

Saber cultural, diversidad y desarrollo docente

Abel Pérez Ruiz

Saber cultural, diversidad y desarrollo docente

Abel Pérez Ruiz

Primera edición, enero de 2021

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional

Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-362-2

LC213

P4.8

Pérez Ruiz, Abel

Saber cultural, diversidad y desarrollo docente

/ Abel Pérez Ruiz. – México : UPN, 2021.

1 texto electrónico (30 p.) : 758 Kb ; archivo PDF

ISBN OBRA COMPLETA: 978-607-413-337-0

ISBN VOLUMEN: 978-607-413-362-2

1. Derecho a la educación 2. Igualdad de oportunidades –
En la educación 3. Maestros en servicio, formación de I.t.

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio,
sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

HECHO EN MÉXICO.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
EL SABER CULTURAL.....	6
EL CURRÍCULO COMO PLAN CULTURAL.....	12
EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE.....	18
UNA REFLEXIÓN FINAL.....	23
REFERENCIAS.....	25

SABER CULTURAL, DIVERSIDAD Y DESARROLLO DOCENTE

*Abel Pérez Ruiz**

INTRODUCCIÓN

Al interior de las escuelas de nivel básico, un asunto de vital interés reside en la observancia y tratamiento pedagógico de la diversidad. Esta última entendida, en su acepción sociocultural, como las múltiples y diferenciadas manifestaciones humanas motivadas por razones de género, origen étnico, códigos lingüísticos, rasgos comunitarios y esquemas idiosincráticos, que impactan en las posibilidades de aprendizaje para determinados grupos de la población. En este marco, el docente se ve enfrentado a resolver, como imperativo ético, la exclusión y la desigualdad de oportunidades para la construcción del conocimiento entre los estudiantes en medio de inercias institucionales que establecen patrones de igualdad escolar, ya sea por criterios curriculares o por razones ideológicas de política educativa. Al amparo de esta condición, un elemento fundamental en el vínculo profesor-alumno es cómo el primero entiende su relación

* Académico de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 Oriente. Contacto : abeprez28@gmail.com

con el conocimiento y, por extensión, con su propia práctica profesional. Alrededor de estos dos referentes se hacen presentes determinados principios que rigen las disposiciones y elaboraciones de los maestros; lo cual, en buena medida, define su trabajo en el aula así como el tipo de comportamiento que despliegan cotidianamente para enfrentar las demandas curriculares. Es parte de lo que constituye su *saber docente* en el que se insertan particulares experiencias, valores, creencias y formaciones pedagógicas.

Con base en las formulaciones preliminares, el planteamiento principal que rige el presente ensayo es que la relación del profesor con sus alumnos no se agota en la competencia pedagógica para desarrollar los contenidos, sino implica fundamentalmente establecer una *transacción cultural* para revisar, compartir o negociar, en sus relaciones mutuas, los significados educativos dentro de un colectivo situado históricamente. Bajo este principio, el propósito del documento es exponer algunas ideas sobre la relevancia analítica del saber cultural –presente en el personal docente– como un componente imprescindible para el tratamiento de la diversidad en el currículo de educación básica, tomando como referente los cambios educativos emergentes en América Latina en los albores del siglo XXI. Para lo cual se establecen tres ejes de análisis fundamentales: *a)* la importancia del saber cultural como elemento constitutivo de la práctica docente; *b)* la currícula como vía de acercamiento e intercambio de experiencias alrededor de la diversidad sociocultural; y *c)* las posibilidades de desarrollo docente en el actual contexto de reformas.

EL SABER CULTURAL

Asistimos en la actualidad a un ambiente caracterizado por una alta diversidad y complejidad en las formas de interacción entre individuos y grupos, lo cual responde a una creciente pluralidad de visiones y prácticas culturales como parte del flujo de interdependencias dinámicas entre lo local y lo global (Giddens, 2000; Touraine, 2005). Dicha condición se

articula con la amplitud de las reglas del intercambio económico basadas en los principios de libre mercado, cuyo impacto se expresa en la presencia de valores y categorías organizadas en torno al éxito individual, la competencia de los talentos, la eficiencia de las acciones y la búsqueda del bienestar material. Lo anterior no está exento de conflictos o dilemas, ya que por un lado hay una tendencia cada vez más extendida por uniformar los criterios de participación productiva como efecto de la globalización económica; mientras que por el otro se experimentan procesos de fragmentación y acceso desigual a las oportunidades de desarrollo para un importante sector de la población a escala mundial. Desde este plano general, los propósitos educativos tienen el reto de seleccionar patrones de conocimiento y modos de procedimiento pedagógico para concretar una producción de saberes en el alumnado que le permitan desenvolverse en contextos altamente cambiantes y complejos. En este proceso, el lazo profesor-alumno representa, más que una implicación escolar o institucional, una *relación social* en la que cada uno hace uso de un cúmulo de experiencias e información sociocultural para darle sentido a los actos de enseñanza-aprendizaje. En función de este razonamiento, una expresión importante dentro de las capacidades de realización de los docentes¹ en el trabajo cotidiano dentro del aula es la apropiación y despliegue de códigos culturales compartidos al interior de una comunidad dada. Es una cualidad singular que permite establecer intercambios de significado dentro de un marco cultural común, lo cual hace posible la contextualización de los contenidos del conocimiento. Es un tipo de saber en el que las habilidades para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje guardan íntima relación con la cosmovisión presente dentro del *locus* social desde donde son emprendidos.

¹ En la presente exposición utilizaremos el genérico gramatical los docentes o el docente para referirnos tanto a hombres como mujeres que se desenvuelven en este campo profesional, sin que esto suponga en modo alguno una intención discriminatoria, sino más bien como parte de la aplicación de criterios lingüísticos de economía expresiva que permita una lectura fluida del contenido.

