

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Maestría en Innovación Educativa



**Modelo de Intervención Social:
Propuesta de Innovación Educativa para
la Formación en Trabajo Social**

TESIS

Que para obtener el grado de
MAESTRA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

Presenta

María Engracia Carrazco Valenzuela

Director

Dr. Carlos Gallegos Elías

Asesores:

Dr. Daniel Carlos Gutiérrez Rohán
Mtra. Manuela Guillén Lúgigo

Hermosillo, Sonora, Octubre de 2004

Agradecimientos

*Especialmente a la población indígena
Con quienes he aprendido a conocer una
nueva cultura a través del tiempo y el espacio*

*A Esperanza Molina Rojas
Delegada de la Comunidad Sarmiento Yaqui
Porque sabedora de su peregrinar por este mundo,
espera que algún día cambie su destino*

*A mis queridos hijos
Patricia y Vidal
Por la historia compartida*

*A Leticia, Diana y Elsa
por el gran apoyo familiar
A la Universidad de Sonora
Al Programa de la Maestría
en Innovación Educativa
Al Depto. de Trabajo Social
Por sus enseñanzas*

*A mi gran Maestro
Dr. Carlos Gallegos Elías
Quien orientó significativamente
mi horizonte académico*

*Al Dr. Daniel Carlos Gutiérrez R.
Quien ha impulsado mis
aspiraciones académicas*

*A la Mtra. Guadalupe González L.
por las aportaciones brindadas
al contenido del trabajo*

*A Rocío López González
Un reconocimiento especial por
las horas dedicadas a la revisión y diseño
del presente documento*

*A mis amigas
Manoly Guillén, Blanca Valenzuela
Maly Ruiz y Mayra Topete
Con quienes he compartido muchos aprendizajes*

*A Ma. Antonieta Mexía, Aremi Gómez
y Jaime Cruz Larios
por los lazos afectivos y académicos que nos unen*

ÍNDICE

| | Página |
|---|--------|
| Introducción | 5 |
| | |
| Capítulo I La Educación Superior: Perspectivas de Cambio y Desarrollo | |
| 1.1 Contextualización de la Educación Superior..... | 8 |
| 1.2 El Desarrollo de la Educación Superior en México..... | 19 |
| 1.3 La Innovación Educativa como reto para las Instituciones de Educación Superior..... | 32 |
| 1.4 El nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Sonora: Un camino hacia la búsqueda..... | 40 |
| | |
| Capítulo II Fundamentos teóricos y metodológicos de la Innovación Educativa | |
| 2.1 Conceptualización de Innovación Educativa..... | 52 |
| 2.2 La perspectiva teórica de la Innovación Educativa..... | 54 |
| 2.3 Modelos de Innovación Educativa..... | 59 |
| | |
| Capítulo III Propuesta de modelo de intervención | |
| 3.1 Antecedentes..... | 65 |
| 3.2 Modo de intervención..... | 69 |
| 3.2.1 El punto de partida..... | 69 |

| | |
|--|----|
| 3.3 Estructura cognitiva..... | 72 |
| 3.3.1 Referentes teóricos..... | 72 |
| 3.3.2 Referentes metodológicos..... | 78 |
| 3.4. Estrategia de acercamiento al escenario empírico..... | 80 |

Reflexiones

Referencias bibliográficas

Anexos

Introducción

Abordar la temática de la Educación Superior, remite a considerar una serie de elementos de carácter cualitativo como cuantitativo que dan cuenta de los procesos de desarrollo que viven las instituciones de enseñanza superior en México.

El presente trabajo intenta desde una perspectiva general, recuperar el planteamiento que en los últimos años ha sido objeto de análisis, discusión y reflexión por parte de los organismos que participan en los distintos espacios de toma de decisiones, donde se definen las políticas educativas.

Se reconoce que las universidades como instituciones educativas surgen y se desarrollan como una respuesta a los cambios y necesidades sociales, económicas, políticas y culturales -de contextos determinados- para atender demandas específicas de conocimiento; por lo que las características que las distinguen se ubican en las formas que éstas asumen su función para contribuir a los proyectos de sociedad que el mundo contemporáneo exige.

Las universidades son el escenario idóneo para la generación de aportaciones al campo del conocimiento científico y tecnológico, toda vez que en ellas, se forman los cuadros profesionales que se incorporarán a los procesos de desarrollo de los países. De ahí que se piense en una universidad de la innovación, entendida desde una dimensión distinta, donde los objetivos que pretenda alcanzar estén sustentados en una visión hacia el futuro, donde se pueda propiciar la existencia de sistemas de innovación, es decir una “expresión abierta, flexible y no identificable a un sector determinado, sino constituido por una trama de relaciones que involucran a diferentes actores, sujetos e instituciones tanto públicas como privadas, gubernamentales y no gubernamentales, nacionales e internacionales” (Didriksson,2000:24), por lo que las contribuciones que puedan ofrecer los sujetos en lo individual y en lo colectivo inmersos en el

espacio educativo, impacten de manera decisiva al fortalecimiento nacional, en tanto que la influencia del factor humano, creatividad, aprendizaje y de formación juegan un papel central, ya que dichos elementos participan de manera determinante como ejes articuladores de capacidades diversas que confluyen en los procesos de producción y transferencia de conocimientos tanto teóricos, metodológicos, técnicos, instrumentales, etc.

Por tanto, el documento que hemos denominado, Modelo de Intervención Social: Propuesta de Innovación Educativa para la formación en Trabajo Social, es un producto que recupera algunos elementos considerados de interés que pueden posibilitar una comprensión distinta de los procesos de innovación que hoy en día constituyen un gran reto para las instituciones universitarias.

El primer apartado referido a la Educación Superior: Prospectivas de cambio y desarrollo; plantea una dimensión general y específica de la educación superior desde un contexto internacional, nacional y local, donde la finalidad se orienta a hacer un recorrido de las políticas educativas, para poder establecer la relación que guardan con un campo muy específico, el campo de la innovación educativa, constituido como uno de los retos de mayor significación que actualmente se presenta en el escenario educativo. Esto puede permitir la comprensión de los procesos que vive actualmente la Universidad de Sonora con la implementación que sobre los lineamientos generales para un modelo curricular impulsa, tendiendo a generar nuevas formas para el desarrollo de las funciones que le competen como parte de sus quehaceres sustantivos.

Un segundo apartado aborda algunos elementos que dan cuenta sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la innovación educativa, recupera para ello, las perspectivas y orientaciones que surgen desde la década de los 60's y que fortalecen los cambios y reformas educativas en los diferentes ámbitos en los que se circunscriben las instituciones. Se retoman algunos postulados conceptuales, teóricos y metodológicos y se reflexiona sobre las propuestas

de modelos de innovación que desde la perspectiva tecnológica, cultural y sociopolítica han sido trabajados por diversos autores clásicos y contemporáneos.

Finalmente el último apartado, hace referencia a la propuesta del modelo de intervención, en donde se intenta desde la perspectiva académica y desde una concepción innovadora, reconstruir la experiencia generada en el proceso de investigación social, en donde se describe metodológicamente el desarrollo de la misma. Se recuperan los elementos cualitativos que dan cuenta de dicho proceso y se dimensionan los sujetos sociales que participan, cuyo universo de trabajo es un grupo de población indígena, lo cual permite acercarse al conocimiento de una realidad social con características culturales distintas.

El modelo propuesto podrá ser replanteado en los espacios de discusión académica del Trabajo Social, en tanto se concreta en una aportación que tiende a reflexionar sobre el espacio indígena como un campo de intervención social que puede impactar significativamente en la formación de los Trabajadores Sociales y puede traducirse en un campo potencial que genere un nuevo conocimiento, toda vez que se definan estrategias distintas de acercamiento a los escenarios de la diversidad cultural de nuestro país y nuestra región.

