente, lo que también denominó “ecocidio”, término para definir la destrucción intencional del entorno vital y que en México es definido como:

Conducta dolosa determinada por las normas penales, consistente en causar un daño grave al ambiente por la emisión de contaminantes, la realización de actividades riesgosas o la afectación de recursos naturales, en contravención a lo dispuesto en la presente ley o en las normas oficiales ambientales mexicanas (Ley Ambiental de Protección a la Tierra en el Distrito Federal, 2017; Artículo 5, p. 9)

Además, Pecar (1988) definió que el crimen ambiental es el resultado del egoísmo, que está determinado por la necesidad, con fines de lucro asociados al control de la naturaleza (citado por Eman, Mesko y Fields, 2009) y para Clifford (1998) el delito ambiental es un acto que se comete con la intención de dañar el medio ambiente y su sistema ecológico y biológico para asegurar el beneficio empresarial o personal. Por lo que la construcción conceptual, teórica y

práctica se prolonga hasta la actualidad, en los últimos veinte años varios investigadores han aportado y generado conocimientos importantes relativos al tema, entre los que se encuentran Groombridge (1998), Beirne (1999), Lynch y Stretesky (2003), Walters (2006), Beirne y South (2007), Benton (2007), Hauck (2008), Sollund (2008), White (2008), Croall (2009), Eman, MeskoyFields (2009), Gibbset al. (2010), Katz (2010), Van Solinge (2010), Ruggiero y South (2010), Bisschop (2012), Agnew (2012), Jarrell y Ozymy (2012), Wyatt (2012), Nurse (2013), Hall (2013), South y Brisman (2013) y Takemura (2015), entre otros que han hecho considerables aportes a la criminología desde la perspectiva ambiental. Aportes educativos, teóricos y metodológicos que ha hecho la criminología en el estudio de los crímenes ambientales en México.

En México, la participación de la criminología ha procurado atender problemáticas de diversa índole, sobre todo aquellas que amenazan la seguridad nacional como los distintos tipos de tráfico (narcóticos, personas y armas), delincuencia organizada, narcoterrorismo, homicidios, secuestro, entre otros, por otra parte, los aportes de la criminología en los temas ambientales han ocupado un lugar periférico dentro de las estrategias de actuación y generalmente se ha abordado el tema desde las disciplinas de las ciencias naturales, pero siempre presentes en las agendas gubernamentales del país.

La criminología en México es definida como “una ciencia sintética, causal-explicativa, natural y cultural de las conductas antisociales” (Rodríguez, 2015, p.5) por lo que su objeto de estudio, las conductas antisociales, son entendidas como aquellas conductas humanas que van contra el bien común, atentan contra la estructura básica de la sociedad, destruye sus valores fundamentales y lesiona las normas de convivencia (p. 25).

A su vez, para la criminología el fenómeno antisocial puede analizarse en diferentes niveles y cada uno con sus marcos teóricos y metodológicos particulares, estos niveles son

llamados “niveles de interpretación criminológica”: crimen, criminal y criminalidad (Pinatel, 1960, citado en Rodríguez, 2015, p.29). A). Crimen es la conducta antisocial, es un episodio que tiene una temporalidad (principio, desarrollo y fin) en este nivel se analizan todos los factores y causas que apoyaron la manifestación de la conducta. B). Criminal es el autor del crimen y no se limita a la percepción legal (delincuente) del individuo antisocial, es decir, no todos los criminales son delincuentes y viceversa, por último, C). Criminalidad es el conjunto de conductas antisociales que se producen en un tiempo y lugar determinado, su estudio consiste en un análisis global del fenómeno, pero generalmente va acompañada de un reduccionismo de información ya que generalmente se fundamenta en datos y cifras oficiales de las instituciones, las cuales permiten un análisis muy parcializado de los fenómenos antisociales.

En este sentido, la perspectiva verde de la criminología en México tiene un campo de acción aún en exploración, pero parte de la búsqueda de un concepto unificado que permita definir los crímenes ambientales desde la postura social, ambiental y económica como elementos intrínsecos de convergencia del fenómeno antisocial en el medio ambiente para lograr su prevención, de manera previa, Carpio et al. (2018) establecen que “un crimen ambiental es toda conducta antisocial que menoscaba la integridad ecológica y el patrimonio colectivo, de manera no controlada, y en consecuencia fuera de la ley, limitando las capacidades de productividad de las comunidades y las regiones” (p. 32) término enfocado a la sustracción y destrucción de flora, fauna y ecosistemas.

En México, los trabajos de Sosa (2011) en el análisis de la aplicación de la ley a casos de tráfico de especies, Alvarado (2012) desde la generación de conocimiento sobre la participación de la delincuencia organizada en los delitos ambientales, los aportes de Toledo (2015) sobre el ecocidio en México, Carpio et al. (2018) en el estudio de las nuevas redes de tráfico de es-

pecies, Arroyo y Wyatt (2018) en el análisis de casos de crímenes ambientales en el país y los trabajos de Peralta (2018) sobre los tribunales verdes, y que desde disciplinas como el derecho, economía, ecología, biología, etc., han aclarado el camino de la criminología y las ciencias afines en el abordaje de los problemas ambientales desde la perspectiva social, económica y legal.

En cuanto a los aportes educativos en el tema, en el año 2016, se organizó el curso “Green Criminology: An Introduction”, organizado de manera conjunta entre el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Northumbria University de Inglaterra en la ciudad de Cuernavaca, Morelos; del cual se derivó como producto de docencia el libro “Criminología Verde en México”, publicado en ambos países, estableciendo el primer vínculo entre la criminología y la problemática ambiental en el país.

En febrero de 2019 se dio inicio al diplomado a distancia “Criminología y Victimología” organizado por el Instituto Nacional de Ciencias Penales (INACIPE) en la ciudad de México, donde la criminología verde se presenta como un enfoque contemporáneo a resolver. (Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2019) y con ello, se realizó el Simposio de Criminología Verde, organizado por el INACIPE en la ciudad de México, de donde la corriente de la criminología que se identifica como criminología verde, se interesa por las afectaciones que se presentan del medio ambiente. (Instituto Nacional de Ciencias Penales, 2019).

Estos dos antecedentes educativos de generación y divulgación del conocimiento relativo a la criminología verde en México reducen la brecha entre la disciplina y el impacto de las actividades nocivas humanas en el medio ambiente. Sin embargo, no se encontraron más registros de cursos, diplomados, etc., en el tema, por lo que fue necesaria una revisión de los contenidos temáticos de los programas de formación profesional en la disciplina. Contenido de materias educativas relativas a

crímenes ambientales en la enseñanza de la Criminología en el país a nivel educativo superior.

De acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2018), en México existen un total de 184 programas educativos sobre Criminología, distribuidos en 96 universidades. De los 96 Instituciones de Educación Superior (IES) públicas y privadas en México que imparten la Licenciatura en Criminología, 8 son universidades públicas y 89 privadas, de las cuales, únicamente el 8.3 % tienen dentro de su plan de estudios alguna materia relativa a las siguientes temáticas: Naturaleza, Medio Ambiente, Bioética, Desarrollo Sustentable/Sostenible y Ciencias Ambientales (Tabla 1).

En el estudio se identificó que las principales posturas de las materias tienden a abordar temáticas relativas a la naturaleza, los procesos biológicos y geológicos, etc., siendo la materia de desarrollo sustentable la que abona temáticas como los recursos naturales, economía, pobreza y otros aspectos demográficos, mientras que la bioética se orienta a la buena praxis forense; lo cual, coincide con lo establecido por González (2014) al hacer mención que la educación ambiental en México, ha sido promovida desde el sector de la naturaleza, por lo que puede observarse con bastante claridad que el enfoque para la enseñanza de las ciencias naturales domina la concepción de educación ambiental en la Secretaría de Educación Pública, sobre todo en el nivel básico, promoviendo que en los libros de texto de ciencias naturales y de geografía exista una equivalencia errónea entre ambiente y naturaleza que poco ha contribuido a ver la dimensión social de los problemas ambientales que obstruye la comprensión colectiva de los conflictos entre el hombre y la naturaleza.

Se identificó que las materias relacionadas al medio ambiente en la enseñanza criminológica han ocupado un lugar en la curricula de materias de “tronco común” por lo que el contenido de

Universidades		Variables				
Pública	Privada	Naturaleza y Medio Ambiente	Ecología	Desarrollo Sustentable/ Sostenible	Bioética	Ciencias Ambientales
8	88	2	0	3	1	2
96		8				

Fuente: Elaboración propia.

Nota: De la muestra de 96 universidades, 20 no facilitaron el plan de estudios por cuestiones de políticas internas.

Tabla 1. Materias relacionadas con temas ambientales en los planes de estudio de Licenciatura en Criminología en México.

Table 1. Subjects related to environmental issues in the study plans of the Degree in Criminology in Mexico.

esas materias es muy general y no permite una profundización crítica en la teoría y en la práctica que permita a los alumnos aplicar los conocimientos formativos de la disciplina en los distintos problemas ambientales del país y en consecuencia reduce la participación activa de recursos humanos como capital social en la atención y prevención de conductas antisociales con consecuencias en el medio ambiente.

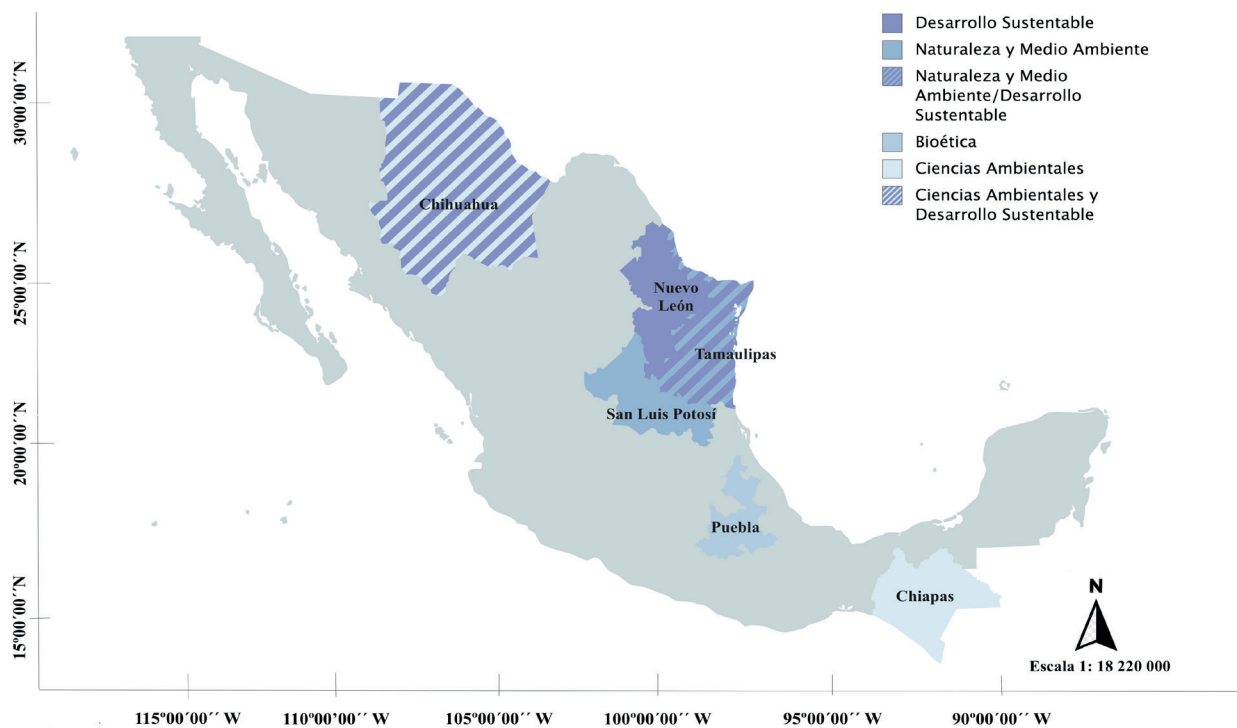
Es importante resaltar que las materias relacionadas al medio ambiente encontradas en la formación de criminólogos se encuentran porcentualmente en universidades privadas con un 75 % respecto a las universidades y centros de investigación de carácter público con un 25 %, teniendo en cuenta que el mayor número de universidades que imparten la carrera son privadas y únicamente 5 son públicas (Figura 1).

Se identificaron materias en universidades de 6 estados (Chiapas, Puebla, San Luis Potosí, Tamaulipas, Nuevo León y Chihuahua), en los cuales tanto universidades públicas como privadas imparten criminología; en el caso de las universidades públicas, la materia de desarrollo sustentable es parte de la curricula de tronco común, pero han sido estas instituciones las que han tomado iniciativa de incorporar dentro del universo educativo superior los desafíos ambientales y la comprensión del desarrollo sustentable (Cantú, 2017), sin embargo, no pasa

lo mismo con las IES privadas, ya que a menudo se encargan de “capacitar para el trabajo” dejando de lado la profundización teórica, aún así en los datos obtenidos son las que tienen una variedad de materias relacionadas al medio ambiente en criminología (Figura 2). Se encontró que no en todos los estados se aborda el tema planteado, lo cual es necesario, ya que México, tiene el cuarto lugar en biodiversidad a nivel mundial de acuerdo a los datos de la Comisión Nacional para el Conocimiento y Uso de la Biodiversidad (CONABIO, 2009) y los problemas de deforestación, crecimiento urbano no planificado, tráfico de especies, contaminación, etc., pueden ser analizados desde una postura criminológica que coadyuve en su prevención y regulación para cada estado de la república.

Además de acuerdo con la Secretaria de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2019) la educación ambiental debe mostrar la confluencia de todas las áreas disciplinarias y del conocimiento que contribuyen al análisis y comprensión de las relaciones que, a través de su historia, los hombres han establecido con su entorno.

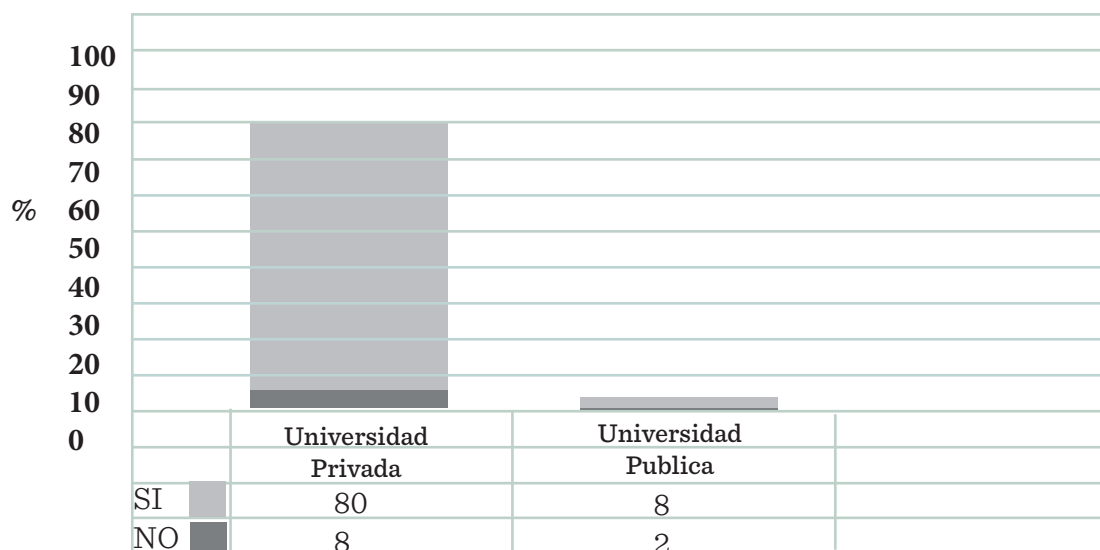
Otro aspecto de relevancia identificado en el estudio es que persiste la confusión entre la criminología ambiental y la perspectiva verde de la criminología, ya que tres universidades tienen la materia de “criminología ambiental”, de los



Fuente: Elaboración propia.

■ Figura 1. Materias relacionadas con temas ambientales en los planes de estudio de Licenciatura en Criminología en México.

Figure 1. Subjects related to environmental issues in the study plans of the Degree in Criminology in Mexico.



Fuente: Elaboración propia.

■ Figura 1. Presencia de materias relacionadas al medio ambiente en las Licenciatura en Criminología en las universidades en México.

Figure 1. Presence of subjects related to environment in the Degree in Criminology in the universities in Mexico.

cuales, en dos la materias de “criminología ambiental” tiene contenido relativo a medio ambiente y a ecología del delito, lo que aumenta la confusión entre la criminología verde con relación a los crímenes ambientales y la ecología del delito que es parte de la investigación criminal. Esta confusión se ha prolongado a través de los últimos años, incluso se ha proyectado a trabajos de investigación científica, por lo que es imperativo discernir entre Criminología Ambiental y Criminología Verde (Tabla 2) a fin de que los trabajos de investigación y docencia vayan encaminados a fortalecer y diferenciar ambos aspectos importantes en la enseñanza criminológica.

Si bien, puede ser un fenómeno que se generó en la ausencia de una perspectiva verde de la criminología en México, la criminología ambiental fungió como un repositorio de los pro-

blemas ambientales contemplados por la criminología y a través de los años se fue afianzando en la enseñanza; por lo que es imperativo que cada una de estos enfoques de la criminología se apropie de su objeto de estudio y se genere conocimiento adecuado y se difunda desde la investigación y la docencia.