Categoría emparentada con la noción de *conocimiento local* del antropólogo estadounidense Clifford Geertz (1994), para quien el saber de los individuos dentro de una localidad, posee elementos distintivos y singulares a través de los cuales se relacionan con su entorno, crean narrativas para comprenderlo y desarrollan prácticas para establecer vínculos sociales entre sí. A partir de lo anterior, el saber cultural lo podemos definir como uno de los elementos fundamentales del cuerpo de conocimientos que integran la formación docente, constituido por creencias, valores, hábitos y códigos dominantes articulados en torno a un sentido de lo útil o valioso en las prácticas de la enseñanza. En este tipo de saber, los elementos del contexto son los que proveen de información a los maestros para realzar, ilustrar, asociar o profundizar el conocimiento generado al interior de las escuelas. Dichos esquemas forman parte de un cúmulo de significados que moldea un tipo de pensamiento cotidiano sobre el cual se asientan dichos, metáforas, mitos, actos, tradiciones o cualquier otro tipo de convención cultural, cuyo valor está en cómo se utilizan para darle significado al proceso de aprendizaje.

Es parte de lo que autores como Moll y Greenberg denominan como “fondos de conocimiento” presentes en determinadas localidades, los cuales son atraídos por los docentes para desarrollar sus estrategias de enseñanza y que guardan similitud con las tareas de la comunidad y de la cultura próxima a la que pertenecen los alumnos (Moll y Greenberg, 1999, citado en Vargas de, 2006).

Mecanismo que propicia la posibilidad de establecer un vínculo identitario entre profesores y alumnos al compartir acciones culturales comunes. En muchos aspectos, este tipo de saber tiene repercusiones pedagógicas al transferir cognitivamente lo comunicado en clase con los espacios de la vida pública, de tal modo que los procesos educativos entran en diálogo con otros ambientes de interacción, permitiendo que el aprendizaje adquiera otras posibilidades y orientaciones prácticas.

Es por ello que la escuela no puede concebirse como una unidad impermeable a los flujos de contenido cultural provenientes del exterior, hacerlo sería tanto como suponer que la formación de los niños se agota en los límites de la institucionalidad escolar.

Escuela y comunidad² forman parte de un tejido de relaciones de intercambio comunicativo, a partir de lo cual se crean y redefinen modos de comportamiento, expectativas de realización y códigos de convivencia. En este marco, los elementos de la acción docente son resultado de elaboraciones culturales y no únicamente producto de un trayecto profesional formalmente organizado. Es bajo esta condición como se toma consciencia de una realidad mediante una forma singular de ver las cosas, la cual organiza y describe la relación del maestro con su ambiente. Como lo afirman Gergen y Gergen (2011) cada manera de construir el mundo descansa en una cierta tradición –que conlleva determinados valores– y, al mismo tiempo, descarta todo aquello que no está incluido en su propia cultura.

A través de ciertas prácticas propias del contexto, que se extienden o combinan con lo recibido mediante la socialización escolar, el alumno puede incorporar pautas de arraigo con la comunidad y darle significado a su condición como miembro de un colectivo. De esta manera, el proceder pedagógico enmarcado dentro de la institución puede ganar en extensión desde el momento en que los contenidos de aprendizaje se relacionan e imbrican de múltiples formas en la vida cotidiana de los estudiantes.

² Sobre el concepto de comunidad, Krichesky (2006) nos dice que su acepción más difundida es aquella donde se presenta como un conglomerado de relaciones sociales en contextos situados territorialmente, sobre los cuales se entablan actos de proximidad entre agentes, cuyo vínculo está dado por compartir intereses, conocimientos, preocupaciones comunes y códigos de pertenencia basados en una cultura. Para efectos del tema desarrollado, adoptaremos este planteamiento a fin de enfatizar la importancia de la acción docente para extender o reforzar aprendizajes singulares derivados de contextos donde se comparten, en lo general, determinados rasgos socioculturales entre sus miembros.

Los diversos rasgos significativos de lo visto en el salón de clase dan cuenta de cómo se interpreta una realidad y, en este ejercicio, los docentes suelen hacer uso de sus concepciones culturales como una forma de razonamiento para darle certeza a lo que hacen y entablar una lógica de interacción con sus alumnos (Rockwell, 2005; Mercado, 2012).

Desde este ángulo, la enseñanza actúa como reforzamiento de una experiencia social más allá del modelo curricular emprendido escolarmente; es decir, es un medio para hacer comprensible la relación del estudiante con su entorno inmediato a partir de la asociación, comparación o intercambio de las vivencias escolares con las creencias, prácticas o costumbres presentes en la comunidad de referencia.

La participación cultural por parte de los estudiantes a través de la socialización escolar puede reforzar su vínculo comunitario, así como fortalecer un *saber hacer* propio del grupo social de pertenencia. Esto como un eje de continuidad a lo que Wulf (2016) llama *aprendizaje cultural mimético* presente en los primeros años de la infancia de los individuos, el cual consiste en imitar ciertas prácticas de los adultos, a fin de asimilar los productos materiales y simbólicos que la comunidad es capaz de generar a lo largo del tiempo. Por ende, no es circunstancial que, en algunos contextos, la escuela sea un importante actor comunitario debido a que hace posible la continuidad y cohesión social de la localidad. En ello descansa, en buena medida, su fuente de legitimidad convirtiendo la figura del maestro en un referente no sólo moral, sino además en un promotor activo de la cultura local.³

³ Así nos lo hace ver el estudio de Torres y Ramírez (2012), en el cual se destaca la importancia de revitalizar la cultura indígena a través del conocimiento de sus saberes, creencias y tradiciones. Esto como parte de un proyecto de acción escolar en un jardín de niños dentro de la comunidad de Tiríndaro, perteneciente al municipio de Zacapu en el estado de Michoacán, México.