Capítulo I La Educación Superior: Perspectivas de cambio y desarrollo

1.1 Contextualización de la Educación Superior

Se reconoce que el debate sobre el futuro de la Educación Superior ha estado presente en todo el mundo desde la última década del siglo XX. Uno de los aspectos que mayormente ha sido abordado y discutido es el relacionado al funcionamiento de los sistemas educativos y la necesidad de generar una transformación para poder enfrentar las demandas de un nuevo contexto vinculado a un mundo globalizado en el que actualmente se encuentran insertas las sociedades nacionales.

Sin duda, existe la coincidencia en señalar la importancia estratégica de la educación como el medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de las sociedades. En este sentido; se plantea la gran preocupación por realizar las reformas educativas que hoy en día exigen las sociedades, para con ello superar la oposición al cambio, sustentada en esquemas y estructuras de funcionamiento tradicionales y conservadoras.

La perspectiva que se dimensiona en torno al horizonte que debe seguir la educación superior, parte de la idea central de que los sistemas educativos de enseñanza superior no podrán seguir como hasta hoy han operado; por lo que deben *transformarse*, concepto que implica generar una ruptura con viejos e inoperantes patrones culturales que permanecen en el sistema educativo y por consecuencia en los modelos educativos vigentes, situación que en los países en desarrollo ha generado la “crisis de los procesos académicos-administrativos” dentro del conjunto de las instituciones de enseñanza universitaria. De ahí que la perspectiva pueda concebirse como “una actitud frente al presente, que integra futuro y pasado, una reflexión que permita imaginar futuros posibles.” (Tünnermann,1999:9)

Con esta idea, es necesario pensar y repensar en tres cuestiones fundamentales: ¿Cuáles son los escenarios que se presentan en el contexto internacional y nacional sobre el sistema de educación superior? ¿Cuáles son los conceptos que requieren ser reflexionados y analizados que permitan dar cuenta de la situación que guarda la educación superior? ¿Cuáles son los retos y estrategias que se plantean como parte de la reforma educativa en vías de alcanzar el cambio y desarrollo de la educación superior?

En el contexto internacional, los diversos organismos encargados de velar por los procesos de desarrollo de la educación superior, plantean la enseñanza superior directamente vinculada a los procesos de desarrollo económico y social de los países, debido a que la educación es un factor determinante que contribuye a aumentar la productividad laboral y a producir un crecimiento económico más elevado a largo plazo, factores centrales que inciden para disminuir y/o atenuar los niveles de pobreza de la población en los países en desarrollo.

La educación se sitúa como crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. Los rápidos avances de la tecnología y las reformas económicas provocan cambios importantes en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El acelerado aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Estas circunstancias han determinado según la opinión del Banco Mundial (1994) dos prioridades básicas para la educación: se debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de los trabajadores adaptables capaces de adquirir nuevos conocimientos y debe contribuir indudablemente, a la constante expansión del saber.

Por ello, el Banco Mundial (1994) plantea como parte de las estrategias específicas para reducir la pobreza, la promoción del uso productivo del trabajo, principal activo de los pobres, así como la prestación de los servicios sociales básicos para los necesitados. De tal manera que las

inversiones en materia educativa contribuyan de manera directa a la acumulación de saber humano, esencial para lograr ingresos más altos y un crecimiento económico sostenido. Pero cabe reflexionar en torno al asunto del financiamiento de la educación superior, debido a que ello; determina en gran medida los alcances que en materia de acceso, equidad, cobertura, pertinencia y calidad presenta el sistema de educación superior.

La educación superior depende de manera significativa del financiamiento fiscal en todos los países, por lo que en épocas de grandes restricciones de carácter fiscal, las naciones industriales y en desarrollo se han esforzado por dar respuestas al problema de cómo conservar o mejorar la calidad de la enseñanza superior, al mismo tiempo que se acentúa la restricción de los presupuestos para la educación que impactan sensiblemente el gasto por estudiante, si bien las cifras demuestran que en la mayoría de los países en desarrollo, la enseñanza superior es el subsector de más rápido crecimiento del sistema educativo en los últimos veinte años, ya que la matrícula se ha incrementado considerablemente.

Sostiene que para que las instituciones públicas puedan lograr una mayor calidad y eficiencia, es necesario que los gobiernos apliquen profundas reformas en el financiamiento con el objeto de: “movilizar más fondos privados para la enseñanza superior, proporcionar apoyo a los estudiantes calificados que no pueden seguir estudios superiores debido a ingresos familiares insuficientes y mejorar la asignación y la utilización de los recursos fiscales entre y dentro de las instituciones” (Banco Mundial,1994:21) En el marco de los programas del Banco Mundial, se exhorta a los gobiernos a dar más prioridad a la educación y a la reforma de la educación en tanto la reforma económica de los países se establece como un proceso permanente.

La tendencia con relación a las inversiones en educación superior, es que seguirán incorporándose a las estrategias nacionales que dan prioridad al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y la investigación, como los dos grandes soportes de la educación superior, lo cual

significa que las inversiones se centren en apoyar los programas nacionales y regionales de excelencia, públicos o privados, donde el acceso al financiamiento se presenta cada vez con mayor competitividad y el apoyo al establecimiento de sistemas de acreditación y de evaluación del desempeño.

Si bien es cierto, el contexto de la educación superior en el marco internacional no se presenta halagador, particularmente en los países en desarrollo, si es posible reconocer los esfuerzos que los diversos organismos han planteado en la búsqueda de estrategias para minimizar los graves problemas que enfrenta la educación superior en los diferentes ámbitos del acontecer educativo.

Por su parte, la UNESCO (2000) plantea que la educación superior experimenta una serie de cambios dentro del contexto nacional, regional y local, los cuales orientan a la definición de tres tendencias observables en la educación superior: “la expansión cuantitativa (aunque dentro de un país o de una región se sigan observando desigualdades de acceso); la diversificación de las estructuras institucionales, los programas y las formas de estudio; y las restricciones financieras” (UNESCO,2000:64) señala la preocupación entre las distancias que existen entre los países desarrollados y países en desarrollo, en lo referido a la educación superior y la investigación. Así mismo se reconoce la existencia de procesos simultáneos y contradictorios de democratización, mundialización, regionalización, polarización marginación y fragmentación, los cuales inciden de manera directa en el desarrollo de la educación superior y a la vez exigen respuestas adecuadas para enfrentar las crisis producidas por tales procesos.

Por lo tanto, refiere que en un mundo en constante transformación, la educación superior debe dar respuestas basadas en tres criterios básicos que determinan la jerarquía y funcionamiento local, nacional e internacional: pertinencia, calidad e internacionalización y con

base en dichos criterios, formula el cometido y la contribución para facilitar el proceso de cambio y desarrollo que exige la educación superior.

Con relación al financiamiento de la educación superior, elemento clave para su desarrollo, señala que el Estado mantiene una función esencial y que la diversificación de las fuentes de financiamiento refleja el apoyo que la sociedad presta, trata así, de asegurar y garantizar la enseñanza superior, aumentar su eficacia, calidad y pertinencia. La movilización de los recursos de orden financiero dependerá de la sensibilización y participación de la sociedad, de los sectores público y privado de la economía, de los parlamentos, de los medios de comunicación, de las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, de los estudiantes y los establecimientos, de las familias y de todos aquellos agentes o sujetos sociales que intervienen y participan en la enseñanza superior.