Propuesta de una materia a nivel universitario que aborde la problemática de crímenes ambientales tomando como marco de referencia la Criminología Verde

Para atender a las necesidades planteadas anteriormente, se sugiere el siguiente contenido temático sobre Criminología Verde, para ser considerado en los planes de estudio universitarios en Criminología con el fin de contribuir a reforzar y fomentar la sensibilización, el conocimiento y la corresponsabilidad social so-

Criminología Verde (Green Criminology)	Criminología Ambiental
Es una perspectiva dentro de la Criminología que atiende a las actividades nocivas humanas y su impacto en el medio ambiente como una conducta antisocial.	Es una rama de la criminología que estudia el espacio o lugar y el momento en que se ha cometido un delito (Pozuelo, 2018)
Se ha definido como el trabajo criminológico que se enfoca sobre el daño ambiental (White, 2008). Analiza los daños ambientales desde una perspectiva criminológica, o la aplicación del pensamiento criminológico a los problemas ambientales (Hall et al., 2016).	Plantea que los eventos delictivos deben entenderse como una confluencia de infractores, víctimas y objetivos del delito y normativas legales en escenarios específicos, ocurriendo en un momento y lugar concretos (Brantingham y Brantingham, 1991)
Crimen Ambiental: (ecológico) es toda conducta antisocial que menoscaba la integridad ecológica y el patrimonio colectivo, de manera no controlada, y en consecuencia fuera de la ley, limitando las capacidades de productividad de las comunidades y las regiones (Carpio et al., 2018)	Ecología del crimen: las premisas pueden resumirse en tres puntos: la influencia del ambiente en la conducta delictiva, la no aleatoriedad de la distribución espacio-temporal del delito y la utilidad de los elementos anteriores en el control y prevención del delito (Wortley y Mazerolle, 2008)
Ofrece un análisis teórico crítico de las acciones u omisiones humanas y sus consecuencias en el medio ambiente.	Ofrece un conjunto de posibilidades en materia de lo que se denomina la prevención situacional del delito (San Juan, 2013).

Fuente: Elaboración propia con datos de los autores

■ **Figura 1. Presencia de materias relacionadas al medio ambiente en las Licenciatura en Criminología en las universidades en México.**

Figure 1. Presence of subjects related to environment in the Degree in Criminology in the universities in Mexico.

bre crímenes ambientales en México desde la formación profesional de criminólogos.

Criminología Verde

1. Los niveles de interpretación de la Criminología
 - 1.1. Crimen
 - 1.2. Criminal
 - 1.3. Criminalidad
 - 1.4. Conceptos operaciones de orden explicativo
 - 1.4.1. Causa
 - 1.4.2. Factor
 - 1.4.3. Móvil
 - 1.4.4. Factor causal
2. Conceptos epistemológicos de la Criminología Verde
 - 2.1. El concepto de crimen ambiental
 - 2.2. Diferencias entre la criminología verde y la criminología ambiental
 - 2.2.1. Crimen Ambiental
 - 2.2.2. Ecología del crimen
 - 2.3. Historia de la perspectiva verde
 - 2.4. Factores criminógenos
 - 2.5. Criminogénesis y criminodinámicas ambientales
 - 2.5.1. Principales aportes de la perspectiva verde en la criminología
3. Los desafíos del Desarrollo Sustentable
 - 3.1. Historia del Desarrollo Sustentable
 - 3.2. Conceptos generales del Desarrollo Sustentable
 - 3.3. Enfoques de Desarrollo Sustentable
 - 3.3.1. Enfoque Económico
 - 3.3.2. Enfoque Social
 - 3.3.3. Enfoque Ambiental
 - 3.3.4. Los Objetivos del Desarrollo Sostenible
4. El capital social
 - 4.1. Concepto de capital social
 - 4.2 El capital social en la formulación de políticas
5. El Capital natural
 - 5.1. Concepto de capital natural
 - 5.2. Riqueza natural de México
 - 5.2.1. Biosfera
 - 5.2.2. Flora y fauna
 - 5.2.3. Ecosistemas
6. Legislación ambiental en México
 - 6.1. Leyes y Códigos

- 6.1.1. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- 6.1.2. Código Penal Federal
- 6.1.3. Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente
- 6.1.4. Ley General de Vida Silvestre
- 6.2. Normas Oficiales Mexicanas en materia ambiental
 - 6.2.1. Norma Oficial Mexicana 059- SEMARNAT
- 6.3. Tratados Internacionales
 - 6.3.1. Convención sobre el Comercio Internacional de Especies Amenazadas de Fauna y Flora Silvestres (CITES)
 - 6.3.2. Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN)
 - 6.3.3. Convenios Internacionales sobre medio ambiente
7. Los problemas ambientales
 - 7.1. La situación actual del medio ambiente en México.
 - 7.2. Revisión de políticas públicas en materia ambiental
 - 7.3. Desafíos ambientales
 - 7.3.1. El tráfico de especies
 - 7.3.2. La contaminación atmosférica
 - 7.3.3. La caza furtiva
 - 7.3.4. Contaminación de mantos acuíferos
 - 7.3.5. Desechos y basura
 - 7.3.6. Pesca ilegal
 - 7.3.7. Posesión ilegal de flora y fauna
 - 7.3.8. Bioterrorismo
 - 7.3.9. Contaminación Radiactiva
 - 7.3.10. Sobreexplotación minera
 - 7.3.11. Grupos vulnerables y problemas ambientales
 - 7.3.12. Residuos químicos
 - 7.3.13. Tala ilegal de bosques y selvas
8. La delincuencia organizada y sus consecuencias ambientales
 - 8.1. El tráfico ilegal de especies
 - 8.2. La deforestación y la siembra de droga
 - 8.3. Desplazamiento geográfico de grupos vulnerables
 - 8.4. Los problemas socioeconómicos en las localidades como consecuencia de eventos violentos.
9. Políticas Verdes
10. Tribunales Verdes
11. Elaboración de protocolos y estrategias

- 11.1. Protocolos de actuación
- 11.2. Protocolos de prevención
- 11.3. Estrategias operativas en el monitoreo.
- 11.4. Estrategias operativas de actuación.
- 11.5. Estrategias de inteligencia en el monitoreo
- 11.6. Estrategias de inteligencia en la actuación.
12. Redacción de informes
- 12.1. Redacción de informes técnicos

CONCLUSIONES

La atención y prevención de los crímenes ambientales ha sido una tarea pendiente dentro del área de estudio de la Criminología en México. Sin embargo, la Criminología cuenta con todas las herramientas para el desarrollo de esta disciplina como ha venido ocurriendo en universidades de otros países desde la década de 1990, dado que la Criminología estudia las conductas antisociales para promover estrategias de prevención desde el enfoque social, considera que los crímenes ambientales son la consecuencia de actividades humanas e identifica los factores que determinan estas conductas (factores criminoimpelentes y factores criminorepelentes) y propone estrategias de prevención a través de la investigación científica, protocolos y estrategias para generar políticas públicas. Poco a poco, la enseñanza de la Criminología Verde se ha ido consolidando, a través de los años, dentro del marco de referencia de la Criminología formal y se ha ido adaptando a los nuevos fenómenos de criminalidad incluyendo aquellas asociadas con el medio ambiente, sin embargo, se evidencia la ausencia de contenido de problemas ambientales en la formación criminológica en las universidades en el país.

La criminología puede aportar, a través de sus metodologías, métodos e instrumentos para abordar propiamente los problemas de carácter ambiental y auxiliar en la identificación del origen de problemas ambientales (criminogénesis), la explicación de las dinámicas antisociales en materia ambiental (criminodinámica), en la construcción de estrategias de prevención, generación de protocolos de actuación, el análisis científico de los crímenes ambientales, el fortalecimiento de marcos regulatorios, así como en

el apoyo a las estrategias gubernamentales de educación ambiental y capacitación a las fuerzas del Estado y de corresponsabilidad social.

REFERENCIAS

- Agnew, R. (2012). Dire Forecast: A Theoretical Model of the Impact of Climate Change on Crime. *Journal of Theoretical Criminology*, 16(1), 21-42. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1362480611416843?journalCode=tcrs>. Fecha de Consulta: 29 de marzo de 2019.
- Alvarado, I. (2012). Delincuencia organizada ambiental en México, una nueva manifestación criminal del tráfico de especies. *Revista Criminología*, (54)1, 283-311. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/crim/v54n1/v54n1a05.pdf>. Fecha de Consulta: 18 de abril de 2019.
- Aragón, J., Izurieta, C. y Raposo, G. (2003). Revisando el concepto de desarrollo sostenible en el discurso social. *Revista Psicothema*. 15(2), 221-226. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/1049.pdf>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.
- Arroyo, I. y Wyatt, T. (2018). *Criminología verde en México*. Recuperado de https://www.crim.unam.mx/web/sites/default/files/Muestra_Criminolog%C3%ADa%20verde_0.pdf. Fecha de Consulta: 18 de abril de 2019.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2018). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior*. Recuperado de <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>. Fecha de Consulta: 29 de marzo de 2019.
- Beirne, P. (1999). For a Nonspeciesist Criminology: Animal Abuse as an Object of Study. *Journal of Criminology*, 37(1), 117-148. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1745-9125.1999.tb00481.x>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.
- Beirne, P. and South, N. (2007). *Issues in Green Criminology: Confronting Harms Against Environments, Humanity and Other Animals*. Ed. Cullompton: Willan Publishing. 340 p.
- Benton, T. (2007). *Ecology, community and justice: The meaning of green*. Issues in Green Criminology. Cullompton: Willan Publishing, pp. 3-31.

Bisschop, L. (2012). Is It All Going to Waste? Illegal Transports of E-waste in a European Trade Hub. *Crime, Law and Social Change*, 58(3), 221-249. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10611-012-9383-0>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.

Brantingham, P. y Brantingham, P. (1991). *Environmental Criminology*. Publicaciones Sage, 264p.

Cantú, P. (2017). Instituciones de Educación Superior y la sustentabilidad. *Revista Ciencia UANL*. Año 20 (6), pp. 20-24. Recuperado de: <https://drive.google.com/file/d/1uCQ6ai5knqHZTzrcuIEHQD4QHa9hTqSX/view>

Carpio, J., Vargas, C., Villarreal, K. y Meraz, M. (2018). Las redes sociales como factor criminológico de la venta ilegal de especies en Tamaulipas (México): el caso de Facebook. *Revista CienciaUAT*. 13(1), 19-34. Recuperado de <http://www.revistaciencia.uat.edu.mx/index.php/CienciaUAT/article/view/972/466>. Fecha de Consulta: 18 de abril de 2019.

Carrabine, E., Iganski, P., Lee, M., Plummer, P. and South, N. (2004). *Criminology, A Sociological Introduction*. Recuperado de https://www.hrstud.unizg.hr/_download/repository/Eamonn_Carrabine%2C_Maggy_Lee%2C_Nigel_South%2C_Pam_Cox%2C_Ken_Plummer_Criminology_A_Sociological_Introduction_2009.pdf. Fecha de Consulta: 31 de marzo de 2019.

Carson, R. (1962). Silent Spring. *Revista mexicana de ciencias forestales*, 3(14). Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/remcf/v3n14/v3n14a1.pdf>. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

Clarke, R. and Timberlake, L. (1982). *Estocolmo más diez promesas, ¿promesas? La década desde la Conferencia de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente de 1972*. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente. Ed. Earthscan. Londres. 75 p.

Clifford, M. (1998). *Environmental crime: enforcement, policy, and social responsibility*. Gaithersburg, Md.: Aspen Publishers. 532 p.

Croall, H. (2009). White Collar Crime, Consumers and Victimization. *Crime, Law and Social Change*, 51(1), 127-146. Recuperado de <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00478394/docu>

ment. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.

Eman, K., Mesko, G. and Fields, C. (2009). Crimes against the Environment: Green Criminology and Research Challenges in Slovenia. *Varstvoslovje Journal of Criminal Justice and Security*, 11(4), 574-592. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/43125131/vs-2009-4-eman-mesko-fields.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1554021672&Signature=iNL%2BdIXXUUt-bhRV2V16ZmCXLbrA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D-Crimes_against_the_environment_green_cri.pdf. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Eschenhagen, M. (2011). Contexto y exigencias a las ciencias sociales para afrontar los problemas ambientales. *Polis Revista Latinoamericana*, 30(21). Recuperado de <https://journals.openedition.org/polis/2324>. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Fernández, L. y Gutiérrez, M. (2013). Bienestar Social, Económico y Ambiental para las Presentes y Futuras Generaciones. *Revista Información Tecnológica*. Vol. 24 (2), pp. 121-130. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/infotec/v24n2/art13.pdf>.

Gibbs, C., Gore, M., McGarrell, E. and Rivers, L. (2010). Introducing Conservation Criminology: Toward Interdisciplinary Scholarship on Environmental Crimes and Risks. *The British Journal of Criminology*, 50(1), 124-144. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.819.1629&rep=rep1&type=pdf>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.

Giordan, A y Souchon, C. (1995). *La Educación Ambiental, Guía Práctica*. Ed. Diada, Sevilla. 227 p.

Global Footprint Network. (2013). *Huella mundial: ¿Encajamos en el planeta? Global Footprint Network*. Recuperado de <https://www.footprint-network.org/our-work/ecological-footprint/#worldfootprint>. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

González, E. (2014). Atisbando el desarrollo conceptual de la educación ambiental en México. *Horizonte Sanitario*, 2(1), 34-43. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320512476_Atisbando_el_desarro

llo conceptual de la educación ambiental en México. Fecha de Consulta: 22 de abril de 2019.

Groombridge, N. (1998). Masculinities and Crimes Against the Environment. *Journal of Theoretical Criminology*, 2 (2), 249-267. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1362480698002002006>.

Hall, M. (2013). *Victims of Environmental Harm: Rights, Recognition and Redress Under National and International Law*. Abingdon: Routledge. 202 p.

Hall, M., Maher, J., Nurse, A., Potter, G., South, N. and Wyatt, T. (2016) *Introduction: Green criminology in the 21st century*. In: *Greening Criminology in the 21st Century*. Taylor & Francis, pp. 1-8. Recuperado de: <http://nrl.northumbria.ac.uk/36570/>.

Hardin, G. (1968). La Tragedia de los Comunes. *Revista Science*, 162 (1968), 1243-1248. Recuperado de <http://www.arschile.cl/moodledata/2/Mod4/TragediaComunes.pdf>. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

Hauck, M. (2008). Rethinking Small-scale Fisheries Compliance. *Journal of Marine Policy*, 32(4), 635-642. Recuperado de <https://ideas.repec.org/a/eee/marpol/v32y2008i4p635-642.html>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.

Jarrell, M. and Ozymy, J. (2012). Real Crime, Real Victims: Environmental Crime Victims and the Crime Victims' Rights Act (CVRA). *Journal of Crime, Law and Social Change*, 58(4), 373-389. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/s10611-012-9394-x>. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Katz, R. (2010). The Corporate Crimes of Dow Chemical and the Failure to Regulate Environmental Pollution. *Critical Criminology*, 18(4), 295-306. Recuperado de <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%95%CE%93%-CE%9A%CE%9A339/Katz%20Corporate%20crimes%20of%20dow%20chemical.pdf>. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Ley General de Equilibrio Ecológico y Protección al Ambiente (2018). Diario Oficial de la Federación del 5 de junio de 2018. Cámara de Diputados del Honorable Congreso de la Unión. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/148_050618.pdf. Fecha de Con-

sulta: 15 de marzo de 2019.

Ley Ambiental de Protección a la Tierra en el Distrito Federal (2017). Última reforma publicada en la Gaceta Oficial de la Ciudad de México, el 08 de septiembre de 2017. Recuperado de http://www.paot.org.mx/centro/leyes/df/pdf/2017/LEY_AMBIENTAL_PROTECCION_TERRA_08_09_2017.pdf. Fecha de Consulta: 22 de abril de 2019.

Lynch, M. (1990). The Greening of Criminology: A Perspective for the 1990's. *The Critical Criminologist*. Ed. Routledge. 614 p. Recuperado de <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781351564977/chapters/10.4324/97813515093390-7>. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Lynch, M. and Stretesky, P. (2001). Toxic crimes: Examining corporate victimization of the general public employing medical and epidemiological evidence. *Critical Criminology*, 10(3), 153-172. Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Michael-Lynch24/publication/226205597-Toxic-Crimes-Examining-Corporate-Victimization-of-the-General-Public-Employing-Medical-and-Epidemiological-Evidence/links/559f050108ae03c44a5ce19b.pdf>. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. Recuperado de <https://www.redalyc.org/html/1941/194114419010/>. Fecha de Consulta: 30 de marzo de 2019.

Márquez, G. (2002). Ecología y Cultura: Cambio ambiental, evolución biológica y evolución cultural. *Politeia*, 28, 41-56. Recuperado de http://www.idea.unal.edu.co/publica/docs/ecolg_cultura.pdf. Fecha de Consulta: 18 de abril de 2019.

Montemayor, M. (2003). *Educación Ambiental. Medio Ambiente y Desarrollo Sustentable*. Universidad Autónoma de Tamaulipas. Segunda Edición, Colección Misión XXI, pp. 205-225.