Los saberes del maestro desbordan el marco formal de los procedimientos pedagógicos por cuanto su relación con el medio social le permite identificar otros conocimientos y modos de percibir la realidad, logrando con ello extender el horizonte de sus esquemas prácticos al momento de desarrollar un tema, ilustrar una situación, resolver un problema o establecer una norma de interacción escolar. Esto es fundamental para comprender cómo en ciertos ambientes educativos la labor de la enseñanza no está desligada de los usos culturales del entorno. Esta particularidad hace del proceso un medio para construir *identidad*⁴ al tiempo que desarrolla determinados conocimientos, aptitudes, valores y habilidades para concretar las exigencias curriculares. Bajo esta circunstancia, el alumno le da una lectura particular a los significados educativos y los examina en función de los códigos propios del grupo social al que pertenece. Por esa razón, el aprendizaje no sólo es expresión de un modelo de racionalidad educativa institucionalmente deseable, sino además es una manifestación individual y colectiva de determinantes socioculturales más amplios. De esto se deriva que la apropiación de los contenidos del conocimiento, organizados dentro de una currícula, no supone únicamente la comprensión disciplinar de los temas educativos, sino también la incorporación de códigos, historias, expectativas y preferencias personales que adquieren significación en función del medio cultural de donde emanan. Esto por cuanto entre el contenido curricular y el aprendizaje existe una *mediación simbólica* en la que entran en juego múltiples necesidades, intereses, puntos de vista, creencias, intuiciones y sentires que organizan un tipo de interacción cotidiana.

Sobre la base de dichas formulaciones surge un cuestionamiento importante ¿qué pertinencia guardan las singularidades del saber cultural docente en un escenario educativo exigido, entre otras cosas, por

⁴ Al respecto, Gilberto Giménez (2009) advierte que identidad y cultura poseen una relación recíproca dado que la primera sólo puede darse a través de la apropiación distintiva de ciertos repertorios culturales que se encuentran, dentro de nuestro entorno social, grupo o sociedad.

la estandarización curricular de los aprovechamientos, la necesidad de evaluar a los maestros bajo criterios de desempeño homologables y la insistencia de profesionalizar su trabajo en función de determinadas formalidades generales de política educativa?

Detrás de la pregunta está la discusión de cómo puede ser promovido o reconocido este tipo de saber para el desarrollo del currículo de educación básica en el actual contexto de reformas, o más concretamente ¿por qué debería reconocerse y de qué manera podría ayudar en la formación de las nuevas generaciones, en particular en lo relativo al reconocimiento de la diversidad como parte de un esquema de convivencia colectiva? En buena medida, la respuesta la tenemos que desprender de la íntima relación entre el currículo, la complejidad del mundo social y las regulaciones institucionales, aspecto que se abordará con más amplitud en las siguientes líneas.

EL CURRÍCULO COMO PLAN CULTURAL

Las demandas de conocimiento, actualmente en curso, se insertan en un escenario caracterizado, entre otros aspectos, por la amplitud de las innovaciones tecnológicas, la reordenación de los sistemas productivos a escala global, la diversificación de los mercados, la creciente incertidumbre económica y financiera, la expansión de los flujos de intercambio cultural entre distintas regiones y países, la incorporación de nuevas formas de comunicación y la multiplicidad de estilos de vida. A la luz de estas circunstancias, el papel de la educación, particularmente la función del currículo, se convierte en un aspecto trascendente ya que concentra los contenidos por medio de los cuales se busca favorecer los conocimientos, actitudes, valores y destrezas idóneas para la participación plena de las nuevas generaciones en las sociedades contemporáneas.

Sobre el concepto de currículo se parte de la dificultad de acotar sus distintos componentes en una categorización clara y definitiva. Gimeno Sacristán lo define como “el contenido cultural que las instituciones educativas tratan de difundir en quienes las frecuentan, así como los efectos

que dicho contenido provoca en sus receptores” (Gimeno, 2010, p. 12). Por tanto, condensa un plan educativo de orden cultural que representa las elaboraciones dominantes en materia ideológica dentro de una circunstancia histórica específica.

Los contenidos curriculares no pueden verse con independencia de los procesos por medio de los cuales se instauran diversos escenarios de aprendizaje, tampoco pueden tratarse como textos neutros, desprovistos de apreciaciones por quienes diseñan las políticas educativas y sujetos a múltiples interpretaciones por quienes se encargan de desarrollarlos en el salón de clases. En ello, concordamos con Pacheco (2016) cuando afirma que el currículo no reposa únicamente en la perspectiva oficial del conocimiento, sino que está sujeto además a un proceso de interpretación por actores concretos situados en un tiempo y espacio específicos. Desde este enfoque, es una construcción socio-histórica, cuyos contenidos se difunden e instituyen al interior de los centros educativos como una forma de regulación de las prácticas pedagógicas (Gimeno, 2010). En él se condensan los ideales, aspiraciones y expectativas de la sociedad vista como un todo, provocando situaciones de aprendizaje variadas y contingentes en la relación profesor-alumno.

La intencionalidad del currículo, en cuanto a sus alcances formativos y rutas para alcanzarlo, no opera sin tener en cuenta bajo qué tipo de sociedad se desea trazar un trayecto que resulte deseable y pertinente para las nuevas generaciones. En tal perspectiva, un aspecto importante sobre el cual las currículas de educación básica tratan de organizar sus pretensiones educativas es el relacionado con los nexos. Por una parte, entre el ordenamiento civil y económico, por otra, entre la universalidad y la particularidad. En cuanto al primer punto, se hace referencia a los contenidos orientados a favorecer la integración y la convivencia cívica, como un principio de colectividad; transitan en escenarios productivos dominados por un esquema de competencia y libre mercado que promocionan el principio de individualidad. Con relación al segundo, la universalidad, entendida como parte del proyecto ilustrado basado en la razón como la fuente primordial del conocimiento, y fundado en el compromiso por el

progreso y los derechos del individuo dentro de una sociedad democrática, requiere difundirse en múltiples contextos locales, interpretaciones situadas e identidades culturales que confieren sentido y relevancia a las elaboraciones abstractas y formales del conocimiento de la escuela universal (Pérez Gómez, 2004).