La educación superior en el contexto nacional, debe ser revisada y analizada a la luz del sistema educativo mexicano y sus políticas de reforma, cambio y desarrollo, operadas en el escenario de un país en desarrollo que ha empezado a tener algunas transformaciones sociales, políticas, económicas, culturales y educativas, aunque sus alcances se vislumbran de manera lenta y no con el impacto que se espera. Dichos cambios y/o transformaciones responden de alguna manera a los cambios generados en distintos ámbitos de la vida humana, los cuales se gestan gradualmente en el desarrollo de la ciencia y la tecnología, lo que provoca una organización distinta de los procesos productivos, en el acceso, distribución y manejo de la información y la comunicación a través de las nuevas tecnologías, en las formas de organización de las economías de los países que se han agrupado en bloques regionales para obtener mayor ventaja en la competencia internacional, en las dinámicas sociales, a partir de las nuevas formas de organización social, en las formas de gobierno, como resultado de la exigencia de la población por reclamos de mayor justicia, democracia, libertad, paz, solidaridad, pluralidad, etc.

Con este escenario cualquier tipo de sociedad, plantea la exigencia de generar transformaciones en las formas de organización e implementación de la educación, particularmente en la educación superior. El siglo XXI se le ubica como la “era de la sociedad del conocimiento”, de ahí que el conocimiento constituirá el valor agregado fundamental en los procesos de producción de bienes y servicios de los países. Ante esta situación, México tendrá que enfrentar y superar el fenómeno del rezago educativo, ante las exigencias de esta nueva era del conocimiento. Situación aunada al comportamiento demográfico, el cual constituye una de las variables –en relación a la matrícula - de mayor influencia en los distintos niveles educativos, lo cual resulta de suma importancia, para las orientaciones del desarrollo de las instituciones de educación superior.

De tal manera, se plantea que ante el panorama contextual del país, el sistema educativo mexicano se plantea como tarea central la transformación para estar en condiciones más favorables para enfrentar los grandes desafíos que el desarrollo mismo de la sociedad mexicana exigen como parte del contexto del nuevo entorno internacional en el que está inmerso. En dicha tarea de transformación, el sistema educativo pretende constituirse en la puerta de acceso al conocimiento, atender con mayor calidad a la población estudiantil demandante y poder ofrecer servicios educativos que aseguren y garanticen una formación integral que incorpore elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica. Ello conduce, a que el sistema propicie nuevas condiciones para convertirse en un sistema educativo abierto que posea gran calidad, sea altamente innovador y dinámico, dadas las exigencias que le presenta la sociedad mexicana.

En tal sentido, la prospectiva para el año 2020 planteada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) para el sistema de educación superior, contempla la puesta en marcha de un conjunto de programas estratégicos que tienden a

enfrentar los graves problemas que ha desencadenado un sistema poco eficiente y con graves problemas en la definición de políticas claras y transparentes. De tal manera, se requiere de la participación de las instancias competentes que puedan hacer frente de la responsabilidad que implica el impulso y fortalecimiento gradual de los mismos. En este marco se ubican a las instituciones de educación superior, al sistema de educación superior y al propio Estado.

Entre los programas tendientes a elevar el mejoramiento de los procesos educativos y administrativos del SES tenemos el programa de: consolidación de cuerpos académicos, desarrollo integral de los alumnos, innovación educativa, vinculación, gestión planeación y evaluación institucional, evaluación y acreditación, sistema nacional de información, redes académicas y movilidad, universidad virtual, expansión y diversificación de la enseñanza superior, planeación y coordinación, marco jurídico, consolidación de la infraestructura y financiamiento. La dimensión del conjunto de programas propuesto por la ANUIES forma parte de la estrategia de cambio y transformación, que tiene como principio fundamental, una nueva búsqueda para el mejoramiento integral de la calidad de la enseñanza superior, ello; en vías de poder subsanar los grandes vacíos que hasta hoy ha generado el propio sistema, producto de los esquemas y estructuras de por sí ya rebasadas por un mundo globalizado.

La propuesta de la ANUIES (2000) coincide con las propuestas de la UNESCO (2000) dadas a conocer en la: Conferencia Internacional sobre el Futuro de la Educación Superior en el mundo. Entre las ideas centrales que orientan el camino para no seguir postergando la calidad de los procesos generados en el ámbito de las instituciones de educación superior, se pueden resumir: La educación superior mexicana, realmente requiere de profundas transformaciones que hagan posible la *innovación educativa* permanente y una renovación integral de su forma de operar y de interactuar con la sociedad en la que se inscribe. En el presente siglo, las instituciones de educación superior tienen el reto de mejorar lo que hasta hoy han realizado, así como revisar y

ordenar sus misiones, y proponer formas nuevas en materia educativa e investigativa. La formulación de planes de desarrollo institucional con una visión de largo plazo y una clara orientación de *cambio e innovación* será un elemento estratégico para la conformación de un nuevo sistema nacional de educación renovado. Se deberá continuar con la búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia de los procedimientos y reglas administrativas y de la transparencia en el uso de los recursos y mejoramiento de la gestión financiera. La innovación deberá tener como eje central una nueva visión y un nuevo paradigma de formación de los estudiantes. La expansión de la educación superior deberá ser mayor para afrontar los desafíos de la sociedad del conocimiento. La revolución tecnológica en los campos de la información y la comunicación abre nuevas potencialidades en todos los ámbitos de acentuación y en el futuro de las formas de adquisición y transmisión del conocimiento. Las transformaciones de la educación superior deberán guiarse por un criterio amplio de pertinencia social para potenciar la contribución al desarrollo social del país y a la solución de los problemas más significativos. Finalmente, se reconoce la necesidad de un acuerdo nacional para el establecimiento de políticas de estado con la participación de los actores relacionados con la educación superior, un nuevo esquema de financiamiento que otorgue transparencia y seguridad a los gobiernos, a las instituciones y a la sociedad, así como un nuevo marco normativo que de legitimidad a los procesos que se desarrollan en el campo de las instituciones de educación superior.

El planteamiento anterior, conlleva recuperar los valores fundamentales de la educación superior, toda vez que son los postulados orientadores que le dan razón de ser al sistema y que definen las políticas y estrategias de acción de la educación superior en México.

La calidad e innovación, se orienta a desarrollar niveles de alta calidad con base en las funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, genera cambios significativos en los procesos de aprendizaje, métodos pedagógicos y tecnologías educativas, así

como establece nuevos roles de los sujetos de la educación superior (profesores, estudiantes y directivos). La congruencia con la naturaleza académica, define la relación con el conocimiento básico o aplicado que se genera, conserva y trasmite, el valor de lo académico se expresa en los principios de pluralismo y libertad de cátedra e investigación y las decisiones en el ámbito de la docencia, investigación y difusión de la cultura deben tomarse con un mayor rigor con base en criterios meramente académicos. La pertinencia, guarda relación con la docencia, investigación y difusión de la cultura, atiende de manera específica la problemática del entorno en el que se inscriben cada una de las instituciones de educación superior, asume un papel relevante en la identificación de necesidades, en el marco de una visión más creativa del desarrollo sustentable del país. La equidad, tiende a buscar apoyar de manera diferencial a las distintas instituciones y personas especialmente a las necesitadas, busca los mayores niveles de calidad, así como contribuir a mejorar la atención de la demanda, aumentar la cobertura tendiente a la universalización, respeta el principio de igualdad de oportunidades. El humanismo, se sustenta en el compromiso con los valores que la sociedad mexicana comparte en el marco jurídico señalado en el Art. 3º Constitucional, así como en los conceptos de paz, libertad, democracia, justicia igualdad, derechos humanos y solidaridad; lo cual conducirá a la formación integral de ciudadanos responsables, participativos y solidarios. El valor del compromiso, se orienta a la calidad, pertinencia y equidad como valores humanísticos, procura que a través de la educación se contribuya a lograr consolidar una sociedad más acorde con los valores nacionales. La autonomía, es un complemento fundamental y esencial que forma parte de la responsabilidad social de las instituciones de educación superior, en donde la toma de decisiones deberá concebirse desde la participación directa de los sujetos actores de los procesos de la vida universitaria, dentro del ejercicio de la docencia, investigación y difusión de la cultura. Finalmente, las estructuras de gobierno, deberán propiciar niveles de flexibilidad así también,

impulsar sistemas eficientes de planeación, operación y aseguramiento de la calidad de la enseñanza.