Nurse, A. (2013). Privatizing the Green Police: The Role of NGO's in Wildlife Law Enforcement. *Journal of Crime, Law and Social Change*, 59 (3), 305-318. Recuperado <https://link.springer.com/article/10.1007/s10611-013-9417-2>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.

- Organización de las Naciones Unidas. (1972). *Declaración de Estocolmo sobre el medio ambiente humano. Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente Humano*. 4 p. Recuperado de: <http://www.ordenjuridico.gob.mx/TratInt/Derechos%20Humanos/INST%2005.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas. (2000). Agenda 21. División de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible. 690 p. Recuperado de: <http://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/recursos/224844/Contenido/H%20programas/23%20Agenda%2021.pdf>
- Otero, I. (2000). Paisaje y Educación Ambiental. *Revista Observatorio Medioambiental*, 3, 35-50. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/OBMD/article/view/OBMD0000110035A>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019.
- Pecar, J. (1981). Crimen ecológico y criminología. *Revista de Criminalística y Criminología*, 34 (1), 33-45. Recuperado de https://www.policija.si/images/stories/Publikacije/RKK/PDF/1981/01/RKK1981-01_JanezPecar_EkoloskaKriminalite-ta.pdf. Fecha de Consulta: 31 de marzo de 2019.
- Pecar, J. (1988). La opinión pública “criminológica”. *Actas de las discusiones científicas*, 48(1), 105-125.
- Peralta, L. (2018). Los tribunales verdes en México. La sustentabilidad en la Ley Ambiental y la construcción de un nuevo paradigma institucional. Ed. Colofón, México. 172 p.
- Perdomo y Escobar. (2011). La investigación en rse: una revisión del magnament. *Cuadernos de Administración*, 24(43), 193-219. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cadm/v24n43/v24n43a10.pdf>. Fecha de Consulta: 21 de abril 2019.
- Pozuelo, C. (2018). Criminología Ambiental. La prevención del delito a través del estudio del diseño urbano. *Grado en Criminología curso 2017-2018*. Universitat Oberta de Catalunya. 38 p. Recuperado de: <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/75765/6/cpozuelof-TFG0118memoria.pdf>.
- Programa de las Naciones Unidas para el Ambiente (1975). La Carta de Belgrado: un marco general para la educación ambiental. Seminario Internacional de Educación Ambiental de UNESCO-PNUMA. 5 p. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00000177772_spa
- Ramírez, J. y Ramírez, G. (2004). Educación ambiental: conocer, valorar y conservar el medio. *Revista Ecofronteras*, 20, 38-40. Recuperado de. Disponible en: <http://revistas.ecosur.mx/ecofronteras/index.php/eco/search/search>. Fecha de Consulta: 16 de marzo de 2019
- Rodríguez, L. (2015). Criminología. Ed. Porrúa. 562 p.
- Ruggiero, V. and South, N. (2010). Green Criminology and Dirty Collar Crime. *Critical Criminology*, 18(4), 251-262. Recuperado de <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/181-%CE%95%-CE%93%CE%9A%CE%9A339/Ruggiero%20and%20Kramer%20Green%20criminology%20and%20dirty%20collar%20crime.pdf>. Fecha de Consulta: 11 de marzo de 2019
- San Juan, C. (2013). Criminología ambiental: un área en expansión. *Tribuna de Actualidad*. Vol. 1, pp. 33-38. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/318234773_Criminologia_Ambiental_un_area_en_expansion
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de las corrientes en educación ambiental. Educación ambiental, Investigación y desafíos. Porto Alegre: Artmed, pp. 17-46. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_3/1/2.Sauve.pdf. Fecha de Consulta: 11 de marzo de 2019
- Sollund, R. (2008). *Global Harms: Ecological Crime and Speciesism*. Nova Science Publishers Inc. United Kingdom. 228 p.
- Sosa, J. (2011). Aplicación de la Ley para el Combate del Tráfico Ilegal de Vida Silvestre en México: El caso de Charco. *Revista Therya*, 2 (3), 245-262. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/therya/v2n3/v2n3a5.pdf>. Fecha de Consulta: 18 de abril de 2018.
- South, N. and Brisman, A. (2013). *Routledge International Handbook of Green Criminology*. Routledge. New York. 450 p.
- Takemura, N. (2015). *Dynamic Complexity of Environmental Crime: Some Aspects of Applied Green Criminology*. Thirteenth United Nations Congress on Crime Prevention and Criminal Justice. 81 p. Recuperado de https://www.unodc.org/documents/congress/background-information/Individual_Experts/2015_UN_Congress_report_

IE_N.Takemura.pdf. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

Thompson, S. y Barton, M. (1994). Actitudes ecocéntricas y antropocéntricas hacia el medio ambiente. *Revista de psicología ambiental*. 14 (2), 149-157. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272494405801689>. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

Toledo, V. (2015). *El ecocidio en México. La batalla final es por la vida*. Ed. Grijalbo. 176 p.

Van Solinge, T. (2010). Deforestation Crimes and Conflicts in the Amazon. *Critical Criminology* 18(4), 263-277. Recuperado de <https://www.peacepalacelibrary.nl/ebooks/files/352205865.pdf>. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

Walters, R. (2006). Crime, Bio-Agriculture and the Exploitation of Hunger. *The British Journal of Criminology*, 46(1), 26-45. Recuperado de https://www.jstor.org/stable/23639328?mag=gmoss-in-equality-world-hunger&seq=1#page_scan_tab_

contents. Fecha de Consulta: 3 de marzo de 2019.

White, R. (2008). *Crimes Against Nature: Environmental Criminology and Ecological Justice*. Ed. Cullompton: Willan. 328 p.

Wortley, R. and Mazerolle, L. (2008). Environmental Criminology and Crime Analysis: situating the theory, analytic approach and application. En R. Wortley & L. Mazerolle (eds.): *Environmental Criminology and Crime Analysis*. Ed. Willan Publishing, pp. 1-18. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/29468939_Environmental_Criminology_and_Crime_Analysis_Situating_the_Theory_Analytic_Approach_and_Application.

Wyatt, T. (2012). *Green Criminology and Wildlife Trafficking: The Illegal Fur and Falcon Trades in Russia Far East*. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing. 288 p.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/caf%C3%A9-computadora-la-obra-trabajo-3047385/>

Cómputo con palabras para evaluar la eficiencia organizacional con ANFIS

Computing with words with ANFIS to evaluate the organizational efficiency

Pascual Noradino Montes-Dorantes*, Bertha Alicia Garza-Ruiz, Gerardo Maximiliano-Méndez

RESUMEN

En este artículo se analizan las razones por las que no se pueden asignar en una organización valores numéricos de forma simple a sus componentes, ya que el uso de las variables lingüísticas estas, son difíciles de ser medidas con precisión por métodos tradicionales. Por ello, se expone un método novedoso para evaluar la eficiencia de una organización por medio de los modelos de cómputo suave, como lo son la Red Adaptativa Neuro-Difusa (ANFIS por sus siglas en inglés) y el cómputo con palabras que son capaces de realizarlo al transformar los datos lingüísticos en numéricos y viceversa. El campo de investigación incluye una revisión básica de la literatura y una postura reflexiva de los investigadores. El objetivo principal es desarrollar y probar un modelo para evaluar la eficiencia de la organización apoyada en técnicas de inteligencia artificial como la red adaptativa de inferencia difusa (ANFIS). La propuesta es relevante y pertinente dado que hoy en día aún no existe un consenso entre los diferentes expertos en los diferentes campos de la ciencia de lo que es la organización. Se concluye que es necesaria una definición ingenieril debido a que el concepto requiere de una aproximación matemática dada la falta de consenso, lo complejo del mismo, la no linealidad y la incertidumbre generada por el uso del lenguaje natural y a la falta de modelos de evaluación de eficiencia.

ABSTRACT

This paper discusses why numeric values cannot be easily assigned to the organization components, as the use of linguistic variables that are difficult to be accurately measured by traditional methods. For this reason, a novel method is presented to evaluate the efficiency of an organization through soft computing models, such as the Neuro-Diffuse Adaptive Network (ANFIS) and the computing with words that are capable of doing so by transforming linguistic data into numerical data and vice versa. The field of research includes a basic review of the literature and a thoughtful posture of the researchers. The main objective is to develop and test a model to evaluate the efficiency of the organization supported by artificial intelligence techniques such as the adaptive fuzzy inference network (ANFIS). The proposal is relevant given that today there is no consensus among the different experts in the different fields of science of what the organization is. It is concluded that an engineering definition is necessary because the concept requires a mathematical approximation given the lack of consensus, the complexity of it, the non-linearity and uncertainty generated by the use of natural language and the lack of efficiency assessment models.

Keywords: Computing with words, natural language, evaluation, information system.

Palabras clave: Cómputo con palabras, lenguaje natural, evaluación, sistema de información.

Fecha de recepción: 05.05.2020 / **Fecha de aceptación:** 30.06.2020

***Autor para correspondencia:** pascualresearch@gmail.com **Dirección:** Universidad Autónoma del Noreste (UANE), Campus Saltillo.

INTRODUCCIÓN

La organización presenta un fenómeno complejo ya que la conceptualización no está dada aún hoy en día como se muestra en Dorantes, Ruiz, & Méndez (2018a). Los principales autores muestran diferentes posturas de la concepción de la organización dada su experticia. En este aspecto, se han hecho aportes desde el campo de la lógica, ética, estética, psicología, metodología, antropología, sociología, estos son abordados por Montaña (2001).

Las posturas desde las diferentes ramas de la ciencia aunque han aportado a la definición de la organización, también han propiciado la fragmentación de este campo, como se muestra en la investigación de Ibarra (2000). Donde por medio de una línea del tiempo se desarrolla la integración de la teoría organizacional. En el mapa se muestra claramente la fragmentación de las teorías y enfoques (Figura 1). Partiendo del mapa conceptual de Ibarra (2000), se puede justificar la segmentación de la organización. A partir de lo anterior se tiene:

1. El medio ambiente no se ha tomado en cuenta (Montaña y Rendón, 2000).
2. No se han encontrado los mecanismos que permitan incluir: afectos (Montaña, 2001), las actitudes, sentimientos (Le-Breton, 2012) y las emociones (Le-Breton, 2012; Hodder, 2016) y en general el actuar social de las personas como se muestra en uno de los modelos clásicos de la comunicación denominado tuba de Schramm y es mencionado en Rocha (2015).
3. Los límites o fronteras de los diferentes factores o variables de entrada en la organización que sirven para modelar, evaluar y controlar el sistema organizacional no tienen límites definidos, son borrosos o difusos (Ibarra, 2000).
4. Se reconocen patrones que generan conjuntos de reglas de acción-reacción.
5. El lenguaje natural utilizado como menciona Mendel (2001) produce diferentes significados para diferentes personas (Figura 2) dada la interpretación propia y esto es corroborado por Dorantes, Gómez, Santoyo, & Méndez (2017) y proviene además de la sociedad, y la cultura de

la lengua madre ya que existen regionalismos y los significados no tienen la misma connotación en todos los lugares aunque la escritura y la pronunciación sea igual (Montaña, 2001) ya que existen más de 4500 lenguas y estas pueden ser procesadas por medios informáticos. Desde la postura naturalista como expresa Le-Breton (2012), se supone que una expresión es anatómicamente y fisiológicamente identificable e indiferente en cuestión interpretativa lo cual, es un error ya que, las emociones son diferentes para diferentes personas y de manera adicional se pueden falsear como lo establece Hodder (2016) aunque se requiere más investigación al respecto.

6. La connotación y la contextualización dependen de un solo punto del tiempo y como lo establece Álvarez-Gayou (2003, p.77) esto genera, un corte transversal en la investigación cuantitativa por lo tanto su evaluación variará cada que sea evaluado.

7. La organización, sus reglas y procedimientos son tratados similarmente como un absoluto enmascarando la manipulación de las evaluaciones y los resultados incluyendo los sentimientos, las emociones y las relaciones, por ello la organización requiere de la perspectiva ingenieril (Hodder, 2016).

8. La complejidad de las variables que intervienen dentro de las organizaciones provoca que las entradas al sistema sean reducidas a un tipo y capacidad manejable dentro de algún tipo de unidad ya sea: booleana, porcentual, lingüística, numérica entre otras para reducir su complejidad produciendo, sistemas flojamente acoplados, con independencia de las variables e incompatibles en sus entradas (Weick, 1976), Figura 3.

En la figura 3, claramente se observa que las aproximaciones a la representación del modelo de Montaña y Rendón (2000) presentan parecido significativo con los modelos de Red Neuronal Artificial (ANN) al usar valores normalizados e.g. 0.45 del mismo modo que una red neuronal usa pesos sinápticos (Figura 4). Una ANN es un modelo matemático que presenta una función de la forma (1) donde cada varia-

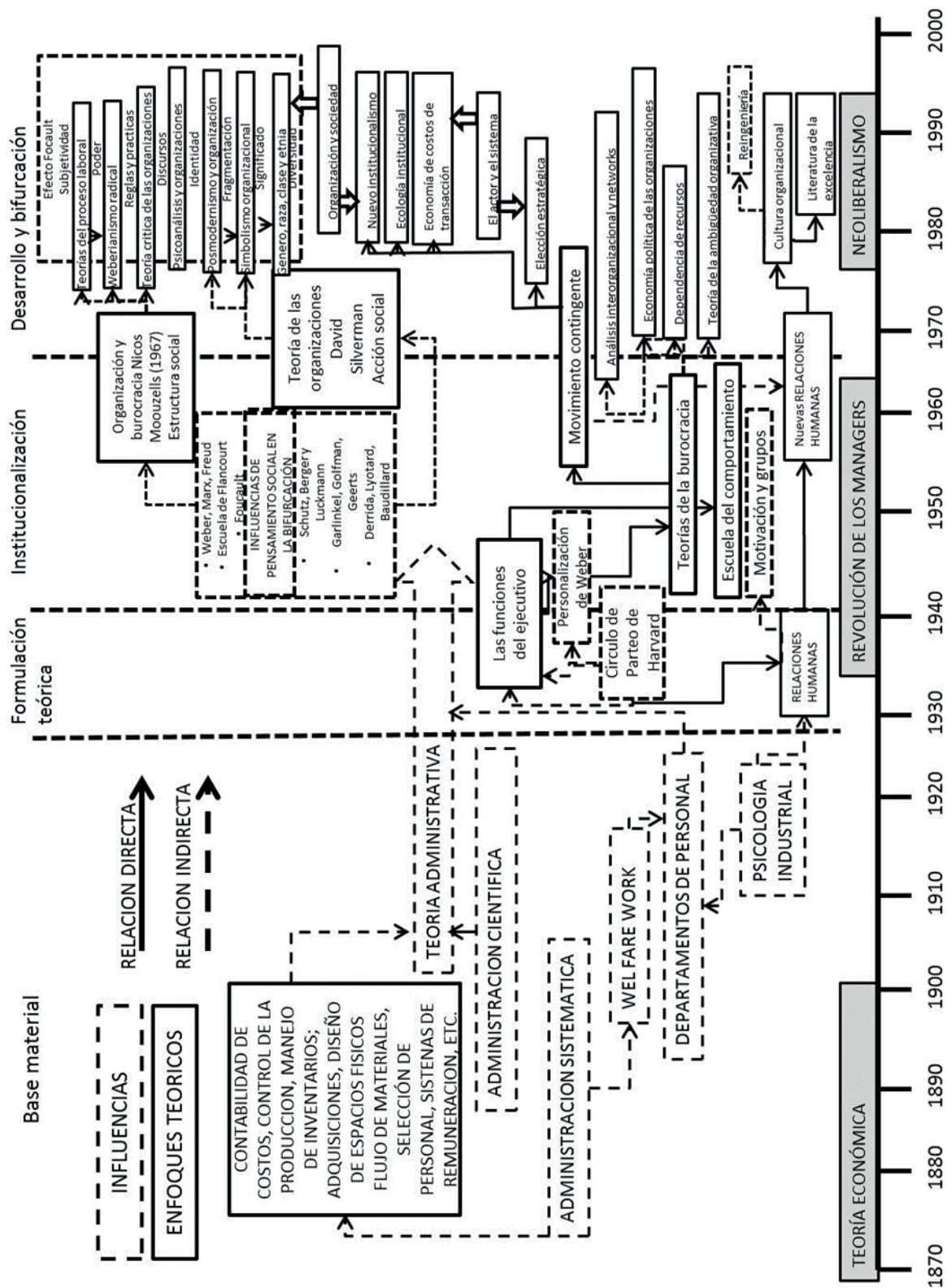
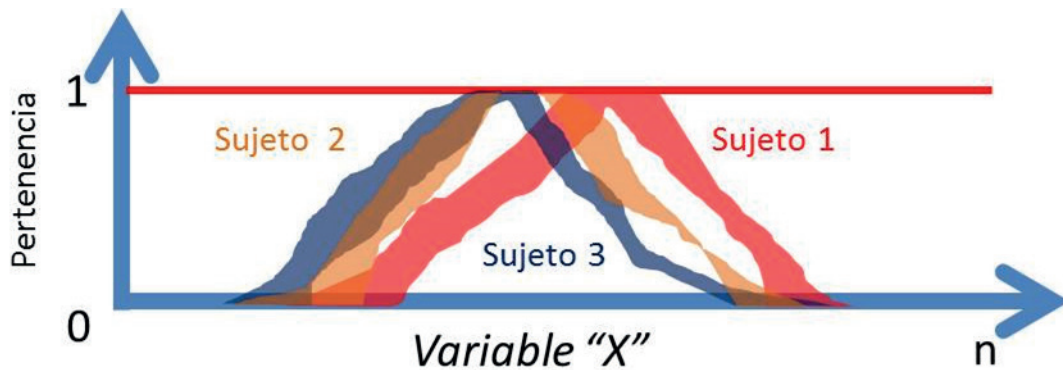
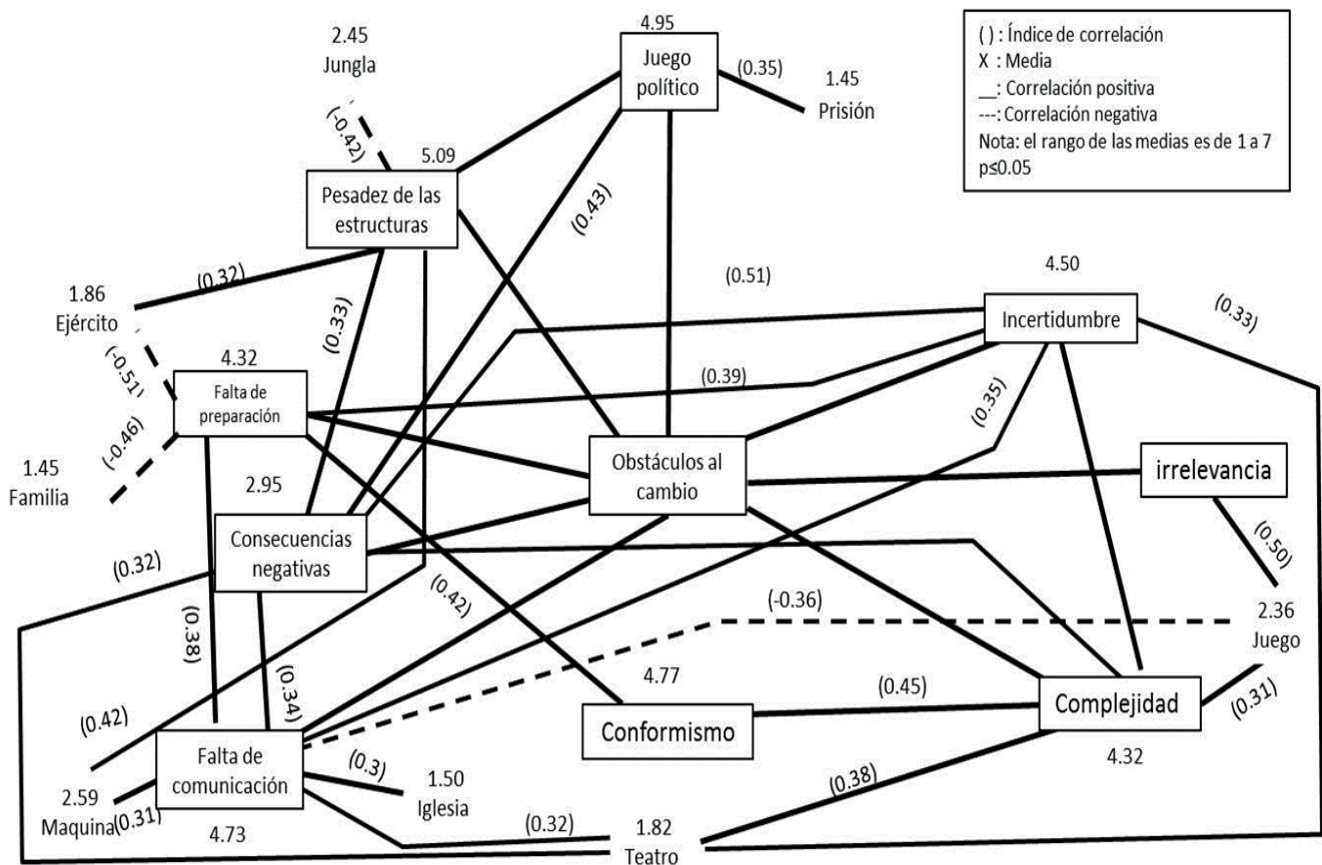