La estructura de conocimientos genéricos no puede concebirse, ni potencializarse, si no es a condición de entrar en diálogo con la cultura local y el cúmulo de experiencias sociales que engloban a la comunidad. Esta necesidad de articulación curricular no está libre de viejas y nuevas tensiones.

Fundamental es la intención por otorgarle a la educación un valor trascendente para la participación productiva y la mejora de la sociedad, sin su respectivo correlato, en términos de la democratización plena de los beneficios colectivos, la acentuación de la justicia social, así como la superación de la exclusión y la desigualdad que aqueja desde hace tiempo a una buena parte de los países de América Latina. Bajo este gran pendiente, los proyectos educativos en curso requieren comprender y atender las exigencias de la llamada *sociedad del conocimiento* como criterio de acción prospectiva bajo estándares curriculares comparables y medibles a nivel local e internacional. Esto supone transitar por una ruta educativa de un solo sentido pero en medio de realidades contextuales diversificadas, multiculturales y contingentes. De ahí que, el entendimiento pedagógico del tratamiento de la diversidad –como un aspecto relevante en la actual agenda educativa latinoamericana–⁵ requiera toda una resignificación de

⁵ En la Conferencia Internacional de Educación, organizada por la UNESCO y celebrada en Ginebra, Suiza en el año 2008, se incorporaron los informes nacionales sobre la inclusión educativa y la diversidad de 16 países de América Latina. El denominador común fue la necesidad de impulsar un marco normativo que conciba la educación como un derecho humano y el acceso universal y equitativo a las oportunidades de formación para los distintos estratos de la sociedad (Véase al respecto *La educación inclusiva en América Latina y el Caribe: Un análisis exploratorio de los Informes Nacionales presentados a la Conferencia Internacional de Educación de 2008*, en http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/amadio_analisis_educacion_inclusiva_NR2008_spa.pdf).

las prácticas educativas, la cual pasa por elevar como un valor cultural la idea de “una escuela para todos” (Penalva, 2007).

La diversidad es una forma de entender que no hay una vía infalible de acceder al conocimiento, por el contrario, existen múltiples expresiones, cada una de ellas con simbologías particulares; circunstancia que hacen ver la necesidad de no enfatizar solamente en el nivel de conocimientos adquirido por los estudiantes como vía privilegiada para medir el aprovechamiento, sino que además las diferentes maneras de expresar dichos saberes y su respectivo uso en las distintas realidades sociales.

Para el docente lo anterior implica un tipo de intervención incluyente en el desarrollo de los contenidos curriculares, que parta del principio del respeto y la tolerancia a todas las manifestaciones, inquietudes, ideales y motivaciones presentes en sus alumnos para darle significatividad al aprendizaje. Esta posibilidad está condicionada, en gran medida, por visualizar al currículo no como un mero esquema instruccional de conocimientos y procederes, sino como un vehículo de integración e intercambio comunicativo para el crecimiento cultural de los estudiantes. A través de este mecanismo, los saberes puestos en juego dentro de los centros escolares, son parte constitutiva de un encuentro experiencial entre sujetos bajo el reconocimiento de las semejanzas y las diferencias. En palabras de Guédez (2005, p. 113):

La diversidad es aceptar el derecho de cada quien de ser distinto y a ejercer ese derecho [...] Sin el abanico abierto de las diferencias menor será el espectro de la amplitud humana, así como su pluralidad y libertad de elección.

En consecuencia, las identidades y pertenencias culturales necesitan ser comprendidas al momento de desarrollar un plan de acción curricular, lo cual supone todo un desafío cuando al interior de las escuelas prevalecen, tácita o explícitamente, modos esquemáticos y unívocos de acercamiento a los contenidos educativos por parte del profesorado.

La enseñanza, bajo un criterio de inclusión, crea como un imperativo la adaptación a lo diverso y la no discriminación como parte de un com-

portamiento ético que respete la etapa de maduración de los alumnos, así como sus inquietudes o necesidades con base en el contexto desde el cual el conocimiento adquiere sentido. Ello impone pensar al currículo no como un acumulado de textos inertes o desligados de referentes concretos, sino especialmente como una vía de transacciones culturales con implicaciones en las prácticas de enseñanza-aprendizaje; es decir, un tipo de relación pedagógica basada en aprender desde la complejidad de las diferencias por motivos étnicos, idiosincráticos, de género, lingüísticos, comunitarios, entre otros. Así, el desarrollo de un tema, además de servir de insumo cognitivo para la formación del estudiante, es una oportunidad para construir narrativas de experiencias individuales y colectivas sobre un marco de acciones sociales en común (Olson, 2000).

Es necesario concebir al centro escolar como un lugar en el que se trata no con alumnos sino con personas; esto es, individuos multifacéticos provistos de una historia, cultura, etnia, un esquema de creencias, condición socioeconómica, conjunto de preferencias, entre otros; rasgos que los hacen seres con razonamientos, motivaciones e inquietudes de distinta índole y con consecuencias directas en los modos de acceder al aprendizaje.

No es casual, caer en ciertos supuestos formales que no toman en cuenta lo anteriormente expuesto, como insinuar una natural disposición por enseñar y aprender entre maestros y alumnos por el solo hecho de estar implicados escolarmente. Dichas orientaciones se tienen que construir en la práctica cotidiana, en razón de que las voluntades están desprovistas de códigos de significación recreados por una cultura. En tal virtud, el proceso de intercambio comunicativo presente en el salón de clase conlleva correcciones o ajustes de comportamiento en función de la respuesta del otro.