En el mismo sentido, el Banco Mundial (1994) señala que la educación superior en el contexto internacional enfrenta tres grandes desafíos: El acceso, la equidad y la calidad, para lo cual propone abrir el acceso indistintamente a mujeres y hombres en función de sus necesidades y demandas educativas, ofrecer oportunidades educativas a los pobres, a las minorías lingüísticas y étnicas, nómadas, refugiados, niños de la calle y los que trabajan, así como mejorar la calidad de la enseñanza e incrementar los rendimientos escolares.

Para la UNESCO (2000) la calidad de la educación se relaciona con el personal docente, los planes y programas de estudio, los alumnos, la infraestructura y el medio universitario en lo general. La evaluación de la calidad, debe abordar una medición cualitativa de los procesos educativos y definir políticas claras para alcanzar los objetivos institucionales y de mejoramiento del sistema. La pertinencia de la educación superior se basa en el lugar que ocupa en la sociedad, las funciones que desarrolla en el campo de la docencia, la investigación y los servicios, el mundo del trabajo, el Estado y el financiamiento público, plantea que la educación superior debe redefinir sus funciones, considerar las necesidades de la sociedad, a través de una renovación de la enseñanza y el aprendizaje, como tareas centrales para mejorar la pertinencia y la calidad.

Como parte de las políticas para el cambio y desarrollo, en su propuesta la UNESCO (2000) refiere la importancia del fortalecimiento de la propia organización, en tanto el papel que juega en el desarrollo de la educación superior y la investigación. La necesidad de generar un mayor compromiso con base en los principios y valores que deben orientar a las políticas y estrategias para el cambio y desarrollo de la educación superior, ello; con el propósito de lograr un mayor acceso y respondiendo a la atención de la equidad. La importancia de promover la diversidad de la educación superior como un requisito previo de su mayor pertinencia y calidad;

así como de la libertad académica y la autonomía institucional, y además que las actividades se centren en la promoción de la cooperación y el intercambio internacional, a través de la articulación de las redes académicas que deben impulsarse como un medio para lograr mayores niveles de excelencia en la docencia y la investigación.

Como parte de la contextualización antes descrita, se presentan algunos de los retos que forman parte de las perspectivas del cambio y desarrollo que debe enfrentar la Educación Superior en México. Retomamos el planteamiento de Ornelas (1999) con relación a la necesidad de impulsar un proyecto democrático y equitativo tendiente a generar reformas cualitativas en el ámbito del Sistema Educativo Mexicano. En este sentido, el autor refiere entre los desafíos que le competen a la Educación Superior están principalmente: generar un cambio en las prácticas pedagógicas actuales, construcción de nuevos conceptos y procedimientos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, impulsar nuevos mecanismos de evaluación del aprendizaje, establecer la vinculación entre la educación y el trabajo, definir convenios e intercambios institucionales a nivel internacional, llegar a competir en el mercado laboral, contar con cuerpos académicos de primer nivel, contar con una planta de investigadores competentes, creadores y recreadores de conocimientos, apertura a las distintas corrientes de pensamiento y difusión de los productos del trabajo académico y científico. Estos desafíos , sin duda se orientan a formar parte de los procesos de la reforma de la educación superior, y tienden a elevar la calidad de la enseñanza universitaria. (Ornelas, 1999:321)

Lo planteado hasta aquí, solo es un panorama general de la situación que presenta la educación superior en México, retoma algunos indicadores y elementos significativos que han sido planteados por diversos organismos y/o instituciones responsables del seguimiento y evaluación de la educación superior y se intenta resaltar los aspectos que dan cuenta del funcionamiento del sistema educativo mexicano.

Es largo el camino de la reflexión y el análisis para el abordaje de este campo tan complejo y heterogéneo, pero es importante mencionar, que hablar de la educación superior implica ubicar de manera más concreta, que las universidades como partes del conjunto de las instituciones de educación superior, deberán desarrollar y promover sus funciones sustantivas de docencia, investigación y difusión de la cultura, en un marco de políticas más desarrolladas, dado que en estos espacios se generan , desarrollan y transmiten los saberes que se traducen en conocimientos, por lo que se convierten en espacios de gran significación en tanto la universidad es el ámbito de producción de ideas y valores, se constituye en un instrumento de transformación social, produce y reproduce personal calificado y se convierte en el gran espacio que logra niveles de articulación social representativos y significativos. Ello, significa lograr la legitimación de la cultura, abrir los espacios para la reflexión, el análisis, discusión y pensamiento crítico, con lo cual contribuye en los procesos de desarrollo económico, político, social y cultural de la sociedad mexicana.

1.2 El Desarrollo de la Educación Superior en México

El Sistema de Educación Superior en México es grande y complejo, y se plantea como tarea central transformarse, con el propósito de estar en condiciones de enfrentar los grandes retos que el desarrollo de la sociedad mexicana le exige en el nuevo entorno internacional.

El sistema de educación superior está conformado por un conjunto de instituciones de dimensiones y características diversas: universidades públicas autónomas, institutos y universidades públicas de orientación tecnológica, otros establecimientos públicos, instituciones particulares diversas y escuelas normales tanto públicas como privadas. El sistema integra aproximadamente 1,250 Instituciones de Educación Superior que comprenden 1,533 unidades

académicas, cerca de 200 mil profesores y una matrícula aproximada a los 2 millones de estudiantes.

Tres son los grandes retos que la Educación Superior Mexicana enfrenta en vías de su desarrollo para la segunda década del siglo veintiuno, destaca:

- Constituirse en la puerta de acceso a la sociedad del conocimiento que se plantea como clave para la articulación de una nueva concepción social que persiga realmente un crecimiento auto sostenido y un desarrollo más equitativo.
- Atender con calidad a una población estudiantil en constante crecimiento, ello; como resultado de la dinámica demográfica del país y la expansión de la matrícula de los niveles básico y medio superior; la matrícula de educación superior que en 1999 superó la cifra de 1.8 millones de estudiantes, y en su proporción para el 2020 podría llegar a casi 5 millones.
- Ofrecer servicios educativos de calidad que aseguren y garanticen a los estudiantes una formación que integre elementos humanistas y culturales con una sólida capacitación técnica y científica. Los egresados universitarios podrán estar en mejores condiciones de insertarse en el proceso de desarrollo de nuestro país, para promover una cultura científica y tecnológica, así como también los principios y valores nacionales que todo país requiere para lograr un verdadero desarrollo económico, político, social y cultural.

Para estar en posibilidades de enfrentar los grandes desafíos, el Sistema de Educación Superior (SES) deberá asumir con responsabilidad la tarea de transformarse y dejar de ser un sistema fundamentalmente conservador y cerrado, todavía con formas y estilos de trabajo surgidas en contextos sociales ya superados y procesos técnicos obsoletos. El sistema de

educación superior que habrá de surgir como resultado de la transformación del sistema vigente, deberá ser un sistema abierto, de gran calidad, altamente innovador y dinámico que las nuevas formas de organización y trabajo, así como los cambios del entorno científico, tecnológico, económico y social exigirán como parte de las demandas del país. Cabe destacar, que las instituciones que lo integren, se orientarán hacia el conjunto del sistema y desarrollarán programas entre sí. Para ello, es necesario constituir redes estatales, regionales, nacionales e internacionales que permitan hacer un mejor uso de los recursos y ofrecer servicios educativos innovadores de calidad, cobertura y pertinencia.