Figura 1. Evolución y aportes a la teoría organizacional. Adaptado de Ibarra (2000).
Figure 1. Organizational theory contributions and evolution. Adapted from Ibarra (2000).



■ Figura 2. Variaciones de interpretación de un concepto (Huellas de incertidumbre).Fuente: Mendel (2007).
 Figure 2. Interpretative variations of a concept (Footprints of uncertainty). Adapted from Mendel (2007).



■ Figura 3. Representaciones metafóricas y obstáculos al cambio. Adaptado de Montaña y Rendón (2000, p.71).
 Figure 3. Obstacles to change metamorphical representations. Adapted from Montaña y Rendón (2000, p.71).

ble presenta una neurona y una función simple del mismo modo que las neuronas humanas, estas neuronas artificiales tienen ramificaciones similares a las dendritas de una neurona biológica y con ellas se establecen conexiones a otras neuronas (Figura 5). Definida por Aldabas-Rubira (2002) como “la unión de múltiples funciones o neuronas artificiales para describir matemáticamente y por completo a un problema de forma matemática o en otras palabras es “un sistema de computación hecho por un gran número de elementos simples, elementos de proceso interconectados, los cuales procesan información por medio de su estado dinámico como respuesta a entradas externas (p. 1)”

$$f(x)=a_1x_1+a_2x_2+...+a_nx_n \quad (1)$$

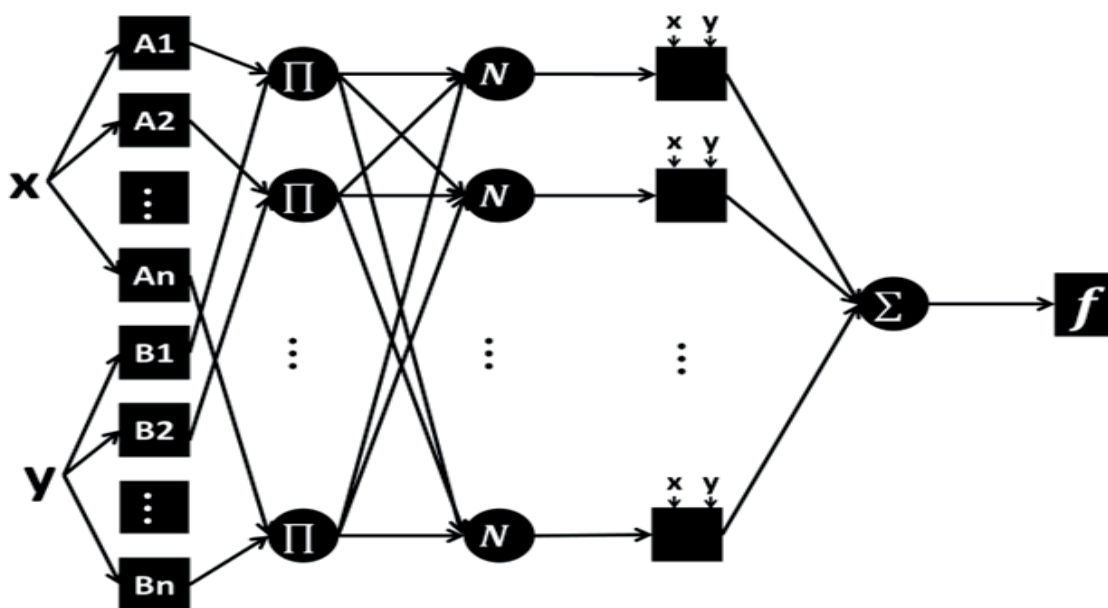
En este caso los valores normalizados implican los factores sociales en el modelo organizativo de cambio. El esquema presenta desorganización que produce confusiones en las interrelaciones al momento de tratar de interpretarlo y además faltan pesos sinápticos entre las interconexiones que hace que no se tengan todas las respuestas posibles. Donde los valores “w” de la figura 4, representan los pesos si-

nápticos entre las neuronas y son equivalentes a los índices de correlación de las variables relacionadas con los obstáculos del cambio.

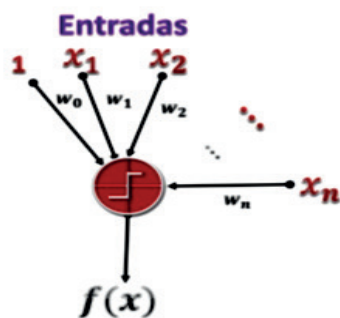
9. Se requiere observar el fenómeno desde la perceptiva heurística para generar modelos capaces de englobar todas las interpretaciones dentro del fenómeno social. (Hodder, 2016) dentro de las organizaciones modernas que presentan flexibilidad en los límites de sus reglas produciendo adaptación. Finalmente, los puntos expuestos no han sido incluidos en las teorías y modelos organizacionales debido a su incompatibilidad y a la falta de procesos que puedan medirlos.

Antecedentes

Para entender e interpretar la organización esta deberá ser definida. Dicha definición surge de las diferentes concepciones encontradas dentro de la literatura. Entre otras, se encuentran las recolectadas por Hall (1996) y algunos otros autores las cuales son expuestas en la Tabla 1. La conceptualización se encuentra sesgada debido a los paradigmas de cada investigador, como se muestra en la tabla 1, la experticia de cada autor presenta tendencias hacia un campo en



■ Figura 4. Topología del sistema neuro-difuso. Adaptado de Dorantes y col. (2018b).
Figure 4. Neuro-fuzzy system topology. Adapted from Dorantes y col, (2018b).



■ Figura 5. Neurona artificial.
Figure 5. Artificial neuron.

particular teniendo aproximaciones a la sociología, psicología, antropología, administración, entre otras.

2.1 Definiciones

- Weber (1947 en Hall, 1996) la define como “un grupo corporativo”, el cual cuenta con una organización social cerrada limitada a una serie de reglas.
- Banard, la define como “un sistema de actividades o fuerzas conscientemente coordinadas de dos o más personas” (Banard, 1968, p.73 en Hall, 1996).
- Marx, menciona la práctica humana de forma individual y colectiva sin diferenciar si se hacen actividades o productos (Heydebrand, 1977 en Hall, 1996). En este proceso sin definición conceptual, se alude a lo mencionado por otros autores ya que la práctica implica: acción social, la distribución de poder, de actividades y de un fin.
- Etzioni (1964 en Hall, 1996), la define como unidades sociales (o agrupamientos humanos contruidos y reconstruidos de forma deliberada para buscar líneas específicas. Se excluyen las tribus, clases, grupos étnicos y familias (p. 3).
- Scott (1964) la define como colectividades y adiciona las fronteras generadas por las características que la distinguen de otros grupos.
- Ayala, Peña, Pérez, Pérez, y Bravo (2016), definen como una organización inteligente la que es capaz de aprender del entorno y adaptarse por medio de los patrones que marca el propio entorno y sus competidores.

2.2 Cómputo con palabras

El cómputo con palabras (CWW) es una necesidad debido al uso del lenguaje natural del individuo. El CWW une el lenguaje natural con las herramientas clásicas de medición para obtener una gestión adecuada aun con la presencia de fronteras difusas causadas por el contexto o la interpretación, por lo tanto, este se utiliza cuando falta parcial o totalmente el conocimiento y también cuando es impreciso o vago. Estos factores, producen: disensión definida como incongruencia o falta de acuerdo, vaguedad, límites borrosos o falta de claridad e imprecisión o no especificidad en un contexto (Klir y Wilerman, 1998, p.103 en Mendel, 2001). El cómputo con palabras incluye también:

- El significado de las palabras usadas.
- La medición de un concepto.
- Las consecuencias de medición del significado usado.

CWW es también un método para el razonamiento, el cómputo y la toma de decisiones (Mendel, Zadeh, Trillas, Yager, Lawry, Hagrass, & Guadarrama, 2010) y para la gestión en el uso del lenguaje natural. Finalmente, CWW hace posible la codificación para realizar el cambio de palabras a números y viceversa usando intervalos de valor para producir respuesta a un problema multivariado que requiere una aproximación multivariada cuando las variables no son compatibles.

Autor	Concepto	Arista	Tópico
Weber	Grupo corporativo	Social	Reglamentación (Administrativo e ingenieril de tipo industrial, calidad)
Banard	Sistema de actividades	Coordinación	Cooperación (Sociológico)
Marx	Practica humana	Actividad productiva	Satisfacción de necesidades
Etzioni	Unidad social con una línea específica	Objetivos	Metas (Administrativo)
Scott	Colectividades con fronteras características	Colectividad o trabajo grupal	Distinción (Sociológico y antropológico)
Ayala	Ente capaz de aprender de su entorno	Sistemas	Sistemas basados en conocimiento (Ingeniería)

■ Tabla 1. Aristas y tópicos organizativos, adaptada de Hall (1996).

Table 1. Topics and edges of organization, adapted from Hall (1996).

2.3 Sistemas expertos

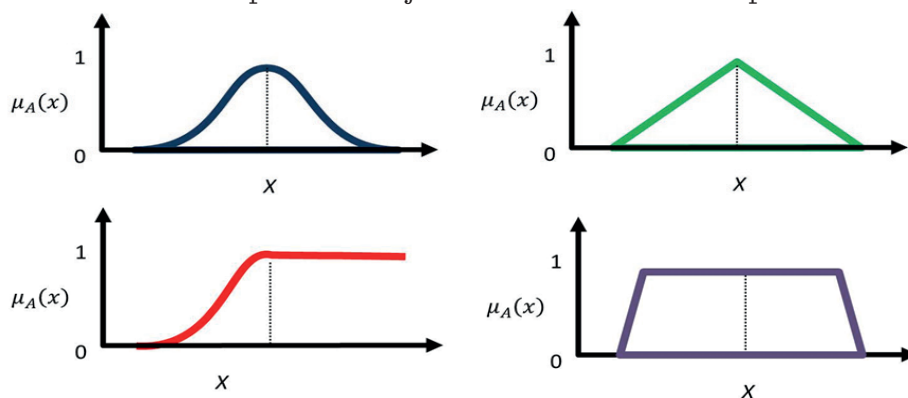
Los sistemas expertos o basados en conocimiento, han demostrado su capacidad de adaptación y aprendizaje en múltiples campos (Dorantes y Méndez, 2015; Dorantes y Méndez, 2016; Méndez, Dorantes, & Alcorta, 2020, entre otros), en ellos se realiza el proceso de aprendizaje por medio de simulación por iteraciones y un proceso de ajuste de los errores producidos en la simulación llamada entrenamiento, el cual, es representado por medio de retroalimentación y una serie de ciclos de repetición definidos por el usuario.

La base del sistema experto o basado en conocimiento, es el establecimiento de proposiciones causales del tipo SI ... Entonces, donde, se establece un estado o posible conjunto de en-

tradadas y salidas del sistema que posteriormente se normalizan por medio de una función de pertenencia (Figura 6) y se activarán dependiendo de los datos de entrada y, a partir de ellos se genera un proceso de inferencia y unificación. Posteriormente, se unifican los resultados en una función matemática, y finalmente se produce su defusificación para obtener un valor de salida.

2.3.1 Sistema neuro-difuso

El sistema neuro-difuso es un clasificador que genera aproximaciones basándose en la distancia que existe entre una muestra y el patrón de conocimiento con el que cuenta la propia red. Opera mediante la asignación de pesos se obtiene un vector basado en funciones de distribución o pertenencia obteniendo la evaluación



■ Figura 6. Funciones de membresía. Adaptado de (Jang, Sun, & Mizutani, 1997, p.26).

Figure 6. Membership functions. Adapted from (Jang, Sun, & Mizutani, 1997, p.26).

para cada estado y la salida es dada por una sumatoria.

2.4 Algoritmo ANFIS

El sistema ANFIS presentado en Jang, *et al.* (1997) y en Dorantes y col (2018b) usa fusificación para normalizar las entradas, posteriormente utiliza la implicación por producto del sistema difuso tipo-1. Cada neurona realiza un cálculo matemático simple, por lo tanto, el Sistema ANFIS requiere de múltiples neuronas dispuestas en múltiples capas para ser implementado (Figura 4).