Particularmente, para el docente, el desarrollo de un contenido no está exento de incredulidad, incomprensión, indiferencia o franco rechazo por parte de sus estudiantes. Esta posibilidad abre la puerta a una lectura de situación donde el maestro reconoce o se hace consciente de tal circunstancia, viéndose obligado quizá a replantear o corregir la ma-

nera en cómo modela el contenido; es decir, la forma en que hace uso de determinados recursos para que el alumnado le otorgue sentido. He ahí una cualidad singular del trabajo en el aula; la intención comunicativa entre individuos que, a través de una situación *cara a cara*, son capaces de intercambiar un conjunto de creencias, supuestos, valores, emociones y conocimientos más allá de las disposiciones curriculares e institucionales que regulan y condicionan sus acciones. Para que sea posible la comunicación entre ambas partes “es necesario un cierto nivel de intersubjetividad: los dos deben compartir, aunque sea parcialmente, la definición de la situación y, además, deben saber que la comparten” (Coll, 2010, p. 184).

En el esquema, el profesor –como agente decisivo en la orientación del aprendizaje– trata de llevar al alumno hacia una cierta finalidad educativa, situación que no siempre produce la misma respuesta; de ahí que sea necesaria una negociación que conlleve a una nueva definición intersubjetiva de la situación. En definitiva, es sobre esta posibilidad de interacción donde ambos actores se presentan como sujetos con capacidad comunicativa para darle significado a sus acciones mutuas.⁶

EL DESARROLLO DEL TRABAJO DOCENTE

En América Latina hemos sido testigos, desde hace algunos años, de narrativas oficiales enfocadas a replantear el trabajo de los maestros a través del tránsito de un esquema de enseñanza basado en la vocación, a uno sustentado en un actuar profesional. Es así como se establecen algunos principios prescriptivos alrededor de su labor, tales como la eficien-

⁶ Según Shotter (2001) constituye una *acción conjunta* a través de la cual las personas coordinan su actividad con las de los demás y responden a ellas dentro de un marco intencional. A los participantes de la acción –en este caso educativa– los envuelve un contenido comunicativo que los ubica espacial y temporalmente en una situación ya dada, pero con un horizonte abierto a diferentes acciones contingentes.

cia en los logros de aprendizaje, evaluación periódica del desempeño, seguimiento de estándares curriculares de carácter global, participación activa en las decisiones escolares, capacitación y actualización constante de sus saberes pedagógicos, entre otros.

En este punto, un cuestionamiento importante es ¿cómo interpretan los maestros de educación básica la naturaleza de su actuar en el actual contexto de reformas? Al respecto, algunas aproximaciones (Fardella y Sisto, 2015; Rojas y Leyton, 2014; Prieto y Bermejo, 2006) advierten que las regulaciones institucionales emergentes hacia la labor de los docentes vienen acompañadas de ansiedad, malestar e incertidumbre debido a las condiciones en que realizan su actividad y a la negación de sentirse como sujetos necesitados de nuevas y mejores prácticas de enseñanza.

Otro grupo de trabajos (Groppa y Mussi, 2001; Jiménez, 2003; Licino, 2004) analiza cómo las narrativas oficiales centradas en la mejora profesional de la enseñanza impactan en la percepción que tienen los docentes de sí mismos, encontrando que la certificación de los saberes se convierte, para algunos casos, en un referente valorativo de su quehacer y un mecanismo de autocontrol como parte de una cultura centrada en el desempeño.

Para otros autores (Batallán, 2003; Reyes *et al.*, 2010; Yurén y Araujo, 2003), los cambios educativos no producen adherencias en automático por parte de los docentes, sino más bien vienen acompañados por resistencias y cuestionamientos como una forma de refrendar su identidad y sus saberes prácticos. Esto da cuenta de una relativa autonomía del maestro para oponerse a ciertas prescripciones y para defender sus intereses desde ciertas lógicas discursivas y de acción. De lo anterior, se destaca que los maestros manifiestan respuestas variadas a los mandatos educativos como resultado tanto de los condicionamientos externos, expresados en lineamientos de política educativa y mecanismos de control institucional, como de los desafíos y dilemas asociados a su práctica dentro del salón de clases. De modo que la posibilidad de alcanzar una educación de calidad basada en nuevas lógicas de regulación escolar, pasa

por revisar los repertorios interpretativos y culturales desde los cuales el maestro hace inteligible su actuar cotidiano.

Esto último adquiere singular importancia si se advierte que la *mejora docente* –como una categoría desde donde se busca reconfigurar la labor del magisterio– no puede ser producto de una consecuencia natural del actual ordenamiento educativo, sino más bien resultado de una construcción de sentido dentro de un *locus* de actuación particular. Por otro lado, la búsqueda de dicha mejora no puede estar al margen de la necesidad de encontrar alternativas de actuación magisterial que superen las prácticas de exclusión, discriminación o inequidad en los mecanismos de enseñanza-aprendizaje.

Una posible vía para alcanzar el ideal es a partir, no sólo de contar con lo que algunos autores han llamado “currículo flexible” (Escalona, 2008; Penalva, 2007), sino emprender al interior de las escuelas un *currículo reflexivo*; es decir, un proceso de diálogo colectivo que supere las visiones monolíticas del maestro de educación básica como sujeto indiferenciable, susceptible de responder unívocamente a cualquier tipo de ordenamiento institucional y carente de juicio reflexivo para acometer de forma más activa los retos que impone la educación en las actuales circunstancias.

Es fundamental, en este nivel, advertir las capacidades de los sujetos docentes por hacer comprensibles y comunicables, tanto para sí como para los otros, sus propias voluntades y condicionamientos como resultado de una construcción sociocultural en la que se ven envueltas experiencias de distinta magnitud con respecto a la imagen de ser maestro.