Sin duda, una reforma profunda del sistema de educación superior solo podrá lograrse si los involucrados asumen como propio el objetivo de la transformación del SES. Las IES responsables directas de las funciones de docencia, investigación y difusión, deberán revisar sus misiones y visiones, y diseñar sus programas de desarrollo institucional de acuerdo con una orientación sistémica global de carácter abierto, con la participación de profesores, estudiantes y otros actores. Entre los actores significativos en este proceso se agrupan tres sectores:

- 1) Integrantes de la sociedad civil que son beneficiarios de los servicios que ofrecen la IES. Encontramos a los padres de familia, que sin duda tienen interés directo en que sus hijos reciban una educación de calidad. También es importante mencionar a la sociedad en general como beneficiaria potencial de los servicios de los egresados y como usuaria de las actividades de investigación, difusión, extensión y servicio social.
- 2) Empleadores de los sectores público, privado y social.
- 3) Miembros del sistema político, donde se identifican a los partidos políticos, a los gobiernos y a los poderes (legislativos, ejecutivo y judicial) que son responsables tanto del financiamiento de la educación superior pública, como de conformar los marcos jurídicos y de acción política que hagan posible su actividad.

La transformación del SES es una tarea a mediano plazo que habrá de concretarse de manera gradual para el 2020. Es responsabilidad de toda una generación en la que los actores deberán desplegar un esfuerzo concertado que permita sentar gradualmente las bases del nuevo sistema. La característica más notable de este proceso de transformación será la sustitución de estrategias aisladas de mejoramiento institucional por programas de cooperación multiinstitucional alrededor de programas estratégicos.

La propuesta de desarrollo de la Educación Superior de la ANUIES (2000) contempla un conjunto de programas que se enmarcan en tres niveles de dirección:

1) El nivel de las Instituciones de Educación Superior (IES): El Sistema de Educación Superior se transformará en la medida en que en el interior de cada una de las instituciones que lo conforman y sus dependencias académicas, se establezcan los mecanismos adecuados que permitan generar niveles de impacto en el campo de la educación superior, siempre y cuando participen de manera decidida profesores, alumnos, autoridades y trabajadores.

2) El nivel del Sistema de Educación Superior (SES): Si bien es cierto cada Institución de Educación Superior es el espacio clave de los cambios, no es posible lograr transformaciones si se continúa trabajando de manera aislada. Es necesario definir formas de trabajo que conduzcan a los objetivos y metas esperadas, en donde se hace indispensable propiciar el establecimiento de redes interinstitucionales tanto el ámbito nacional como internacional que garanticen una verdadera transformación.

3) El nivel correspondiente al Estado: Ciertamente el peso principal de la responsabilidad y el esfuerzo debe ser de las propias IES y sus integrantes, pero además se hace evidente que el marco jurídico, el económico y el de las políticas públicas pueden ser favorables o

desfavorables para el éxito o fracaso de los esfuerzos de transformación, por lo que se requiere de la participación de la federación, las entidades e incluso los municipios.

En este contexto se reconoce que la ANUIES (2000) se constituye en un interlocutor fundamental con los poderes públicos para impulsar la realización de acciones que consoliden el marco jurídico, establezcan esquemas de financiamiento adecuados y, en general se propicien mejores condiciones para que las IES mejoren su gestión y con ello, puedan realizar de manera más eficaz la diversidad de funciones que les competen.

La estrategia específica de cambio que propone para lograr el desarrollo de la Educación Superior en México tiene como principio orientador, la búsqueda del mejoramiento integral y el aseguramiento de la calidad del SES, donde el concepto de calidad incorpora los principios de pertinencia, cobertura, eficiencia y nivel de desempeño y equidad. Para ello se pretende el desarrollo de 14 programas o propuestas de acciones específicas que se agrupan en los tres niveles antes mencionados.

Los programas en el primer nivel y que son responsabilidad de las IES son los siguientes:

- Consolidación de cuerpos académicos: Se refiere a un elemento típico de un sistema abierto de educación superior en la medida que su consolidación se sustenta en la creación de condiciones que favorezcan el intercambio y la colaboración interinstitucional. Así también refiere, a grupos de profesores de carrera de una dependencia académica que se vinculan por intereses y objetivos comunes en cuanto a sus funciones docentes y a sus objetos de estudio e investigación, así como al uso de formas de producción y transmisión del saber particulares de algún campo científico o humanístico. Estos cuerpos tienen un carácter unidisciplinario o multidisciplinario según las exigencias de los objetos de estudio. Los cuerpos académicos son la fuerza motriz del desarrollo institucional y contribuyen directamente a la construcción de los

ambientes académicos, por lo que el logro de los niveles de calidad de la educación superior depende en gran medida del grado de su consolidación. De ahí la importancia de dotar de las condiciones necesarias que permitan el desarrollo de dichos cuerpos académicos ya que se constituyen en una de las metas más importantes de este programa estratégico. De ahí que se requiere el impulso del intercambio tanto nacional como internacional de sistema a sistema.

- Desarrollo integral de los alumnos: Se orienta a formar científicos, técnicos y profesionales altamente calificados para dar respuesta a desafíos particulares de la sociedad, pero fundamentalmente formar ciudadanos críticos y comprometidos con sus comunidades, y conscientes de las oportunidades que se presentan para construir un país que brinde mayores y mejores niveles de bienestar a toda la población. Por lo que exige que las IES centren su atención en los alumnos quienes son los que dan sentido a las diversas actividades educativas, por lo que se requiere un conjunto de actividades enfocadas a atender de manera integral a los alumnos. De ahí que la propuesta se encamine a generar un cambio de perspectiva, para entender que en la función de la docencia, el objetivo se centra no necesariamente en la enseñanza sino en el aprendizaje. Para el desarrollo integral de los alumnos se pretende que las IES centren su atención en este rubro, orienten sus acciones con relación a los siguientes aspectos: información y orientación antes del ingreso, selección para el ingreso, incorporación a la institución, el primer año de la carrera, el trascurso de la carrera, el último año y la transición al trabajo o al postgrado y después de egresar, fortalecería la formación integral.

- **Innovación educativa:** Es necesario generar una ruptura con los modelos curriculares, pedagógicos y didácticos que durante mucho tiempo han prevalecido como parte de los proyectos educativos de las IES. Las técnicas de enseñanza deben ser variadas, incorporar de manera eficiente los nuevos medios de apoyo que han surgido, lo que hoy en día se le conoce como el nuevo paradigma del aprendizaje. Indudablemente el desarrollo de la tecnología especialmente en el campo de la computación y las telecomunicaciones permite pensar en una modificación de los modelos educativos, tarea que sin duda no es sencilla, reconocer que ninguna innovación por novedosa que sea, puede sustituir el esfuerzo y la dedicación cotidiana de profesores y alumnos. Innovación también implica generar niveles de evaluación educativa que conlleven a propiciar cambios en los planes de estudio, cambio en los métodos de enseñanza, cambios en la proporción de la teoría y práctica, cambios en los sistemas de evaluación académica. El conjunto de cambios implica una transformación en el paradigma que ha prevalecido en la educación superior, sin que ello quiera decir que todos y cada uno de los programas de innovación educativa deban tener un gran alcance, pero sí una gran significación.
- **Vinculación:** Tradicionalmente se ha concebido a la vinculación como la relación con empresas privadas o la generación de ingresos mediante la venta de bienes y servicios por parte de las diversas dependencias de las IES. Se pretende que esta visión logre cambiar en tanto no limitar ni reducir el impacto que se puede generar si realmente las IES logran desarrollar procesos de vinculación distintos. La vinculación se dimensiona de manera diferente en tanto que tiene un alcance y potencial extraordinario, si se le concibe como la relación de las IES en conjunto, incluidas

todas sus áreas, con la sociedad considerada también de manera integral. La vinculación en su sentido más amplio se considera como una acción en dos sentidos: de las IES a la sociedad y de ésta a las IES. Por lo que se propone fortalecer las estrategias de vinculación con el entorno, diseñar e implementar programas sustantivos que consideren las necesidades de los diversos grupos sociales con especial atención a los mas desprotegidos.