Capa 1. Esta capa, obtiene los valores normalizados de las entradas por medio de fusificación en un sistema difuso tradicional. La activación de las reglas depende de la dispersión de los conjuntos difusos y se registra de la siguiente forma:

Reglan: Si X es A_i y Y es B_i , entonces $f(x,y)=f_n$ (2)

$$f_n = p_i x_i + q_i y_i + r_i \quad (3)$$

dónde: p , q y r , son los coeficientes de la regla difusa, en este caso representan la función que describe el problema y son los valores para las variables.

$$O_{1,i} = \mu_A(x), \quad \text{para } i=1,2,\dots,n \quad (4)$$

$$O_{1,i} = \mu_{B_{i-n}}(y), \quad \text{para } i=(n+1),(n+2),\dots,m \quad (5)$$

$$\text{gaussiana}(x; \mu, \sigma) = e^{-\frac{x^2}{2\sigma^2}} \quad (6)$$

Capa 2, proporciona los pesos(w_i) para el ANFIS. También actúa como implicación.

$$O_{2,i} = w_i = \mu_A(x) \cdot \mu_B(y), \quad i = 1,2 \quad (7)$$

Capa 3, proporciona un vector de salida difusa para cada regla activada.

$$O_{3,i} = \bar{w}_i = \frac{w_i}{w_1 + w_2}, \quad i = 1,2 \quad (8)$$

Capa 4, proporciona la salida general del Sistema equivalente a la función de salida del Sistema tipo Sugeno.

$$O_{4,i} = \bar{w}_i f_i = \bar{w}_i (p_i x + q_i y + r_i) \quad (9)$$

Capa 5, representa la sumatoria del vector $\bar{w}_i f_i$ generado en la capa 4 y es equivalente a la función de aproximación.

$$O_{5,i} = \sigma \bar{w}_i f_i = \frac{\sigma w_i f_i}{\sigma_1 w_1} \quad (10)$$

3. Propuesta

La propuesta consiste en acoplar las diferentes variables para ensamblar el universo del discurso del sistema híbrido de red neuronal con un sistema difuso ANFIS mediante la adaptación de los universos del discurso de cada variables con el uso de funciones gaussianas de distribución para cada una de las variables y con ello producir una variante de normalización de los valores para producir la evaluación y la inferencia de la organización en un modelo completo dentro de un plan operativo anual (POA) organizacional evaluando la eficiencia del POA. Para la prueba del modelo se utilizó el objetivo estratégico D1 del POA de la Universidad Autónoma de Metropolitana para evaluar la eficiencia del sistema basado en los factores clave, (Tabla 2).

Objetivo estratégico	Factores clave
DI Formar profesionales y ciudadanos de buena calidad, con liderazgo, compromiso, principios éticos y capacidad de cambio en el contexto social y profesional.	a) Contar con una oferta de licenciatura, posgrado y cursos de actualización diversificada, actualizada y pertinente que se reconozca por su calidad.
	b) Ampliar la matrícula en todos los niveles educativos.
	c) Incorporar el aprendizaje del inglés y de otras lenguas en la formación de los alumnos.

■ Tabla 2. Objetivos estratégicos. Adaptado de UAM (2011, p.14).

Table 2. Strategic objectives. Adapted from UAM (2011, p.14).

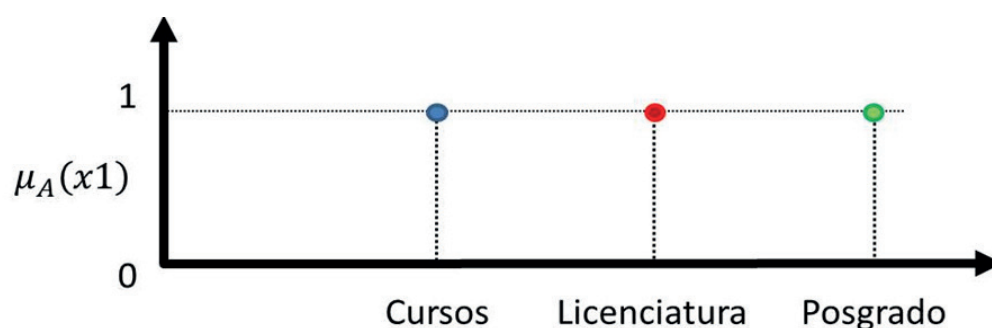
Este universo del discurso para las entradas establece todo el rango donde la variable puede obtener un valor aceptable. Por ejemplo, una calificación se compone de manera numérica de 0 a 100 o de manera lingüística puede definirse como: muy malo, malo, regular, bueno o muy bueno pero esta lingüística no permite que dicha variable se agregue a una función matemática, por lo tanto se requiere una acercamiento diferente como lo es el cómputo suave (Figuras 7-11). D1.a. Contar con una oferta de licenciatura, posgrado y cursos de actualización diversificada, actualizada y pertinente que se reconozca por su calidad.

Este factor se descompone en los siguientes universos para evaluación:

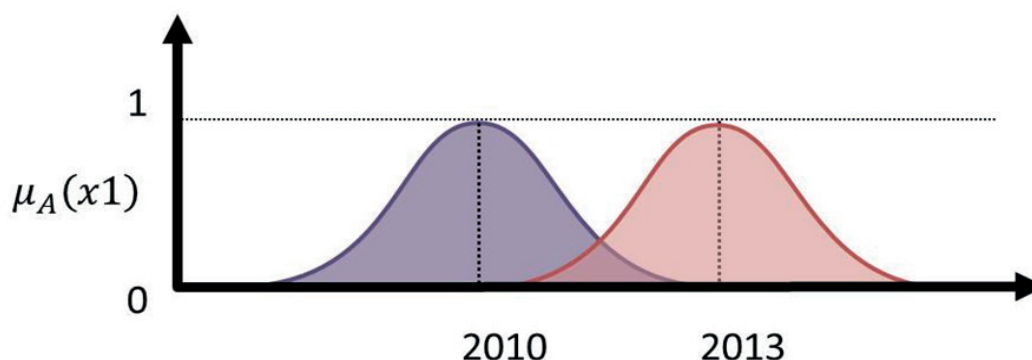
1. Contar con oferta de licenciatura, posgrado y cursos de actualización (Figura 7).

La oferta se descompone en tres variables del tipo Booleano o binario, sin embargo la nobleza del sistema experto permite que en la normalización se evalúe cada conjunto (licenciatura, posgrado y cursos) de manera particular convirtiéndolo de un universo discreto a uno continuo con un valor específico de 0 a 100 para obtener una calificación precisa de cada factor.

2. Oferta actualizada, dado que la actualización se puede darse en algún periodo durante el año corriente, se establecen funciones continuas para tomar en cuenta el periodo de actualización (Figura 8).



■ Figura 7. Universo del discurso para las variables booleanas.
Figure 7. Universe of disclosure for Boolean or binary variables.



■ Figura 8. Universo del discurso para las variables numéricas.
Figure 8. Universe of disclosure for numeric variables

a) Con calidad (la calidad se evaluará con el incremento en la matrícula expuesta en el factor D1.b), (Figura 9).

D1.c. Incorporar el aprendizaje del inglés y otras lenguas en la formación de los alumnos (Figura 10). En este caso particular solo se tiene información del idioma inglés y por ello se establece su universo como una variable porcentual.

b) Generar el universo del discurso para la salida de la variable eficiencia (Figura 11) y las reglas difusas. Como se menciona en el paso uno se requiere la definición de una escala numérica de 0 a 100 para obtener una calificación resultado y que esta escala (lingüística)

sea entendible para los usuarios de manera que se define desde muy mala a muy buena.

c) Generar la normalización de las entradas por medio de las funciones de pertenencia e.g funciones gaussianas.

La normalización de los las funciones de pertenencia o las propias calificaciones de cada entrada del sistema permiten que pueda realizarse una operación aritmética para obtener una calificación global que permita al usuario ver en qué posición esta y que tanto requiere mejorar para cambiar a la siguiente calificación. Por ejemplo, pasar de regular a bueno.

d) Generar el vector de salida por medio de

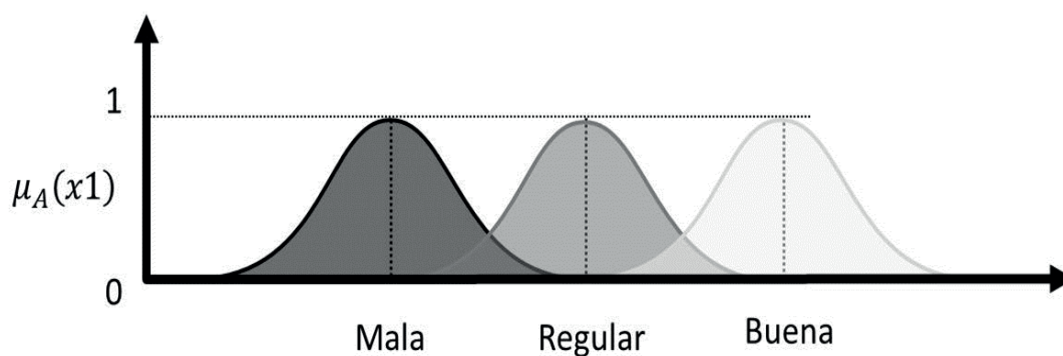


Figure 9. Universo del discurso para las variables lingüísticas. Elaboración propia.
Figure 9. Universe of disclosure for linguistic variables.

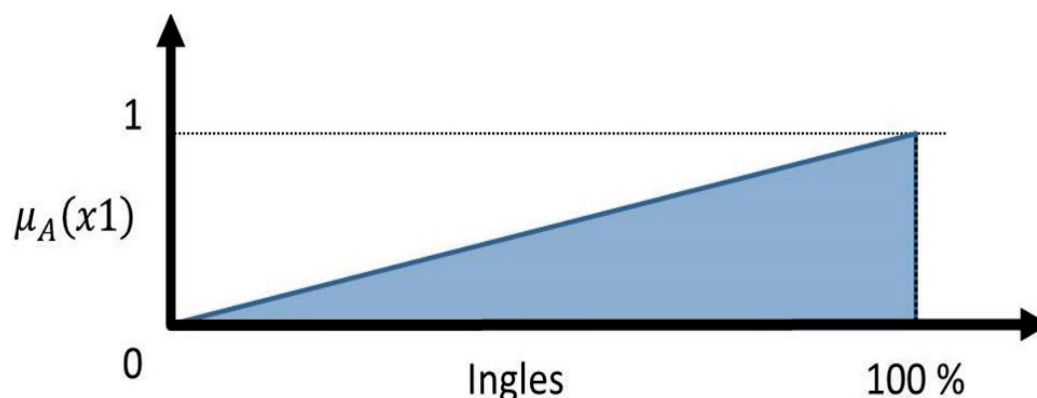


Figure 10. Universo del discurso para las variables lingüísticas. Elaboración propia.
Figure 10. Universe of disclosure for linguistic variables.

una función por producto usando los coeficientes de los incisos a-c. Una vez obtenida la normalización se tienen estandarizados todos los valores de las variables de entradas y simplemente se puede establecer una operación aritmética para obtener la calificación numérica final.

e) Obtener el valor final de salida por medio de la sumatoria del inciso d.

La calificación final se obtiene con una suma de todos los coeficientes obtenidos del universo del discurso de las entradas y la normalización que será sumada y obtendrá un valor numérico de 0 a 100.

f) Generar la defusificación lingüística por medio de la tabla de comparación usando el universo del discurso de la figura 11. Con el valor final de la suma del paso anterior ese valor será convertido por la ANN a un valor lingüístico teniendo la calificación de salida. Por ejemplo, muy bueno que significaría que el valor obtenido es mayor que 81 y menor o igual que 100.

c) Generar la normalización de las entradas por medio de las funciones de pertenencia e.g funciones gaussianas.

La normalización de los las funciones de per-

tenencia o las propias calificaciones de cada entrada del sistema permiten que pueda realizarse una operación aritmética para obtener una calificación global que permita al usuario ver en qué posición esta y que tanto requiere mejorar para cambiar a la siguiente calificación. Por ejemplo, pasar de regular a bueno.

d) Generar el vector de salida por medio de una función por producto usando los coeficientes de los incisos a-c.

Una vez obtenida la normalización se tienen estandarizados todos los valores de las variables de entradas y simplemente se puede establecer una operación aritmética para obtener la calificación numérica final.

e) Obtener el valor final de salida por medio de la sumatoria del inciso d.

La calificación final se obtiene con una suma de todos los coeficientes obtenidos del universo del discurso de las entradas y la normalización que será sumada y obtendrá un valor numérico de 0 a 100.

f) Generar la defusificación lingüística por medio de la tabla de comparación usando el universo del discurso de la figura 11.

Con el valor final de la suma del paso anterior ese valor será convertido por la ANN a un valor lingüístico teniendo la calificación de salida. Por

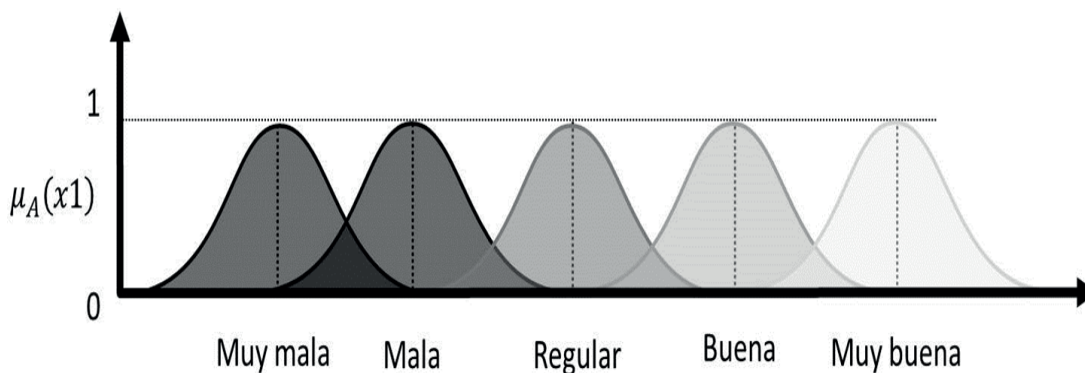


Figura 11. Universo del discurso para la variable salida de forma lingüística.
Figure 11. Universe of disclosure for output linguistic variable.

ejemplo, muy bueno que significaría que el valor obtenido es mayor que 81 y menor o igual que 100.

Resultados

Los resultados obtenidos por medio de la simulación indican una precisión promedio de en el resultado de 88.4% en el primer modelo de aproximación (Tabla 3).

Los resultados obtenidos presentan un error promedio de 11.6 % el cual, resulta adecuado para una red neuronal según la literatura, Anderson (2007). Las redes neuronales comúnmente presentan una eficiencia aproximada de un 80 % dando soluciones adecuadas pero, solo son parciales y pueden tardar años en converger a una solución óptima o sub-óptima dentro del proceso de entrenamiento. En la toma de decisiones el grado de certidumbre con la aproximación generada es aceptable ya que se trabaja con las incertidumbres provenientes del uso de lenguaje, la interpretación y la contextualización la cual produce las

variaciones presentadas.

Los resultados obtenidos muestran que las aproximaciones generadas por el sistema experto basado en una red neuronal artificial neurodifusa con salida lingüística hibridada con cómputo por palabras son adecuadas, su grado de certidumbre es adecuado dado el entorno, y es adecuado para la medición de la eficiencia organizacional en una escala de malo a bueno en tres estados (malo, regular y bueno) , tal como señala la tabla 3, presenta el estado en donde se encuentra la organización y con su valor difuso se puede observar cuanto es necesario mejorar para pasar al siguiente estado, e.g., si se tiene un valor de 2.41 se requiere mejorar 0.1, en el caso del tercer renglón de la Tabla 3, la mejora necesaria es la actualización de los planes de estudio para producir una mejora de 0.3, lo cual ubicaría la eficiencia en el estado bueno y con ello se puede calificar a la organización como eficiente aunque sigan existiendo áreas de oportunidad.

Resultado								
Inglés %	Calidad	Actualización	Oferta	Esperado	Obtenido	Salida difusa	Intervalo CWW	Error %
0	Regular	2010	Cursos	Mala	Regular	1.83	0-1.49	0.34
10	Regular	2010	Posgrado	Buena	Regular	2.34	2.51-3	0.17
10	Buena	2010	Posgrado	Buena	Regular	2.41	2.51-3	0.1
10	Buena	2010	Licenciatura	Regular	Bueno	2.61	1.51-2.49	0.12
0	Buena	2013	Posgrado	Buena	Regular	2.33	2.51-3	0.18
0	Buena	2013	Posgrado	Buena	Regular	2.44	2.51-3	0.07
10	Buena	2013	Posgrado	Buena	Bueno	2.11	1.51-2.49	0
10	Buena	2013	Posgrado	Buena	Regular	2.45	2.51-3	0.06
10	Buena	2013	Posgrado	Buena	Bueno	2.63	2.51-3	0

■ Tabla 3. Concentrado de resultados del sistema ANFIS para la evaluación de la eficiencia de la organización educativa.

Table 3. Results for the ANFIS system in the evaluation of efficiency of educational organization.

CONCLUSIONES

La organización, puede definirse como un ente complejo demarcado por un sinnúmero de factores como los sociales, culturales, ambientales, lingüísticos, emocionales, entre otros y su compatibilidad es muy poca o nula dependiendo del punto en que se observe y a las unidades asignadas a cada tópico para la medición las cuales adicionalmente, tienen fronteras o límites difusos, ambiguos o poco claros. Por los motivos anteriores, no se puede estructurar una representación del sistema de forma simplificada. Se requiere una aproximación por medio de una función matemática de orden superior, que además, tome en cuenta el lenguaje. Lo anterior, solo es posible utilizando sistemas expertos con bases de conocimiento y sustentadas en reglas establecidas por medio de patrones y proposiciones causales.

Los sistemas inteligentes ayudan a establecer de manera simplificada la representación simbólica y del lenguaje en el modelado del sistema, permiten sus interacciones por medio de funciones de pertenencia, pudiendo generar una salida que evalúe el modelo por medio de una ecuación polinómica que proporciona una respuesta de salida a partir de la combinación de múltiples tipos de variables. Como trabajo futuro se tiene previsto la ampliación del modelo con otras variables y la adaptación con una base de datos más amplia y un proceso de entrenamiento para reducir el error.