A partir de dicho punto de referencia, podemos afirmar –siguiendo a Stenhouse (2007, p. 96)– que el currículo es una “tentativa por definir un terreno por compartir entre profesores”; a lo cual podemos añadir, es un elemento que integra, como fragmenta, la labor de estos últimos. Al verse exigidos a cubrir un determinado perfil deseable entre sus alumnos, los maestros deben apegarse formalmente a un esquema de procedimientos curriculares que articulan su práctica cotidiana dentro de una organización escolar. Es ésta una de las condiciones fundamentales por las cuales

los docentes entablan un vínculo entre sí con efectos directos en su identidad profesional; es decir, compartir una finalidad educativa para dotar de conocimientos, aptitudes y destrezas a un grupo de individuos con base en una currícula, la cual se debe cumplir dentro de un periodo determinado de tiempo. De manera simultánea, la organización y jerarquización de las asignaturas, su escalonamiento y distribución correspondiente, hace que los docentes establezcan una fuerte implicación personal para con su clase mediante ejecuciones distintivas y particulares en los procesos de enseñanza. Frente a estas dos expresiones, los maestros requieren emprender los retos de la diversidad mediante acuerdos dialogados que sitúen los diferentes acontecimientos en aula desde una pluralidad de perspectivas; es decir, poner en cuestión las teorías explícitas o tácitas, confrontarlas y problematizarlas a partir de la amplitud de miras y no con base en criterios cerrados o uniformes de racionalidad educativa. Bajo tal condición, es posible abrir experiencias de diálogo como una forma de revisar críticamente la naturaleza de la acción docente en escenarios concretos al amparo de una diversificación en la generación de los conocimientos y las especificidades que supone su apropiación en contextos diferenciados. Esto propiciaría ver la diversidad como un valor, con implicaciones en las prácticas ciudadanas, y no únicamente como un compromiso de atención curricular en función de las actuales circunstancias históricas. Como lo afirma Vilera (2001, p. 205):

Las prácticas culturales actuales suponen fuertes contradicciones en las formas relacionales y comunicacionales que se conjugan en el tejido intersubjetivo y en las formas en que se generan las condiciones de participación e intercambio intersubjetivo. El problema atiende a la nueva fuerza de cambio que supone pensar otra forma de participación, quizá como una condición estratégica desde donde conformar nuevos procesos democráticos que permitan la construcción de formas ciudadanas activas.

En términos escolares, lo anterior conduce a asumir la diversidad en relación directa con una visión democrática que entre en comunicación con

las apreciaciones formativas de los docentes y con los propios contenidos curriculares. De tal modo, la modulación del quehacer pedagógico pasa por atender la complejidad de las relaciones escolares y extraescolares que tejen las diferentes formas de ser, actuar y leer la realidad llena de incertidumbres y paradojas. Esto exige, acercarse al currículo desde un lenguaje educativo distinto al tradicional, es decir, trascender la mirada prescriptiva y meramente observacional hacia los contenidos del conocimiento y transitar a un esquema donde la reflexión crítica, la participación activa, el acuerdo dialogado, la discusión colegiada, la contextualización del contenido, entre otros, sean parte del léxico escolar.

Al configurar, desde una visión multidimensional, las orientaciones de los maestros, más allá de las disposiciones oficiales que se tengan *ex profeso*, cada organización escolar puede establecer una concepción amplia de participación docente para encarar el desafío educativo en ambientes pluriculturales. En tal virtud, el proyecto de escuela no sólo supone reorganizar un esquema de toma de decisiones a fin de hacer más democrático el proceso, sino además supone llevar a cabo toda una resignificación cultural que produzca nuevas atribuciones de sentido para hacer inteligible el mundo de la educación en el contexto actual.

En principio, el propio currículo requiere de una lectura sobre su pertinencia e idoneidad de acuerdo con las peculiaridades del entorno escolar en las que se intenta desarrollar. Esto en función de un principio que resulta obvio pero que muchas veces se pasa por alto; es decir, que el currículo implica una *empresa colectiva* y por ende, demanda aproximaciones y tratamientos compartidos entre el cuerpo docente. De este modo, el abordaje de la diversidad, como condición curricular, requiere acuerdos intersubjetivos que permitan al colectivo docente reflexionar sobre su propia condición de sujetos históricamente situados y, al mismo tiempo, tomar consciencia de la amplitud de la condición humana al momento de emprender los contenidos educativos en el salón de clases.

Afirmarlo, conduce a advertir por extensión, que las prácticas referidas hacia el *qué* y *cómo* enseñar determinados contenidos convergen en circunstancias sociales específicas sobre las que los profesores

experimentan, viven e intercambian diversas situaciones educativas dentro de un entorno institucionalizado. Es por ello que el seguimiento del currículo no es un asunto meramente técnico o instrumental, es decir, referido a revisar sus componentes para replicarlos lo más fielmente posible en las aulas; sino conlleva a la necesidad de comprender sus efectos en términos de una práctica social históricamente situada. Esto conlleva a la idea de que los modos de operar el currículo son expresión de acciones humanas sujetas a procedimientos relativamente estables o contingentes, dependiendo de las circunstancias en que se hace posible el acto educativo. A partir de esta consideración, toda pretensión de cambio en las disposiciones docentes, obliga a comprender la dinámica misma en la que los centros organizan y estructuran un conjunto de experiencias alrededor de los aprendizajes. En este punto es conveniente recuperar lo mencionado por José Contreras (1994, p. 227):

Considerar el currículo y su traslación a la escuela, exige considerar la práctica real de la enseñanza, esto es, entender que el currículo no es una idea inmaterial, sino el reflejo material, socialmente construido, de ciertas pretensiones que se tienen para la escuela. Y que, por consiguiente, cualquier intento de innovación supone un conflicto con las ideas ya materializadas.