- **Gestión, planeación y evaluación institucional:** Es necesario crear condiciones óptimas en los procesos administrativos y académicos que se constituyen en el soporte fundamental del funcionamiento de las IES. En este sentido generar formas de organización para el trabajo distinto que agilicen dichos procesos y conduzcan a contar con sistemas de información oportuna, confiable y útil para la planeación, la evaluación y la toma de decisiones.

Para la elaboración de los programas institucionales se requiere considerar un conjunto de elementos que mejoren los procesos de organización, entre los que destacan: normativa institucional, estructura orgánica, procesos que busquen hacer más eficientes las operaciones de rutina, planeación estratégica, gobierno, liderazgo y comunicación. Así también, la evaluación institucional, sistemas de información confiables y objetivos, capacitación y actualización del personal, entre otros.

Con relación al segundo nivel referido al SES, se propone el impulso de los programas siguientes:

- **Evaluación y acreditación:** Existe la necesidad de impulsar una política nacional que permita consolidar el sistema nacional de evaluación y acreditación de la educación superior, en donde se requiere la participación de todos los actores involucrados donde

se fortalezca y articulen los diferentes organismos con responsabilidades en materia de evaluación, acreditación y certificación con el fin de que se logren mayores niveles de mejora en la calidad del sistema de educación superior. Dada la complejidad técnica de las acciones de evaluación, no basta con la evaluación interna institucional, sino que además exige la incorporación de otras instancias y organismos externos que legitimen los procesos educativos internos, con ello; se intenta crear un espíritu de la “obligación de rendición de cuentas” a la sociedad. Por lo que la ANUIES se constituye en un actor clave que deberá promover su concreción.

- Sistema nacional de información: La educación superior se caracteriza por ser un sistema complejo y heterogéneo, integrado por un gran número de IES dispersas a lo largo y ancho del territorio nacional, con diferente estructura y funcionamiento académico, así como distintas formas de organización, constitución y modalidades educativas, que dificultan la obtención de la información tanto cualitativa como cuantitativa. Por lo que los mecanismos actuales de manejo y utilización de la información evidencian la falta de un verdadero sistema nacional de información que posibilite la consulta interinstitucional sobre la educación superior. Por lo que se pretende que el conjunto de las IES defina una política nacional que de cuenta de un Sistema Nacional de Información cualitativa y cuantitativa confiable, consistente, oportuna y actualizada que permita constituirse en un medio eficaz de relaciones interinstitucionales como parte de una estrategia global en materia de información y comunicación educativa.
- Redes académicas y movilidad: Se propone como prioridad propiciar estrategias de apertura institucional y fomento del intercambio y la cooperación institucional de las

IES del país y del extranjero para realmente crear un sistema de intercambio desde la perspectiva de una red de redes académicas, que venga a sustituir las formas aisladas en las que hoy en día funcionan las IES. La colaboración interinstitucional, la conformación de redes y los procesos de internacionalización adquieren su pleno sentido cuando se proyectan como una acción horizontal para el fortalecimiento y desarrollo de las funciones sustantivas de las instituciones educativas del nivel superior, es decir; para el mejoramiento de la docencia, la investigación, la extensión de los servicios, la difusión de la cultura y la gestión institucional. Es factible promover e impulsar las acciones de intercambio y cooperación en donde se deberán conjuntar una serie de elementos normativos que propicien la apertura institucional, con estructuras organizacionales adecuadas y con programas específicos en donde se asignen los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para su implementación. La movilidad académica y la estudiantil serán el eje fundamental que sustente el programa en mención, toda vez que son los actores directamente involucrados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- Universidad virtual: Se concibe que la Universidad virtual es un tipo de institución mediante la cual se generan procesos fundamentalmente asociados a las actividades de enseñanza, aprendizaje y gestión a partir del apoyo de diversos medios tales como: tele conferencias, videoconferencias, video en demanda, internet, etc. Esta visión se sustenta en una diversificación de modalidades no presenciales, en donde se promueve el aprendizaje mediante la interacción entre los participantes, apoyándose en medios electrónicos, la consulta de documentos en una biblioteca digitalizada y la comunicación con estudiantes y profesores. Constituida en un organismo-red de carácter nacional y de gran impacto para quienes participan. Este programa, sin duda

responde a los grandes avances que la tecnología educativa ha generado y en donde las IES no pueden permanecer al margen de sus beneficios. Se pretende diseñar un modelo adecuado a las características del país y que permeen al SES, que posibilite complementar las actuales formas de enseñanza tradicional, con el fin de enfrentar el reto del incremento de la matrícula en los próximos años; este programa guarda una estrecha relación con el programa de consolidación de cuerpos académicos, innovación educativa y gestión, planeación y evaluación que forman parte de los programas que le corresponde impulsar y fortalecer a las IES.

El Estado debe asumir un nivel de corresponsabilidad a partir de las acciones que le competen en el ámbito de la educación superior, para lo cual participa con el desarrollo de los programas que se describen a continuación:

- **Expansión y diversificación de la educación superior:** Es indudable que el Estado tiene un nivel de responsabilidad en algunas acciones que forman parte de las políticas de las IES, En este sentido se proyectan las acciones que son competencia principalmente de los poderes públicos (ejecutivo, legislativo y en menor medida, judicial) dentro de los tres niveles de gobierno (federal, estatal y municipal) siempre en concertación con las instituciones del SES. La expansión y diversificación de la matrícula son aspectos centrales para el desarrollo de la Educación Superior ya que es bien sabido que sólo se alcanza un desarrollo económico, político social y cultural sostenido, sí en un país existe una alta proporción de profesionales calificados que contribuyan al proceso de cambio que se requiere. La expansión de la matrícula para los siguientes seis años recaerá tanto en el subsistema público como en el subsistema privado. En la década de los noventa el crecimiento de la educación particular ha sido proporcionalmente mayor que la pública, así que la creciente demanda de los próximos años requerirá de

un enorme esfuerzo del Estado mexicano para expandir el sistema público, por lo que se deberán apoyar el crecimiento de aquellas IES públicas que tengan capacidad para crecer y se requerirá de una importante inversión para la creación de nuevas IES públicas de los tipos y modalidades que las diferentes regiones del país demanden. Cabe destacar en este apartado, que el solo aumento del primer ingreso no garantiza la elevación de la matrícula, pues es necesario complementarse con el incremento de la eficiencia terminal, por lo que deberá elevarse la tasa de egreso y de titulación y reducir los índices de deserción y reprobación.