REFERENCIAS

Aldabas-Rubira, E. (2002). Introducción al reconocimiento de patrones mediante redes neuronales. IX Jornades de Conferències d'Enginyeria Electrònica del Campus de Terrassa, Terrassa, España, del 9 al 16 de Diciembre del 2002.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Colección Paidós Educador. México: Paidós Mexicana.

Anderson, J. A. (2007). *Redes Neuronales*. Alfaomega.

Ayala, G., Peña, M., Pérez, F., Pérez, C. y Bravo, A. (2016). Modelo de gestión de conocimiento para los centros de producción de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Theorēma*, 1, 199-214.

Dorantes, P. N. M., Gómez, M. A. J., Santoyo, A. M., & Méndez, G. M. (2017) Fuzzy look-up table for knowle-

dge management and decision making. *Educational Alternatives*, 15, 181-191.

Dorantes, P. N. M., & Mendez, G. M. (2015). Non-iterative radial basis function neural networks to quality control via image processing. *IEEE Latin America Transactions*, 13(10), 3447-3451.

Dorantes, P. N. M., & Mendez, G. M. (2016). Type-2 fuzzy logic systems for temperature evaluation in ladle furnace. *IEEE Latin America Transactions*, 14(8), 3914-3920.

Dorantes, P. N. M., Ruiz, B. A. G., & Méndez, G. M. (2018a). Organización como un concepto multidisciplinar que produce ambigüedad interpretativa. *EDUCIENCIA*, 3(2), 49-58.

Dorantes, P. N. M., Sánchez P. H., Cantú J. M., García, E., & Méndez G. M. (2018b). Design and optimization of Distribution Routes Using Evolutionary strategy and Type-1 Singleton Neuro-fuzzy systems. *IEEE Latin America Transactions*. 16(5), 1499-1507.

Hall, R. (1996). Organizaciones. Estructuras, procesos y resultados, Prentice Hall, México.

Hodder, R. (2016). Emotion, Organization, and Society. *Society*, 53(4), 425-434.

Ibarra, E. (2000). Teoría de la organización, mapa conceptual de un territorio en disputa. En E. de-la-Garza (Ed.), *Tratado Latinoamericano de Sociología del Trabajo* (pp. 245-283). México: FCE – FLACSO-UAM- COLMEX.

Jang, J. S. R., Sun, C. T., & Mizutani, E. (1997). *Neuro-fuzzy and soft computing, a computational approach to learning and machine intelligence*. Prentice Hall, Inc., Simon & Schuster/A Viacom Company, Upper Saddle River, NJ.

Le-Breton, D. (2012). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(10), 67-77.

Mendel, J. M. (2001). *Uncertain Rule-Based Fuzzy Logic Systems: Introduction and New Directions* Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Mendel, J. M. (2007). Computing with words and its relationships with fuzzistics. *Information Sciences*, 177(4), 988-1006.

Mendel, J. M., Zadeh, L.A., Trillas, E., Yager, R., Lawry, J., Hagra, H., & Guadarrama, S (2010), 'What computing with words means to me' [discussion forum]. *IEEE Computational Intelligence Magazine*, 5(1), 20-26.

Méndez, G. M., Dorantes, P. N. M., & Alcorta, M. A. (2020). Dynamic adaptation of the PID's gains via Interval type-1 non-singleton type-2 fuzzy logic systems whose parameters are adapted using the backpropagation learning algorithm. *Soft Computing*, 24(1), 17-40.

Montaño, L. (2001). La razón, el afecto y la palabra: reflexiones en torno al sujeto en la organización. *Iztapalapa*. El sujeto construcción y deconstrucción, 21(50), 191-212.

Montaño, L. y Rendón M. (2000). La noción de organización. *Iztapalapa*, 48, 63- 84.

Rocha, E. (2015). *Investigación y teorías de la comunicación masiva*. 1ª Ed. México, D.F: Pearson.

UAM (2011). *Plan de desarrollo institucional 2011-2024*. Recuperado de http://www.uam.mx/pdi/pdi/pdi_2011_2024/assets/downloads/PDI_2011-2024.pdf. Fecha de consulta: 10 de enero de 2020.

Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems, *Administrative Science Quarterly*, 21(1), 1-19.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/illustrations/bandera-lgbt-gay-lgbtq-lesbiana-1184117/>

Tipos de familia de origen de un grupo de transexuales peruanos

Family types of origin of a group of Peruvian transsexuals

Rosario Yslado-Méndez

RESUMEN

El estudio se enmarca en la línea de investigación de género y cuidados de vida cotidiana y responde a la pregunta ¿Cuáles son los tipos de familias de origen de un grupo de transexuales peruanos?; cuyo objetivo fue analizar los tipos de familia de origen de un grupo de transexuales peruanos. La respuesta se sustenta de una parte en la revisión de la literatura, y de otra en los resultados obtenidos en un estudio exploratorio realizado al respecto. El análisis se ha realizado en base a las referencias conceptuales de diversas teorías, como la teoría de sistemas de Bertalanffy, teoría ecológica de Bronfenbrenner, teorías del desarrollo del aprendizaje social y de la personalidad de Bandura y Walters, teoría cognitiva-contextual de Iraurgi, Martínez-Pampliega, Iriarte y Sanz, teoría del apego de Bowlby y teoría de la seguridad emocional de Cummings y Davies. Se concluye que la mayoría de los transexuales peruanos que realizan trámites para el reconocimiento de su identidad ante la Corte Superior de Justicia de Perú, proceden de familias de padres heterosexuales separados/ divorciados y en segundo lugar de familias reconstituidas; pero también los cissexuales tienen tipos familias de origen similares al de los transexuales.

Palabras clave: Familia, transexuales, derechos humanos.

ABSTRACT

The study is part of the research line on gender and daily life care and answers the question: what are the types of families of origin of a group of Peruvian transsexuals? whose objective was to analyze the types of family of origin of a group of Peruvian transsexuals. The answer is based, partly, on the literature review, and partly on the results obtained in an exploratory study carried on in this regard. The analysis has been based on the conceptual references of various theories, such as Bertalanffy's theory of systems, Bronfenbrenner's ecological theory, Bandura and Walters' theories of the development of social learning and personality, Iraurgi, Martínez-Pampliega, Iriarte and Sanz's, theory cognitive-contextual theory, Bowlby's attachment theory and Cummings and Davies' theory of emotional security. It is concluded that the majority of Peruvian transsexuals who carry out procedures for the recognition of their identity before the Superior Court of Justice of Peru, come from families of separated / divorced heterosexual parents and secondly from reconstituted families; but also cissexuals have family types of origin similar to that of transsexuals.

Keywords: Family, transsexuals, human rights.

Fecha de recepción: 21.05.2020/ **Fecha de aceptación:** 30.06.2020

***Autor para correspondencia:** ysladomx@yahoo.com. **Dirección:** Doctora en Educación Internacional, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Perú.

INTRODUCCIÓN

El presente estudio aborda un tema vigente y polémico, como visibilizar el tipo de familia de origen del cual procede un grupo de dieciséis transexuales peruanos, quienes realizaron un procedimiento judicial para el reconocimiento de la identidad de su género (modificación del nombre y sexo registral), pues en el Perú aún no se aprueba una ley de identidad de género o la vía administrativa para el reconocimiento de las identidades trans* (Zelada, 2017).

Al realizar la revisión bibliográfica y electrográfica (congresos, revistas, libros y web), se ha encontrado estudios previos sobre los siguientes temas: construcción de la identidad en transexuales (Rodríguez y Rodríguez, 2009; Ocampo, Pineda & Reyes, 2017; Freyre, 2018); construcción de familias diversas (Mejía y Ito, 2015); familias constituidas por parejas transexuales (Platero & Ortega, 2017; Azkuenaga & Gandarias, 2019); dinámica, funcionalidad familiar y trastornos depresivos en transexuales (Ballesteros, Cortés, & Gacharná, 2016; Villalobos, 2018); percepciones, actitudes y dilemas de los padres y familiares de transexuales (Rocha, 2016); derechos humanos y transexualismo (Prado, 2015; Cotrina, 2018); pero no se encontró reportes de estudios similares al que se presenta en este estudio; por lo tanto los aportes vertidos, de una parte cubren un vacío en el conocimiento referido a la familia de origen de los transexuales, y de otra proporcionan conocimientos para el diseño de políticas públicas de cuidado, salud y educación.

Este trabajo se enmarca en la línea de investigación de género y cuidados de vida cotidiana, y se justifica porque aporta nuevos conocimientos para comprender y explicar un tema poco investigado a nivel nacional y mundial, como los tipos de familia de origen de un grupo no hetero-normativo (transexuales) minoritario, vulnerable, discriminado y estigmatizado, que al igual que el grupo heterosexual tienen los mismos derechos humanos, pero se cuestionan y no se aceptan en diferentes espacios de la comunidad nacional e internacional.

El ensayo responde a la interrogante ¿Cuáles son los tipos de familias de origen de un grupo de transexuales peruanos?; y el análisis se ha realizado en base a las referencias conceptuales de la teoría de sistemas, Bertalanffy (1968), teoría ecológica (Bronfenbrenner, 1979), teorías del desarrollo humano (teoría del aprendizaje social y desarrollo de la personalidad de Bandura & Walters (1974); teoría cognitiva-contextual de Iraurgi, et al. (2011); teoría del apego de Bowlby (1998); y teoría de la seguridad emocional de Cummings & Davies (2010). De acuerdo con lo expuesto, el objetivo del presente trabajo ha sido: Analizar los tipos de familia de origen de un grupo de transexuales peruanos.

DESARROLLO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Resulta difícil emitir una respuesta contundente a la interrogante planteada en este ensayo; sin embargo, de modo aproximado se afirma que la mayoría de los transexuales proceden de familias cuyos padres fueron separados o divorciados, con indicios de ser familias disfuncionales. La respuesta se sustenta de una parte en la revisión de la literatura, y de otra en los resultados obtenidos en un estudio exploratorio realizado al respecto. Para comprender la tesis propuesta, es pertinente considerar la teoría referente a la familia, sus funciones, tipos de familia y transexualismo, que se expone en los párrafos siguientes.

1. Familia y sus funciones

Etimológicamente el término familia proviene de la raíz latina *famulus*, que significa “siervo, esclavo doméstico” (Gervilla, 2015); pero con el paso del tiempo el concepto de familia ha experimentado cambios a partir de distintas orientaciones teóricas y disciplinas científicas, y más aún en el contexto actual su concepto ha evolucionado, no se concibe el concepto de familia tradicional, sino de familias con características heterogéneas; por lo tanto resulta difícil asumir un concepto único de familia; sin embargo se acepta que la familia además de promover la procreación, deba asumir roles, costumbres, creencias, valores y otros que establece la so-

ciudad, que las modifica de acuerdo a las demandas y necesidades del entorno mundial.

La historia de la humanidad es tan antigua como la historia de la familia; desde los orígenes de la humanidad, la familia ha cumplido determinadas funciones básicas para satisfacer las necesidades principales de sus miembros, así como otras funciones que le han delegado histórica y socialmente. La familia es un sistema social que permite la reproducción de la especie, de la cultura y del sistema de relaciones económicas, políticas y sociales de una determinada comunidad, y prepara a sus miembros para convivir adaptativamente en dicha comunidad (Oliva y Villa, 2014; Martínez, 2016). Como factor de protección promueve la intersatisfacción mutua, de las necesidades humanas, materiales y psicológicas de sus miembros, y como factor de riesgo presenta carencias de tipo material, emocional y moral, y no satisface las necesidades primarias y secundarias de sus miembros, no promueve la práctica de valores y de estilos de vida saludables, contrariamente genera conductas inadaptativas, que pueden traducirse en comportamientos problemáticos (Flaquer, 2003).

Existe una vasta bibliografía sobre las diferentes funciones de la familia (Cala, Tamayo, & Minervy 2013; Oliva y Villa, 2014; Martínez, 2016), y específicamente sobre las funciones del maternaje y paternaje positivos (Macías, 1978), que condicionan las tendencias favorables para el desarrollo integral, de la personalidad e identidad e individualidad de los hijos, que está esencialmente ligada a la identidad familiar; y por el contrario, cuando tales necesidades no son satisfechas suficientemente, se favorecen tendencias negativas para el desarrollo integral, que pueden expresarse como retardo, distorsión o detención del desarrollo y psicopatologías.

2. Tipos de familia

En las últimas décadas, la sociedad mundial ha experimentado una serie de transformaciones que afectan los factores sociales, culturales, políticos, económicos, demográficos, educativos, legales y tecnológicos que interaccionan cons-

tantemente con el grupo familiar, afectando su organización, estructura, dinámica y la calidad de las interacciones intrafamiliares, que se relacionan con el desarrollo psicológico de los seres humanos durante el ciclo vital (Arranz, 2004; Navarro, Musitu y Herrero, 2007). Asimismo, las relaciones matrimoniales, las relaciones interpersonales entre los padres e hijos y las actitudes de crianza, de acuerdo con su frecuencia, contenido, intensidad y significatividad, también influyen en diferentes áreas (cognitivo, socioemocional, moral) y etapas del desarrollo psicológico.

De otra parte, en el contexto actual de transformaciones aceleradas, globalización y de predilección por la innovación, afecta los aspectos demográficos (disminución de familias nucleares, funcionales, menor cantidad de hijos, mayor esperanza de vida de los padres, menos niños y adolescentes porque los adultos tempranos postergan el matrimonio y la procreación o prefieren permanecer solos); y la organización de la familia (aumento de familias separadas/divorciadas, reconstituidas, monoparentales y de uniones no matrimoniales) (Navarro, et al., 2007).

Asimismo, cada familia tiene su propia composición, dinámica, reglas, cultura y economía; por tanto, su concepción es flexible considerando que sus componentes son diversos, como sus integrantes lo deseen y como tal se conciben familias disímiles, amalgamadas con integrantes de iguales o diferentes sexos y géneros, de iguales o diferentes orígenes territoriales, así como de la misma proveniencia biológica o no, unidos formal o informalmente (Oliva y Villa, 2014).

En Latinoamérica y Perú es más frecuente la familia nuclear; así de acuerdo al último censo nacional de población, vivienda y comunidades indígenas realizada en el Perú, la mayoría de las familias de la población peruana son de tipo nuclear (53.9 %), en segunda instancia son hogares sin núcleo (26.9 %), el 20.6 % son familias extendidas, en cuarto lugar (16.8 %) son familias unipersonales, seguido de familias compuestas (2.5 %) (Instituto Nacional de Estadística

e Informática [INEI], 2018). Se aclara que los tipos de familias mencionadas no son las únicas que existen en el Perú, también están presentes las familias monoparentales, reconstituidas, de cohabitación, sustitutas, de acogida, subrogada y homoparentales. Asimismo, para el año 2016 a nivel nacional se inscribieron 15 109 divorcios, siendo la Región Lima la que registró mayor número de estos (INEI, 2016).

A continuación, se describe la definición de cada tipo de familia consignado en párrafo anterior, según lo propuesto por el INEI (2018), Navarro, et al. (2007), Palacios (2002) y Sánchez (2019), las cuales fueron elaboradas de acuerdo a la estructura familiar, el parentesco y tipo de relaciones entre los miembros, y se tuvieron en cuenta para realizar el estudio que se describe en este trabajo; tales definiciones son las siguientes:

- a) Familia nuclear o elemental: Es la unidad familiar básica, compuesta por el esposo (padre), esposa (madre) e hijos; estos últimos pueden ser de la descendencia biológica de la pareja o hijos adoptados por la familia.
- b) Familia extendida o consanguínea: Se compone de más de una unidad nuclear, comprende más de una generación y está basada en los vínculos de sangre de varios miembros, incluyendo a los padres, hijos, abuelos u otros familiares (tíos tías, sobrinos, primos y demás).
- c) Familia monoparental: Es la familia constituida por un padre o una madre que no vive en pareja; pero vive al menos con un hijo menor de 18 años. Esta puede tener diversos orígenes, ya sea porque el padre o madre son solteros o enviudaron.
- d) Familia de padres separados/divorciados: Familia en la que los padres se encuentran separados o divorciados, se niegan a vivir juntos como pareja; y deben seguir cumpliendo su rol de padres ante los hijos, por muy distantes que estos se encuentren; no niegan la paternidad y maternidad.
- e) Familia reconstituida: Es la familia que rota después de una separación, divorcio o viudez, se rehace con el padre o madre que tiene a su

cargo los hijos y su nuevo cónyuge.

f) Familia de cohabitación: Es la pareja que convive, unida por lazos afectivos sin vínculo legal de matrimonio.

g) Familia homoparental: Se caracteriza por tener a dos padres o dos madres (homosexuales), que adoptan a un hijo y conforman un núcleo familiar.

h) Familia unipersonal: Está formado por una persona sola, sin grupo de convivencia alguno.

i) Familia compuesta: Son las constituidas por una familia nuclear o extendida, al que se le agregan otras personas que no están ligadas por lazos de parentesco alguno (excluyendo a trabajadores del servicio doméstico).

j) Familia sin núcleo: Conformada por una persona jefe de hogar, sin cónyuge ni hijos pero que vive con otras personas con las que puede o no tener relaciones de parentesco.