Desde esta visión, las ejecuciones docentes con relación a la enseñanza, junto con los esquemas de significación asociados, se cristalizan u *objetivizan* desde el momento en que configuran una práctica cultural al interior de las escuelas. Así, la presencia de los flujos de información entre los miembros del centro, los estilos para abordar los contenidos, los juicios didácticos sobre cómo conducir las actividades en el aula, el tipo de trato comunicativo hacia los estudiantes, entre otros, reflejan las lógicas de actuación que van moldeando una idea de organización escolar a lo largo del tiempo (Foudriat e Immiel, 1996). Es bajo este principio, como la posibilidad de comunicación entre docentes, como parte de un ejercicio de mejoramiento en torno a la práctica magisterial, no puede entenderse sólo en términos de un imperativo funcional, cuya prescripción

deriva de los *comportamientos deseables* que tratan de normar o ilustrar los escenarios educativos a través de una política institucional; sin embargo, es importante ubicarla como un proceso de construcción social, es decir como una relación entre sujetos para hacer comprensible la intencionalidad y los alcances de los aprendizajes en medio de un escenario latinoamericano complejo, cuyas lógicas emergentes de intercambio, sociabilidad y representaciones culturales exigen una sustancial transformación de los centros educativos.

UNA REFLEXIÓN FINAL

El actual desarrollo profesional de los maestros exige estar en posibilidad de comprender y actuar en una realidad social cada vez más diversa, desafiante y compleja. Una de las posibilidades de acción que se abren para el docente, en este sentido, es hacer valer su estado de sujeto colectivo para actuar como un *mediador cultural*; consciente de la pluralidad de orientaciones existentes en torno al aprendizaje y dispuesto a incidir en la organización de un proyecto curricular acorde a la dinámica de su contexto socioeducativo, que le permita enriquecer sus prácticas mediante mecanismos de colegialidad, socialización constante de las experiencias exitosas, el diálogo deliberativo y la conformación de una actitud reflexiva sobre los alcances de su práctica en función del marco sociocultural desde donde busca forjar a las nuevas generaciones.

De esta suerte, una recuperación fundamental para estar en posibilidad de alcanzar este propósito es el reconocimiento de su *saber cultural* como elemento constituyente de su identidad profesional. A través de este componente, el maestro no es el individuo resignado y pasivo frente a los ordenamientos educativos, sino más bien es un agente que participa sobre la realidad a partir de las experiencias de vida que nutren un sentido del mundo y las formas de orientarse en él. En este proceso, se encuentra en la condición de recuperar símbolos y códigos provenientes de la cultura a la que pertenece e integrarlos, significativamente, en el

campo de la enseñanza. De este modo, el desarrollo del tratamiento de la diversidad no supone una acción formalizada dentro de un canon pedagógico, más bien supone mecanismos de diálogos intersubjetivos que reconozcan la multiplicidad de manifestaciones simbólicas alrededor de los actos de aprendizaje. De ahí, que la relación del docente con el currículo de educación básica vaya más allá de un acto meramente instrumental, es decir, una conjunción de elementos para lograr determinados fines educativos. Si bien un componente medular del mismo descansa en orientar y sustentar un conjunto de finalidades de aprendizaje a través de la observación de contenidos, propósitos, actividades, recursos, formas de evaluación, entre otros, ello no puede materializarse sin la existencia de relaciones de interdependencia e intercambio comunicativo entre agentes, quienes en sus acciones conjuntas definen, negocian o resignifican las representaciones simbólicas asociadas a la práctica educativa. Ahí radica, la relevancia de examinar el currículo en términos de una transacción cultural entre agentes, cuya implicación está organizada en torno a un compromiso recíproco en materia de aprendizaje. Dicha lectura permite reconocer la apropiación del conocimiento como parte de una integración de experiencias entre maestros y alumnos, a partir de la cual se pueden lograr metas educativas compartidas que reconozcan las semejanzas y las diferencias (Wall y Leckie, 2017).

Esta posibilidad de atención curricular podría trascender las visiones unívocas y centralistas sobre cómo deber ser y actuar un maestro de educación básica, circunstancia que provoca la poca interacción y comprensión entre quien diseña el programa de estudios y quien lo desarrolla en el salón de clases (Abudu y Mensah, 2016). Ello supone establecer, en principio, que las demandas educativas del nuevo siglo, alentadas en buena medida por la transitoriedad dinámica de los conocimientos, el continuo avance tecnológico y la creciente interdependencia cultural entre regiones, requieren potencializar la función de la escuela a través de la promoción del diálogo entre instituciones educativas y entre los propios maestros; es decir, por medio de la conformación de una cultura de comunicación compartida que reditúe en proyectos escolares real-

mente acordes y pertinentes a las realidades cambiantes de una región como la latinoamericana. Este es un asunto no menor por cuanto los requerimientos de profesionalización actualmente en curso, como parte de un proyecto de modernización educativa, no pueden sostenerse exclusivamente a partir de criterios formales uniformes, sin antes comprender la multiplicidad y plasticidad de los contextos en los que se ejerce cotidianamente la práctica, los modos de interacción social derivados del proceso de aprendizaje, junto con sus narrativas correspondientes, constituyen un elemento importante a seguir para comprender las elaboraciones de sentido sobre cómo hacer comprensible la diversidad y su tratamiento pedagógico correspondiente.

Para hacer posible esto, se parte de ubicar analíticamente el desarrollo docente como un mecanismo dialógico con intenciones comunicativas variadas y organizadas en saberes multireferenciales acerca de lo educativo, circunstancia que permite concebir el vínculo pedagógico del profesor con sus alumnos como una relación dinámica y compleja. A partir de estas consideraciones, es posible hacer lecturas mucho más próximas sobre las oportunidades, tensiones o dilemas que los profesores enfrentan *in situ* para lograr la formación integral de las nuevas generaciones.