- Consolidación de la infraestructura: Se reconoce que la infraestructura física y el equipamiento de apoyo a las actividades académicas que se realizan en las IES públicas en los últimos años ha mejorado significativamente debido a los apoyos obtenidos por los programas de la SEP básicamente el FOMES, y recientemente el PROMEP así como los del CONACYT lo que ha impactado significativamente en los procesos de desarrollo académico ya que se han creado nuevas y mejores condiciones para los académicos y alumnos, proveyendo condiciones de trabajo que les permitan realizar de manera más eficiente su actividad académica. El concepto de infraestructura remite a una gama de instalaciones y equipamiento de diversa naturaleza tales como: instalaciones adecuadas y funcionales para el ejercicio de la docencia, instalaciones especializadas de apoyo a la docencia (laboratorios, talleres) instalaciones bibliotecarias modernizadas con acceso a redes externas de consulta de información, laboratorios de cómputo, instalaciones para la realización de actividades complementarias para los estudiantes (tutorías, actividades deportivas) así también condiciones adecuadas para el desarrollo de las actividades administrativas y de apoyo.

- Planeación y coordinación de la educación superior: Se propone como parte de las acciones estratégicas que la planeación y la coordinación del sistema de educación en el país debe de ser revisada a profundidad ya que el desafío de conjuntar un sistema nacional de educación superior integrado, dinámico, flexible y descentralizado requiere de propuestas sustentadas en la innovación. Se deben generar mecanismos de regulación sobre la educación superior en los que los diferentes niveles de gobierno, las IES y la sociedad, concerten programas y establezcan mecanismos más ágiles y participativos para la planeación del sistema en atención a los retos que los nuevos tiempos exigen. Por lo que se plantean cuatro grandes retos a saber: la formulación de políticas de Estado en educación superior, que tengan consenso y legitimidad, descentralización económica, social, política y cultural que conduzcan a una mayor interacción entre las IES, la sociedad y el gobierno de cada estado y municipio, la articulación de las políticas para los distintos subsistemas de educación superior así como la integración de un sistema de educación superior que permita la movilidad de estudiantes y profesores en el entorno regional, nacional e internacional.
- Marco jurídico de la educación superior: Para el desarrollo futuro de la educación superior es de vital importancia contar con un marco jurídico adecuado, como condición necesaria para que pueda ocurrir tal desarrollo. Se contempla que el marco jurídico que se dimensione deberá al menos abarcar cinco grandes componentes estructurales básicos: la autonomía de las IES, el principio de *rendición de cuentas* a la sociedad de sus acciones y resultados, un marco con definiciones claras para las relaciones laborales congruente con la naturaleza académica de las IES que, salvaguarda los derechos de los trabajadores, permita impulsar su desarrollo, el

establecimiento de mecanismos nacionales y estatales de planeación y coordinación, así como el establecimiento de un esquema de acreditación de organismos y programas académicos con validez oficial. El Sistema de Educación Superior en México, es el de un país federal, donde el marco jurídico tiene que considerar tanto al nivel federal como al estatal y en su caso al municipal.

- **Financiamiento de la educación superior:** La educación superior ciertamente constituye uno de los elementos esenciales para el desarrollo económico, científico, social y cultural de un país, por lo que su financiamiento constituye una de las grandes prioridades de la sociedad.

Históricamente el debate sobre quienes deben contribuir con el costo de la educación ha estado presente en todas las esferas del acontecer social. Por lo que se hace necesario redefinir a corto plazo las políticas de financiamiento dictadas por el estado con el fin de allegar mayores recursos que realmente permitan formas diferentes de funcionamiento de las IES. La propuesta se encamina a concretar algunos objetivos a corto, mediano y largo plazo que posibiliten un mayor desarrollo de la educación superior. Por lo que se sostiene que el reclamo de una mayor inversión pública en la educación superior es absolutamente legítimo y no se puede postergar la calidad de la educación en nuestro país.

1.3 La Innovación Educativa como reto para las Instituciones de Educación Superior

El movimiento educativo en los últimos decenios tanto en el plano internacional como nacional registra progresos cualitativos y cuantitativos dentro de algunas áreas de la educación, esto se atribuye al conjunto de programas y acciones que las políticas educativas han marcado y que indudablemente han generado impactos significativos en el rumbo de la educación en México.

En el caso específico de México uno de los programas proyectados por las instituciones de educación superior concretamente el de innovación educativa, se orienta a generar las rupturas necesarias en los modelos curriculares, pedagógicos y didácticos existentes hoy en día como parte de los modelos educativos de corte tradicional. Se visualiza que el “conjunto de cambios implica una transformación del paradigma que ha prevalecido en la educación superior durante mucho tiempo, sin que esto quiera decir que necesariamente todos y cada uno de los programas de innovación deban tener un gran alcance” (ANUIES,2000:178). De ahí que la Universidad para el siglo XXI debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea.

El cambio exige de las universidades una predisposición a la reforma permanente de sus estructuras, programas y métodos de trabajo, lo cual implica asumir la flexibilidad y la innovación como normas de trabajo” (Tünnermann, 1999:11). Por lo que la innovación debe centrar su actuación en todas aquellas acciones tendientes a revolucionar las rutinas e inercias en los estilos asumidos en los procesos educativos, coincide con González (1993) cuando plantea que “las rutinas ya establecidas, la tradición acuñada por tantos años en los estilos docentes, la poderosa raigambre positivista que muchas veces consolida una postura rígida del profesor, son algunos de los obstáculos que dificultan la innovación en la educación universitaria” (González, 1993:21).

En la actualidad la innovación educativa se presenta como un campo a considerar como parte de los retos que deberá enfrentar la educación superior en México, si bien la temática de la innovación educativa no es nueva ya que en la esencia misma de la educación institucionalizada permanentemente se generan procesos que tienden a proponer cambios o reformas que permitan un equilibrio para mantenerse o preservarse, como resultado de los imperativos de las propias exigencias sociales. En los últimos años este tema ha adquirido un gran impulso así como nuevas

orientaciones dado que se requiere generar una nueva concepción del funcionamiento de los centros educativos en todos sus niveles, para que los actores que participan dimensionen nuevas formas fundamentalmente para la práctica de la enseñanza.

Abordar lo relacionado con el cambio educativo es un complejo espectro de fenómenos, en donde se utilizan una pluralidad de conceptos y perspectivas teóricas e ideológicas desde donde se trata de analizar, explicar, comprender y orientar posibles prácticas y decisiones tendientes a lograr la condición de la mejora de la escuela. Hablar de innovación educativa como eje central del cambio exige “partir del hecho de que nos estamos refiriendo a un fenómeno complejo, carente de demarcaciones precisas, abierto a múltiples interpretaciones y perspectivas. Supone hablar de un ámbito de estudio y de una parcela de realidad modulada por una amplia red de dimensiones políticas, sociales, escolares, personales, estructurales, incluso simbólicas, en la que se desarrollan procesos y tareas difícilmente acotables con precisión y univocidad” (González y Escudero,1987:12).

Lo anterior conduce a retomar algunos elementos que dan cuenta de la innovación como estrategia de cambio en los espacios educativos. En este sentido, el cambio educativo, las reformas e innovación del currículo, la renovación de la enseñanza, son conceptos que refieren una serie de fenómenos, dimensiones y procesos educativos, e incluso se sustenta que en los conceptos mismos se sintetiza toda una perspectiva de pensamiento, de atención y de interés particular en relación con el contexto del sistema escolar. No existe como tal una manera unívoca y homogénea cuando se habla del cambio, tampoco existe una perspectiva que ofrezca una visión suficientemente comprensiva de toda la pluralidad de los ámbitos de su constitución, de sus procesos y de las estrategias de desarrollo. Hoy en día se aprecia una notable y considerable dispersión y pluralismo conceptual, que si bien por un lado; contribuye al enriquecimiento del campo, por otro, exige una serie de acciones de sistematización para facilitar que las distintas

visiones no trasciendan significativamente, al grado de parcializar las concepciones que han emanado sobre la cuestión del cambio educativo.