Además de los tipos de familias mencionadas, existen otras clasificaciones afines, que explican el desarrollo psicológico sano o perturbado de las personas, este último desde una concepción holística y sistémica, no depende solamente de la familia, sino influyen otras variables congénitas, genéticas y condiciones físicas de cada individuo; pero es innegable que el contexto familiar funcional, es fundamental para el desarrollo positivo de los individuos. Una familia puede ser funcional o disfuncional, según cumpla sus funciones principales y satisfaga de modo adecuado o no las necesidades de sus integrantes, y haga posible o interfiera de modo significativo en la calidad de vida familiar, el ajuste socioemocional y bienestar de sus miembros.

La familia funcional es la que promueve con efectividad el desarrollo integral de sus miembros y cumple sus funciones básicas para satisfacer las necesidades individuales y grupales (Clavijo, 2011). Por su parte la familia disfuncional (estructura y dinámica familiar irregular transitoria o permanente), es la que presenta incapacidad para enfrentar las crisis y cumplir algunas o todas sus funciones básicas de: afecto, comunicación, adaptabilidad, reso-

lución de problemas, participación y normas de convivencia (Guzmán-Pantoja, et al., 2008); y genera conductas no adaptativas frente a situaciones de estrés. Algunas características de estas familias son: progenitor ausente (separado/divorciado/fallecido), padres en conflicto permanente que inclusive generan violencia intrafamiliar, falta de tiempo compartido, comportamiento sexual anormal o inmoral, silencio encubridor, preferencia o rechazo por alguno de los miembros de la familia, límites inadecuados o inexistentes de control y de respeto (Larroca, 2010; Clavijo, 2011).

Además la familia disfuncional es un factor de riesgo psicológico, que afecta el desarrollo adecuado de los individuos y está asociado significativamente a la presencia de algún trastorno mental en uno o más miembros de la familia; por lo tanto se evidencia algún tipo de desajuste psicosocial, que genera sufrimiento emocional y tensión por la expresión (verbal, gestual y física) frecuente e intensa de diversas emociones, sentimientos y conductas negativas (Dumbar, 1954); aunque San-Martín (2013) refiere que en muchos casos los miembros que generan disfunción familiar, serían normales desde el punto de vista clínico.

3. Transexualismo

3.1. Identidad de género

El término identidad proviene del vocablo latín *identitas*, que significa grupo de rasgos y características que diferencia a un individuo de otro (AND, huella digital, Documento Nacional de Identidad). En términos generales, la identidad personal, es la característica de una persona que persiste sin cambio esencial, a pesar de los cambios en sus funciones y estructura (Warren, 1977); e implica tener un concepto de uno mismo como ser único y diferente, y esta relacionado con el autoconcepto y autoestima (Navarro, et al., 2007). Por su parte la identidad de género es la percepción y sentimiento de pertenecer a un determinado sexo biológico, sea varón o mujer (Rubio, 2008); pero Gavilán (2018) señala lo contrario que “la identidad sexual y de género de la persona transexual no

se define por el sexo biológico, sino por la identidad sexual y de género asumida por sí misma” (p.75).

Castillo (2011) y Rodríguez (2014), sostienen que la identificación con la figura paterna, materna y otras personas del entorno social significativas en la vida de los hijos, cuyos discursos son asumidos y conductas son imitadas, son importantes en la construcción sociocultural de la identidad femenina y masculina, como la persuasión de los medios de comunicación social.

De otra parte, la familia es un contexto de interacción social, en el cual se comparten afectos, protección, ternura, vínculos afectivos, conflictos; se configura el poder, las jerarquías, actitudes, conductas, y otras vivencias, que inciden en el desarrollo integral y en la formación de la identidad de género de los miembros de la familia, en una determinada comunidad. Además la construcción de la propia identidad es un proceso cognitivo-afectivo, que se construye en relación con los otros y su consolidación depende de varios factores como los siguientes:

- Relaciones interpersonales (aceptación incondicional, afecto, apoyo, respeto), desde el primer año de vida entre los padres (o quienes tengan el poder en la familia) y el hijo, para establecer un adecuado vínculo afectivo (apego seguro) y seguridad emocional, permite al hijo aceptarse, confiar en sí mismo y en su propia valía, y genera un buen desarrollo afectivo social y adaptación psicosocial (Navarro, et al., 2007).
- Calidad de las relaciones matrimoniales, de tipo estable y armónico, sin exposición a estrés, violencia y conflictos matrimoniales no resueltos (Cantón, Cortés, Justicia y Cantón, 2013).
- Los estilos de socialización que los padres utilizan para inculcar creencias, costumbres, normas y valores para el control de conducta de sus miembros (Navarro, et al., 2007).
- Los estereotipos individual, familiar y socialmente aprobados para imponer una identidad y un rol sexual diferenciado, así como funciones propias del género femenino y masculino; aunque tanto los varones o mujeres pueden asumir o cuestionar los mandatos asignados

para su género (Velázquez, 2012).

- Conflictos interpersonales con otros miembros de la familia (hermanos, abuelos, tíos, etc.), grupo de pares y otras personas significativas del entorno social (Raffino, 2019).
- Las estrategias utilizadas para enfrentar las crisis propias de la vida (divorcio de padres, crisis vocacional o profesional, pérdida de un ser querido, cambios de etapa evolutiva, etc.) (Raffino, 2019).

3.2. Aspectos generales del transexualismo

La identidad transgénero estuvo presente en diferentes culturas, a lo largo de la historia de la humanidad. Existe varios documentos, relatos míticos o históricos, como alusiones que refieren y sugieren la existencia del transgénero y emergencia posterior del transexualismo (Allen, 2015). Cervantes (2009), señala que el término transexual apareció por primera vez en 1923 en la literatura clínica, y alrededor de los años sesenta se incrementó el interés científico por esta identidad, cuando se publicó el libro “El fenómeno transexual”.

La transexualidad es considerada como una disforia de género, que se presenta en niños, adolescentes y adultos, que se caracteriza por una marcada incongruencia entre el sexo que uno siente o expresa y el que se le asigna biológicamente, sea de forma transitoria o permanente (Mejía & Almanza, 2010; American Psychiatric Association, [APA], 2014). Asimismo, el transexual tiene el deseo de vivir y modificar su cuerpo mediante métodos hormonales o quirúrgicos, para que este sea congruente con el género preferido y ser aceptado como una persona de género opuesto (Organización Mundial de la salud [OMS], 2004).

Los transexuales buscan cambiar o han cambiado sus caracteres sexuales primarios y/o las características sexuales secundarias a través de intervenciones médicas (hormonas y/o cirugía) para feminizarse o masculinizarse; estas intervenciones, por lo general, son acompañadas de un cambio permanente en el rol de género (Bockting y Keatley, 2012).

De acuerdo a Rubio (2008), los transexuales desde la infancia tienen la convicción de pertenecer al sexo opuesto al que nacieron, se sienten insatisfechos con sus propios caracteres sexuales primarios y secundarios, y tienen un profundo sentido de rechazo y deseo manifiesto de un tratamiento hormonal para suprimir los caracteres sexuales secundarios del sexo original, e inducir al del sexo opuesto de forma completa y rápida. Presentan una identidad mental distinta a su fenotipo genital; son mujeres que se sienten “atrapadas” en cuerpos de hombre, y hombres que se sienten “atrapados” en cuerpos de mujer; sin trastornos psiquiátricos graves que distorsionen la percepción de la realidad, que necesitan ser aceptados social y legalmente en el género elegido; por ende, buscan conseguir la reasignación de sexo opuesto y adaptarse al mismo.

3.3. Causas y consecuencias del transexualismo

Existen diferentes causas sobre el transexualismo, que aún no se habrían probado científicamente; entre algunas se menciona los siguientes: la influencia hormonal en momentos prenatales; la herencia genética o la existencia de trastornos mentales en los padres (Raquel, 2014); también la influencia de los factores de socialización: familia, pares, escuela, entorno sociocultural (Gavilán, 2018).

En comparación con otros grupos y poblaciones, las personas transexuales, enfrentan diferentes niveles de violencia y en diferentes contextos (familia, sociedad). La base de esta violencia sería la transfobia, que son actitudes y comportamientos individuales y grupales de rechazo, desprecio, desdén y violencia hacia este grupo vulnerable. La transfobia estaría fuertemente ligada a la ignorancia, temores irracionales y sentimientos infundados de amenaza, contra la integridad del agresor y constitución de la familia convencional.

De otra parte, la violencia contra las personas transexuales está extendida en Latinoamérica y el Caribe, como tal las personas transexuales

viven en un estado continuo de tensión y actitudes defensivas, pues son víctimas de agresión (física, psicológica y sexual), incluso graves por lo cual algunos son derivados a los servicios de urgencias de clínicas y hospitales, que afecta su calidad de vida. Al ser personas violentadas experimenten una profunda conmoción emocional, que debe ser tratada junto con las lesiones físicas, y exposición a infecciones de transmisión sexual (VIH y otras) (Bockting y Keatley, 2012). Además, en un contexto cotidiano y violento, por ser diferentes a los establecido por el sistema binario y cissexual, están expuestos a ser discriminados en las instituciones educativas, centros laborales y en los servicios de salud, y en casos extremos pueden vivenciar violencia y exclusión social, lo cual afecta la percepción que tienen de sí mismos, estimulando el estigma interno (Sánchez, 2006; Salazar, Villayzan, Silva y Caceres, 2010).

4. Estudio exploratorio sobre tipos de familia de origen de transexuales

Se realizó un estudio de tipo básico, exploratorio, de diseño transversal, cuyo objetivo fue describir los tipos de familia de transexuales peruanos. Participaron 16 transexuales peruanos, más de la mitad (56.0 %) fueron mujeres; en mayor porcentaje (56.0 %) han sido de las edades de 19 a 29 años; todos fueron solteros (100.0 %); el 6.0 % solo estudiaba, otro 6.0 % estudiaba y trabajaba, el 18.0% fueron profesionales y el 70.0 % ejercían ocupaciones técnicas, de comercio y no universitarias.

La selección de los participantes fue intencional, y los criterios de inclusión fueron los siguientes: identificarse como transexual y estar tramitando el cambio de su nombre en el Documento de Identidad Nacional (DNI), en una Corte Superior de Justicia (Perú). Se utilizó la técnica de entrevista estructurada, que fue aplicada de forma individual. El trabajo de campo se realizó entre los meses de mayo de 2018 y julio 2019. Las entrevistas fueron transcritas y analizadas mediante el método de análisis de contenido.

Con respecto a los resultados, se encontró que

la mayoría (44.0 %) de familias de los transexuales (varones y mujeres), fueron de padres separados/divorciados. El 25.0 % fueron familias reconstituidas (uno o ambos padres después de separaciones o divorcios volvieron a vivir con otra pareja o cónyuge y sus hijos); seguido de un porcentaje similar para las familias de tipo monoparental (12.5 %) y extendida (12.5 %), solo una familia fue nuclear (6.0 %); no se observaron otros tipos de familias. El análisis de los resultados mostrados se realiza desde diferentes puntos de vista. Así, el mayor porcentaje de las familias de origen de los transexuales fueron de padres heterosexuales divorciados, lo cual puede ser por los cambios demográficos actuales que se presentan en el Perú, como la reducción de las familias nucleares y el incremento de otros tipos de familias como de padres divorciados (INEI, 2016). Este resultado es preocupante porque los conflictos matrimoniales previos a la separación o divorcio, indistintamente en familias de padres heterosexuales u homoparentales, pueden generar una dinámica relacional disfuncional de la familia, que afecta el desarrollo socioemocional y adaptación de los hijos (Larroca, 2010; Clavijo, 2011; Cantón, et al., 2013; Talarn, Sáinz y Rigat, 2013).

En una sociedad predominantemente binaria y cisexistente, como Perú, el hecho que un hijo visibilice su transexualidad desde la primera infancia dentro de una familia convencional ya es motivo de conflicto y tensión familiar, pues muchos padres no están educados, ni preparados para aceptar la diversidad sexogenérica, lo cual aunado a la crisis matrimonial de los padres (que posteriormente resuelven con separación o divorcio), afecta doblemente la salud mental y sexual del hijo transexual. Entonces cuando se evalúa la salud mental de los transexuales y presenta determinadas psicopatologías (depresión, ansiedad, etc.), resulta difícil afirmar que éstas constituyan parte del perfil psicológico del transexual, pues puede ser efecto de las vivencias negativas en una familia disfuncional y en una sociedad peruana en la que predomina la discriminación de género (Anderson, 2017), que asociado a la opresión y ex-

clusión social enferma a las personas transexuales (Planella y Pié, 2017; Gavilán, 2018).

Asimismo, es pertinente tener en cuenta que la cuarta parte de las familias de origen de los transexuales participantes en este estudio, fueron inestables estructuralmente, pues han experimentado varias transformaciones, inicialmente fueron nucleares después se tornó de padres separados o divorciados y finalmente fueron reconstituidas, lo cual puede afectar la parentalidad positiva, constituyendo un factor de riesgo para el adecuado desarrollo psicosocial y buena salud mental. Aunque Talarn, et al. (2013) refiere que lo más relevante de una familia de origen, no es su composición, ni la orientación sexual de los progenitores, ni los hijos engendrados con ayuda de la biotecnología, sino que la familia acepte, acoja y trate bien a los hijos, sea cual fuere su identidad de género.

De otra parte, no existe consenso en la comunidad científica, ni suficiente conocimiento científico o teorías sólidas sobre la formación de la identidad de género de los transexuales; aunque existen algunos modelos médicos-biologistas y socioculturales, que explican al respecto; pero aún no son del todo convincentes. Sin embargo, de acuerdo a las teorías psicológicas del desarrollo humano y otras señaladas en la introducción del presente ensayo, se infiere que además de los factores biopsicosociales, la familia (que cumple funciones específicas; inculca roles, estereotipos, relaciones, estilos de socialización, etc.), es el principal factor de socialización para la construcción de la identidad de género, que puede ser femenino, masculino o de tipo mixto (predomina lo genérico sobre lo genético) (Salama, 2012; Gavilán, 2018).

CONCLUSIONES

En conclusión, la mayoría de los transexuales peruanos que realizan trámites para el reconocimiento de su identidad ante la Corte Superior de Justicia de Perú, proceden de familias de padres heterosexuales separados/ divorciados y en segundo lugar de familias reconstituidas;

pero también los cissexuales tienen tipos de familias de origen similares al de los transexuales.

Se recomienda seguir realizando investigaciones cuanti-cualitativas interdisciplinarias transversales (comparativas, correlacionales) y longitudinales, sobre la construcción de la identidad (femenina, masculina y transexual), y la configuración familiar de grupos heteronormativos y no heteronormativos, y acerca de las variables principales y moderadoras que inciden en el origen y desarrollo del transexualismo; pues aún hay muchas interrogantes que resolver (¿en las familias no disfuncionales hay miembros no heteronormativos?; ¿la identidad de género es cambiante o permanente?, ¿el transexualismo es un estilo de vida o una psicopatología?, etc.), para comprender con objetividad y profundidad el transexualismo visible en el contexto peruano, y confirmar teorías científicas al respecto.

Asimismo, el Estado Peruano ha obligado a promover los derechos humanos, a través de sus ministerios competentes, debe generar estrategias para que se cumplan las políticas a favor de los grupos de especial protección, como los transexuales; e implementar tanto políticas públicas de cuidado, para reducir todas las formas de discriminación de los transexuales dentro de la familia, escuela, universidad, centro de trabajo y sociedad en general, como políticas públicas con perspectiva de familia, en un contexto de diversidad sexual, para fortalecer el desarrollo de la familia y de sus miembros, en base a la práctica de valores, el respeto de los derechos fundamentales, la práctica de relaciones armoniosas y equitativas entre sus miembros; y proteger especialmente a las familias en riesgo psicosocial (de padres separados o divorciados, reconstituidas y monoparentales). Finalmente sería pertinente que los organismos internacionales como las Naciones Unidas, que orienta las políticas públicas para el desarrollo sostenible de los países, en la presente década debe fortalecer las políticas orientadas a la igualdad e inclusión de género no heteronormativo.