REFERENCIAS

- Abudu, A. M. y Mensah, M. A. (2016). Basic school teachers' perceptions about curriculum design in Ghana. *Journal of Education and Practice*, 7(19), 21-29. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1109227.pdf> el 23 de agosto de 2017.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.
- Coll, C. (2010). *Aprendizaje y construcción del conocimiento*. México: Paidós.
- Contreras, J. (1994). *Enseñanza, curriculum y profesorado*. Madrid, España: Akal.

- Escalona, L. (2008). Flexibilidad curricular: elemento clave para mejorar la educación bibliotecológica. *Investigación Bibliotecológica*, 22(44), 143-160.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1807-0310-2015v27n1p068>
- Foudriat, M. e Immiel, B. (1996). La renovación de la estructura de los juegos de poder y las identidades en los procesos de cambio organizacional. Elementos para una reflexión general sobre los cuadros para las intervenciones en las organizaciones. *Investigación y Desarrollo*, 4, 27-42. Recuperado de: http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/invest_desarrollo/4/la_renovacion_de_la_estructura_de_los_juegos_de_poder_identidades.pdf el 14 de mayo de 2011.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento local: ensayos sobre la interpretación de las culturas*. Madrid, España: Paidós.
- Gergen, K.J. y Gergen, M. G. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social*. Madrid, España: Paidós.
- Giddens, A. (2000). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestros días*. Madrid, España: Taurus.
- Giménez, G. (2009). Cultura, identidad y memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales en las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 21 (41), 7-32.
- Gimeno, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid: Morata.
- Groppa, J. y Mussi, M. C. (2001). As vicissitudes de formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, 27, (2), 211-227.
- Guédez, V. (2005). La diversidad y la inclusión: implicaciones para la cultura y la educación. *Sapiens, Revista universitaria de investigación* 6 (1), 107-132.
- Jiménez, L. (2003). La reestructuración de la escuela y las nuevas pautas de regulación del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 603-630.

- Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad: desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Licino, L. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação & Sociedade*, 25(89), 1145-1157.
- Mercado, R. (2012). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Oliveira, I. C. y da Costa, C. A. (2016). Jovens estudantes e seus professores: Interação social e currículo dialógico. *Psicoperspectivas*, 15(1), 117-129. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/699>
- Olson, M. (2000). Curriculum as multistoried process. *Canadian Journal of Education*, 25 (3), 169-187.
- Pacheco, J. A. (2016). Para a noção de transformação curricular. *CADERNOS DE PESQUISA*, 46(159), 64-77. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/198053143510>
- Penalva, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado*, 11(3), 1-14. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- Pérez Gómez, A. I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, España: Morata.
- Prieto, M. y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22 (1), 45-73. Recuperado de: http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32122700/Contexto_laboral_y_malestar_docente.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAJ56TQJRTWSMTNPEA&Expires=1471636677&Signature=mv0GZyNgFzldU%2B2mx%2BCZqiLs96k%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DContexto_laboral_y_malestar_docente_en_u.pdf
- Reyes, L.; Cornejo, R.; Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 9 (27), 269-292. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000300012>

- Rojas, M. T. y Leyton, D. (2014). La nueva subjetividad docente. Construcción de subjetividades docentes en los inicios de la implementación de la Subvención Escolar Preferencial en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1), 205-221.
- Rockwell, E. (2005). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Shotter, J. (2001). *Realidades conversacionales. La construcción de la vida a través del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Stenhouse, L. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Torres, A. y Ramírez, E. (2012). El fortalecimiento de la cultura indígena a partir de la intra-interculturalidad en el jardín de niños. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 64-89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4268429.pdf>
- Touraine, A. (2005). *Un nuevo paradigma: para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, España: Paidós.
- Vargas de, E. (2006). La situación de enseñanza y aprendizaje como sistema de actividad: el alumno, el espacio de interacción y el profesor. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4) Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2560>
- Vilera, A. (2001). La educación desde la política cultural y la diversidad. *Geoenseñanza*, 6(2), 201-214.
- Wall, A. y Leckie, A. (2017). Curriculum integration: an overview. *Current Issues in Middle Level Education*, 22(1), 36-40. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1151668>
- Wulf, C. (2016). Aprendizagem cultural e mimese: jogos, rituais e gestos. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 553-568. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v21n66/1413-2478-rbedu-21-66-0553.pdf>
- Yurén, T. y Araujo, S. (2003). Estilos docentes, poderes y resistencias ante una reforma curricular. El caso de formación cívica y ética en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 631-652.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Esteban Moctezuma Barragán *Secretario de Educación Pública*
Francisco Luciano Concheiro Bórquez *Subsecretario de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectora*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaria Académica*
Karla Ramírez Cruz *Secretaria Administrativa*
Rosenda Ruiz Figueroa *Directora de Biblioteca y Apoyo Académico*
Abril Boliver Jiménez *Directora de Difusión y Extensión Universitaria*
Juan Martín Martínez Becerra *Director de Planeación*
Yolanda López Contreras *Directora de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Directora de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Directora de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Adalberto Rangel Ruiz de la Peña *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Amalia Nivón Bolán *Diversidad e Interculturalidad*
Pedro Bollás García *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Leticia Suárez Gómez *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Iván Rodolfo Escalante Herrera *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Rosalía Menéndez Martínez *Posgrado*
Rosa María Castillo del Carmen *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*

Subdirector de Fomento Editorial *Guillermo Torales Caballero*
Corrección de estilo y cuidado de la edición *Priscila Saucedo García*
Formación *Angélica Fabiola Franco González*
Diseño de portada *Margarita Morales Sánchez*

Esta primera edición de **SABER CULTURAL, DIVERSIDAD Y DESARROLLO DOCENTE** estuvo a cargo de la Subdirección de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó en enero de 2021.