REFERENCIAS

- Allen, M. (2015). *La transexualidad y la identidad de género a través de la historia*. Recuperado de <https://transexualesatc.wordpress.com/2015/05/30/la-transexualidad-y-la-identidad-de-genero-a-traves-de-la-historia/>
- APA, American Psychiatric Association (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Washington, DC: Autor.
- Anderson J. (2017). *Derechos civiles y discriminación: Balance de investigación en políticas públicas 2011-2016 y agenda de investigación 2017-2021*. Perú: Consorcio de investigación económica y social.
- Arranz, E. (2004). *Familia y desarrollo psicológico*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Azkuenaga, D. y Gandarias, I. (2019). Un acercamiento a las familias trans*: experiencias y significados de la transparentalidad. *Encrucijadas*. Revista Crítica de Ciencias Sociales, 17, 1-19.
- Ballesteros, I., Cortés, M., & Gacharná, N. (2016). *Estudio de casos de las dinámicas y roles de tres familias con diversidad sexual transexual del centro de atención integral a la diversidad sexual y de género Sebastián Romero (Tesis de Grado)*. Universidad de la Salle, Colombia.
- Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Universidad. Recuperado de http://www.soyanalistaconductual.org/aprendizaje_social_desarrollo_de_la_personalidad_albert_bandura_richard_h_walters.pdf.
- Bertalanffy, L.V. (1968). *Systems theory: foundations, development, applications*. New York: Braziller.
- Bockting, W. y Keatley, J. (2012). *Por la salud de las personas trans*. Estados Unidos de Norteamérica: Organización Panamericana de la Salud.
- Bowlby, J. (1998). *El apego*. Tomo 1 de la trilogía "El apego y la pérdida". Barcelona: Paidós.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cala, M., Tamayo, M., & Minervy, M. (2013). Funciones básicas de la familia. Reflexiones para la orientación psicológica educativa. *EduSol*, 13(44), 60-71.
- Cantón, J., Cortés, R., Justicia, Ma., D. y Cantón, D. (2013). *Violencia doméstica, divorcio y adaptación psicológica. De la disarmonía familiar al desarrollo de los hijos*. España: Ediciones Pirámide.
- Castillo, F. (2011). *La construcción de la identidad masculina*. Argentina: Grupo Editorial Lumen.
- Cervantes, I. (2009). *Transexualidad*. Una perspectiva transdisciplinaria. México: Alfil.
- Clavijo, A. (2011). *Crisis, familia y psicoterapia*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.
- Cotrina, C. (2018). *Derechos fundamentales y otros derechos que afectan a lesbianas, gays, bisexuales y personas trans, al negarse la unión civil en el Perú (Tesis de Licenciatura)*. Universidad privada San Juan Bautista, Perú.
- Cummings, E. M., & Davies, P. T. (2010). *Marital conflict and children: An emotional security perspective*. Nueva York: Guilford Press.
- Dumbar, F. (1954). *Emotions and bodily changes* (4a ed.). New York: Columbia University Press.
- Flaquer, L. (2003). *Las nuevas estructuras familiares*. Madrid: La factoría.
- Freyre, L. (2018). *Construcción de la feminidad en un grupo de mujeres trans de Lima (Tesis de Licenciatura)*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú.
- Gavilán, J. (2018). *Infancia y transexualidad*. España: Ediciones Mágina.
- Gervilla, A. (2015). *Familia y educación familiar*. Conceptos clave, situación actual y valores. España: NARCEA.
- Guzmán-Pantoja, J., Barajas-Mendoza, E., Luce-González, E., Valadez-Toscano, F., Gutiérrez-Román E. y Robles-Romero, M. (2008). Disfunción familiar en pacientes pediátricos con asma. *Atención primaria*, 40, 543-548. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16720051032.pdf>
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2016). Más de 94 mil matrimonios se celebraron a nivel nacional en el año 2016. Recuperado de <https://www.inei.gob.pe/prensa/noticias/mas-de-94-mil-matrimonios-se-celebraron-a-nivel-nacional-en-el-año-2016-10559/>
- INEI, Instituto Nacional de Estadística e Informática (2018). Perú: *Perfil sociodemográfico. Informe Nacional. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas*. Perú: Autor.
- Iraurgi, I., Martínez-Pampliega, A., Iriarte, L. y Sanz, M. (2011). Modelo cognitivo-contextual del conflicto interparental y la adaptación de los hijos, *Anales de Psicología*, 27(2), 562-573.
- Larroca, F. (2010). *La familia disfuncional, la dinámica de los grupos y sus aplicaciones prácticas*. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos48/familia-disfuncional/familia-disfuncional.shtml>
- Macías, R. (1978). *Psicoterapia de Familia. Cursos Internacionales OPS-MINSAP- Sociedad Cubana de Psiquiatría*. La Habana, 1978-1989.
- Martínez, A. (2016). La familia y sus funciones como célula fundamental de la sociedad. *Revista Mé-*

dica Electrónica 38(3). Recuperado de http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/1831/html_130.

Mejía, J. y Almanza, M. (2010). LGBT Community: History and legal recognitions. *Revista Justicia*, 17, 78-110. Recuperado de <http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/ojs/index.php/justicia/article/viewFile/671/673>.

Mejía, M. y Ito, M. (2015). Dos formas de hacer familia: visibilizando a las Familias Trans. *Alternativas en Psicología*, 160-173. Recuperado de <https://www.alternativasnnnnnnn.mnúmeros/22-numero-33-agosto-2015-enero-2016/107-dos-formas-de-hacer-familia-visibilizando-a-las-familias-trans>

Navarro, I., Musito, G. y Herrero, J. (2007). *Familias y problemas*. España: Editorial Síntesis.

Oliva, E. y Villa, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20.

Ocampo, Y., Pineda, P. y Reyes, Y. (2017). *Construcción de identidad de dos mujeres transgénero comprendida desde la noción del vínculo a la luz del desarrollo humano (Tesis de Grado)*. Universidad Santo Tomás, Bogotá.

OMS, Organización Mundial de la Salud (2004). *Guía de bolsillo de la clasificación CIE-10. Clasificación de los trastornos mentales y del comportamiento. Con glosario y criterios diagnósticos de investigación*. CIE-10: CDI 10. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Palacios, J. (2002). *Familia y desarrollo humano*. España: Alianza Editorial.

Planella, J. y Pié, A. (2017). *Pedagogías Transgénero*. Colombia: Editorial UOC.

Platero, L. y Ortega, E. (2017) *Investigación sociológica sobre las personas transexuales y sus experiencias familiares*. España: Transexualia AET.

Prado, D. (2015). *Trans el muro: mujeres trans en condiciones inframurales en Colombia*. Una perspectiva desde los principios de igualdad y no discriminación (Tesis de maestría en Derecho). Pontifica Católica del Perú, Perú.

Raffino, M. (2019). *La identidad*. Recuperado de <https://concepto.de/que-es-identidad/>.

Raquel, L. (2014). *Transexualidades*. Bogotá: Bellaterra S.L.

Rocha, C. (2015). *Familias y Diversidad Sexual: Sistematización de la Reunión Satelital realizada en el marco del IV Encuentro Universitario de Género, Salud y Derechos Sexuales y Reproductivos. Nuevo reto para la investigación y las políticas públicas*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Familias%20y%20diversidad%20sexual%20Uru>

guay%202015%20.pdf.

Rodríguez, J. (2014). *La psique de Isis. Construcción social de la identidad femenina*. México: Manual Moderno.

Rodríguez, A. y Rodríguez, R. (2009). Familia y Personas Transexuales: una relación al desnudo. *Revista sexología y sociedad*, 15(40). Recuperado de: <https://docplayer.es/93776393-Familia-y-personas-transexuales.html>.

Rodríguez, A. y Rodríguez, R. (2009). Familia y Personas Transexuales: una relación al desnudo. *Revista sexología y sociedad*, 15(40). Recuperado de: <https://docplayer.es/93776393-Familia-y-personas-transexuales.html>.

Rubio, F. (2008). El tercer género?: La transexualidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 17(1), 47-53.

Salama, H. (2012). *¿Por qué somos como somos?* México: Alfaomega.

Salazar, X., Villayzan, J., Silva, A. y Caceres, C. (2010). *Las personas trans y la epidemia del VIH/sida en el Perú*. Aspectos sociales y epidemiológicos. Lima: Lance gráfico.

Sánchez, C. (2006). *Violencia física y construcción de identidades. Propuesta de reflexión crítica para las escuelas infantiles*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

Sánchez, E. (2019). *Los 11 tipos de familia que hay en la actualidad*. Recuperado de <https://lamenteesmaravillosa.com/los-11-tipos-de-familia-que-hay-en-la-actualidad/>.

San-Martín, J. (2013). *La violencia y sus claves* (6ª ed.). España: Ariel Quintaesencia.

Talarn, A., Sáinz, F. y Rigat, A. (2013). *Relaciones, vivencias y psicopatología. Las bases relacionales del sufrimiento mental excesivo*. España: Herder Editorial.

Velázquez, S. (2012). *Violencias y familias. Implicancias del trabajo profesional: el cuidado de quienes cuidan*. Buenos Aires: Paidós SAICF.

Villalobos, F. (2018). *Relación entre funcionalidad familiar y trastornos depresivos en trans masculinos, Lima-2018* (Tesis de Licenciatura). Universidad César Vallejo, Perú.

Warren, H. (1977). *Diccionario de Psicología*. México: Fondo de Cultura Económica.

Zelada, C. (2017). *Los estándares internacionales para el reconocimiento de las identidades Trans*. Lima: Alpamayo S.R.L.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/photos/estudiante-salón-de-clases-5520411/>

Efectos de la crisis del coronavirus en la educación Effects of the coronavirus crisis on education

Marco Aurelio Navarro Leal*

Una de las grandes críticas que se suelen hacer a los documentos de los organismos internacionales, especialmente desde los ámbitos académicos, es su tendencia hacia la elaboración de recomendaciones de política social, a partir de investigaciones sobre temas muy específicos realizados en contextos particulares, pero cuyos resultados suponen extrapolaciones y generalizaciones de aplicación universal. Algo similar sucede con este reporte de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, 2020). Comentaremos primero brevemente sobre este organismo y enseguida pasamos al documento en cuestión.

La OEI

Este organismo nació en 1949 con el nombre de Oficina de Educación Iberoamericana (OEI), con el tiempo, el foco de su atención, así como sus funciones se fueron ampliando de tal manera que, en 1985, en reuniones celebradas en Bogotá, en Panamá y en Guadalajara, se acordó cambiar su nombre y estatutos para quedar como Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, aunque se preservaron las iniciales de OEI como identificación. La página web del organismo, destaca entre sus propósitos:

Contribuir a fortalecer el conocimiento, la comprensión mutua, la integración, la solidaridad y la paz entre los pueblos iberoamericanos a través de la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura. Fomentar el desarrollo de la educación y la cultura como alternativa válida y viable para la construcción de la paz, mediante la preparación del ser humano para el ejercicio responsable de la libertad, la solidaridad y la defensa de los derechos humanos, así como para apoyar los cambios que posibiliten una sociedad más justa para Iberoamérica

Fecha de recepción: 05.10.2020 **Fecha de aceptación:** 14.10.20

*Autor para correspondencia: marcoarelionavarro@msn.com Dirección: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Edificio Centro de Excelencia. Centro Universitario Victoria, "Lic. Adolfo López Mateos C.P. 87149, Ciudad Victoria Tamps.

Contribuir a la difusión de las lenguas española y portuguesa y al perfeccionamiento de los métodos y técnicas de su enseñanza, así como a su conservación y preservación en las minorías culturales residentes en otros países. Fomentar al mismo tiempo la educación bilingüe para preservar la identidad multicultural de los pueblos de Iberoamérica, expresada en el plurilingüismo de su cultura (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2020). Pertenecen a este organismo: Andorra, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, República Dominicana, Ecuador, El Salvador, España, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, Uruguay y Venezuela. La sede central de su Secretaría General está en Madrid, España, y cuenta con Oficinas Regionales en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana y Uruguay. La financiación de la OEI y de sus programas está cubierto mediante las cuotas obligatorias y las aportaciones voluntarias que efectúan los Gobiernos de los Estados Miembro.

Los efectos de la crisis en los aprendizajes

El documento que aquí se reseña tuvo como propósito atender las siguientes preguntas: ¿cuáles pueden ser los efectos académicos del cierre por la pandemia del coronavirus de los colegios?, ¿cómo afectará al abandono educativo?, ¿y qué medidas son necesarias para reducir su impacto educativo y social? Para responder a estas “se realiza una cuidadosa revisión de la literatura más reciente”. Para dar respuesta a su primera pregunta, el documento inicia por recurrir a una investigación realizada por Ludger Woessmann, publicada en el *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, muestra que a una reducción del 10% en los días de clase correspondió una disminución de 1.5% en la desviación estándar de los aprendizajes, de tal manera que a 17 días de confinamiento de un año escolar de 175 días (como el de España) corresponderá 1.5 % de disminución de su aprendizaje, medido mediante pruebas estandarizadas.

Sin embargo, advierte el reporte, si las clases a través de plataformas virtuales son llevadas a cabo correctamente, no tiene porque haber diferencias significativas, como encontraron en su estudio, los profesores Furió, Juan, Seguí y Vivó de la Universidad Politécnica de Valencia.

Por el contrario, los profesores de Harvard Joshua Goodman y Amanda Pallais, junto con Julia Melkers, del Georgia Institute of Technology, publicaron en 2019 un artículo en el *Journal of Labor Economics* que señalaba que el aprendizaje es mayor con las clases presenciales que con las clases online. De igual manera, Susanne Loeb (profesora de Brown University) señala en un artículo de *The Economist* del 19 de marzo de este año que el aprendizaje en línea no sustituye a las clases presenciales, especialmente cuando se trata de alumnos rezagados; aunque la formación de los profesores en el uso de la tecnología puede ayudar a cerrar las distancias.

En vista de lo anterior, priorizar los contenidos resulta ser muy importante, de tal manera que una mengua en los días de clase tenga un impacto más suave. En resumen, si las actividades formativas online están bien ajustadas, la metodología y los contenidos son adecuados y el profesorado cuenta con la formación adecuada, los resultados no tienen por qué diferir de la educación presencial.

Los efectos de la crisis en el futuro empleo

Relata el documento que un estudio realizado por David Jaume (del Banco de México) y Alexander Willen (de la Norwegian School of Economics), publicado en octubre de 2019 en el *Journal of Labor Economics*, mostró los efectos negativos a largo plazo de las huelgas de docentes en Argentina, como lo fueron los causados por la reducción en el nivel educativo de los alumnos que experimentaron el cierre de los centros; pues ello aumentó su desempleo y redujo los niveles de cualificación de sus ocupaciones cuando llegaron al mercado laboral, al comparar sus datos con los de otras generaciones que no experimentaron esos cierres.

A partir de las estimaciones presentadas en dicho estudio, se realizó un cálculo del impacto que podría tener el cierre de los centros escolares en España, con lo que se pudo inferir que el máximo efecto a encontrar por aquellos que no pudieron acceder a la educación online, o en el caso de que las plataformas educativas hayan sido absolutamente inefectivas; en el peor de los casos los alumnos podrían perder 1 % de su salario cuando tengan entre 30 y 40 años.

Los efectos de la crisis en la deserción escolar

El documento de la OEI comenta que el estudio realizado por los profesores Goux, Gurgand y Marin, de la Escuela de economía de París, publicado en el 2017 por el *Economics Journal*, demuestra cómo, en el caso de Francia, se encontró una relación directa entre los malos resultados académicos y el abandono escolar; lo cual fue consistente con otros estudios similares realizados recientemente en Brasil, Perú, Guatemala y Argentina, que además demuestran que una intervención educativa de apoyo a los estudiantes más afectados puede reducir el abandono entre un 25% y un 40%. Dentro de un año, cuando se evalúe a los alumnos, descubriremos que se habrán ampliado las brechas de rendimiento académico por nivel socioeconómico, por acceso a la tecnología, por apoyo de los padres, por seguridad económica, sostiene el profesor Joshua Goodman de la Universidad de Harvard.

Un plan de intervención

Sugiere el documento un plan similar al que en España es llamado el Plan PROA, el cual es el equivalente al “No child left behind” de los Estados Unidos. Se trata de un plan para apoyar a los alumnos rezagados, los más afectados por el cierre de las escuelas, consistente en ofrecer actividades de refuerzo a los de menor rendimiento, explorar la contratación de maestros con dedicación específica para ello, considerar estímulos fiscales para la adquisición de computadoras, proporcionar subsidios para la conectividad de los hogares de alumnos de bajos ingresos. En algunos países de Iberoamérica existen planes similares que se podrían reactivar y ampliar.

El informe contiene una relación de todas las referencias utilizadas, y, si bien contiene algunas ideas que pueden dar pie tanto a la reflexión como a la estimulación de ideas que lleven hacia la producción de investigaciones relevantes para nuestros contextos, no dejan de llamar la atención los supuestos implícitos de que en los países iberoamericanos la crisis del coronavirus pueda tener impactos similares a los de países estudiados, como Francia, España, Argentina, sin asumir las asimetrías socioeducativas abismales que puedan existir respecto a países como Honduras, El Salvador o México con sus desigualdades internas. Así mismo, al tratar este informe con investigaciones que incluyen proyecciones con horizontes futuros a 30 o 40 años, no consideran que habrá nuevos escenarios, aún fueran estas proyecciones a un año de horizonte, el regreso no será ni a la normalidad, ni a una nueva normalidad, sino a una nueva anormalidad, un escenario en el que ni las condiciones objetivas ni subjetivas de existencia serán las mismas. Por último, previsiones deben ser tomadas sobre estas últimas consideraciones, en tanto que los

documentos de organismos internacionales suelen tener influencia en el diseño de las políticas públicas.

REFERENCIAS

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2020). Efectos de la crisis del coronavirus en la educación. Madrid: Informes OEI. Recuperado el 17 de 05 de 2020, de <https://www.oei.es/uploads/files/news/Science-Science-and-University/1747/informe-covid-19.pdf>

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (15 de 05 de 2020). OEI. Obtenido de ¿Qué es la OEI?: <https://www.oei.es/acercade/que-es-la-oei>