En el sentido anterior, González y Escudero (1987) refieren que resulta difícil delimitar con precisión el significado del término, y que la dificultad está dada no solo porque puede resultar problemático condensar una realidad tan compleja como es la innovación, ya que “puede correrse el riesgo de simplificar demasiado toda la amplitud semántica del término u ofrecer generalidades tan pretenciosas que resulten inexpresivas” (González y Escudero, 1987:12) Por tanto, la innovación, sus procesos y dimensiones pueden ser percibidas, conceptualizadas y entendidas desde diferentes maneras a partir de las personas que se involucran en el sistema educativo. Cabría concretar que al margen de las diferencias referenciales que puedan darse en los conceptos particularmente de reforma e innovación, se dice que uno y otro constituyen subcategorías de un conjunto más inclusivo, nos referimos específicamente, al cambio educativo.

Por tanto se recupera que, la innovación se constituye por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades del cambio, redefiniciones sobre las funciones de los individuos que se involucran y recomposiciones organizativas de los centros educativos. De ahí que la innovación posea un carácter estrictamente multidimensional con referencia a cuestiones que tienen que ver por un lado; a que todo proceso de cambio va encaminado a alterar diversos aspectos de la práctica educativa, entre los que se pueden destacar los cambios relacionados que van desde la definición de los modelos curriculares, hasta las estrategias de enseñanza y aprendizajes, definición de contenidos, estructuras organizativas, entre otros; por lo que puede señalarse que existen dimensiones sustantivas que dan cuenta del cambio.

En el planteamiento anterior se ubican algunas dimensiones que desde la perspectiva de algunos estudiosos en el campo de la innovación curricular han propuesto, y en las que es posible

definir determinados procesos de innovación educativa. Las dimensiones que tanto Leithowwod (1981) como Fullan y Pomfrett (1977) en González y Escudero (1987), tienen significación y vigencia para contextualizar el reto de la innovación educativa en el escenario de las instituciones de enseñanza universitaria.

Para Leithowwod (1981) las dimensiones de la innovación curricular puede orientarse en nueve aspectos: presupuestos de base y aspiraciones; objetivos; conductas de entrada de los alumnos; contenidos; materiales instructivos; estrategias de enseñanza; experiencias de aprendizaje; tiempo; instrumentos y procedimientos de evaluación. El conjunto de dimensiones se articulan entre sí, y adquieren características particulares en función de la intencionalidad del propio proceso innovador.

Otra propuesta que nos parece importante señalar por su significación y como parte de este contexto, es la sustentada por Fullan y Pomfrett, (1977) sobre la puesta en práctica de un proyecto de cambio en donde se visualiza una innovación educativa. Para los citados autores la innovación curricular parte de cinco dimensiones a saber que configuran un nivel de consolidación para el proyecto de cambio. Una primera dimensión contempla los cambios en las asignaturas y materiales didácticos relacionados a los contenidos en tanto el ordenamiento secuencial del mismo y los recursos a utilizar; la segunda dimensión refiere los cambios en la organización formal en que se desarrolla la enseñanza, es decir; cambios en las condiciones en que actúan los sujetos-usuarios de la innovación; en lo que respecta la tercera dimensión, se exige la importancia de los cambios conductuales o manifestaciones conductuales en las funciones y relaciones funcionales de los sujetos. Esta dimensión puede implicar nuevos estilos de enseñanza, nuevas tareas y funciones para apoyar dichos estilos. Se ubica que este es uno de los aspectos de mayor complejidad ya que exigen a los sujetos el aprendizaje de nuevos patrones de pensamiento y acción; la cuarta dimensión guarda correspondencia con el conocimiento y comprensión que

poseen los propios usuarios de la innovación en cuanto a filosofía, valores, objetivos, estrategias para la puesta en marcha, etc. Esta dimensión supone reconocer que el cambio conductual por sí mismo, puede ser innovador simbólicamente, pues puede representar solo un uso mecanicista del cambio, si sobre la base no existe una comprensión real de los principios que subyacen al mismo; la última dimensión es la relativa a la internacionalización del cambio, a la necesidad de quienes se involucren en el cambio lo signifiquen y valoren y se comprometan a impulsar su puesta en práctica.

La propuesta de las cinco dimensiones conlleva a reflexionar en torno a que un proceso innovador pone de manifiesto introducir nuevas ideas y formas en el ejercicio de la práctica misma, lo que implica un grado de complejidad y dificultad mayor ya que la innovación educativa constituye un conjunto de procesos complejos donde aparecen y se presentan configurados y moldeados por situaciones más globales de carácter socio-político, tecnológico, institucional, personal, etc; donde entran en juego múltiples factores y variables que se tendrán que enfrentar dado que representan un conjunto de patrones culturales que definen a toda institución educativa.

En este sentido creemos que el proceso de cambio que vive actualmente la Universidad de Sonora a partir de la necesidad de reestructurar los planes de estudio, resulta una buena intención como parte de los principios innovadores, pero no hay que olvidar que los cambios no pueden generarse por decreto, sino que tienen que sustentarse en base a una visión institucional planificada y sustentable en donde quienes participen en el mismo partan del principio de legitimación, en tanto que la búsqueda del cambio está determinada por los resultados que se obtengan.

Por lo que reafirmamos que el campo de la innovación educativa se presenta como un reto para la Universidad de Sonora, dado que en estos momentos aparece a través de su proyecto

innovador “definido y perfilado por toda una gama de orientaciones, corrientes o paradigmas, desde cada uno de los cuales se formulan determinadas concepciones teóricas del cambio y, se sugieren una diversidad de estrategias para su elaboración, desarrollo y evaluación” (González y Escudero, 1987:33)

Por tanto la innovación educativa reclama responsabilidad y compromiso teórico y práctico de los sujetos involucrados directamente en los procesos que se impulsen y promuevan en vías de poder visualizar el camino hacia el futuro en la formación de cuadros profesionales mayormente capacitados para enfrentarse a un mercado de trabajo que hoy en día exige una formación más especializante para poder competir y contribuir en los diferentes ámbitos de los procesos de desarrollo social, económico y político de nuestro país.

Es importante destacar que para Zabalza (1998) ubicar el contexto de la innovación educativa propone delimitar ¿Cuáles son las características generales de las innovaciones en los centros educativos? lo que conlleva a reflexionar si podemos hablar de innovación en un sentido específico, por lo que innovar implica necesariamente introducir cambios justificados, la calidad de los cambios va a depender de lo valioso que se estime el cambio en sí mismo y de la justificación que este tenga, así también, innovar induce a dimensionar la apertura, la actualización y la mejora como condiciones importantes.

La apertura está relacionada a la flexibilidad, capacidad de adaptación, funcionalidad en los haceres, etc; las innovaciones rígidas no tienen un buen pronóstico porque no pueden generar una cultura innovadora. Con relación a la actualización, ésta se encamina a proporcionar una opción alternativa introduciendo nuevos modelos de actuación poniendo al día los sistemas de enseñanza con la incorporación de nuevos conocimientos y recursos disponibles, finalmente; la mejora que actúa como elemento que se constituye en un compromiso de toda innovación cuando se logra trascender de una situación anterior a una situación nueva introduce modificaciones que

guarden relación con el currículum, las metodologías de la enseñanza y del aprendizaje, los recursos y técnicas didácticas, etc. Ciertamente todo proceso innovador producirá dilemas y contradicciones debido a que aparecen dos escenarios que forman parte del contexto de las innovaciones, a saber: la política educativa y el modelo curricular adoptado para hacer frente y responder a la autonomía institucional.

La modificación de las estructuras educativas y los procesos que la innovación representan adquieren sentido en la medida en que suponen una contribución eficaz y eficiente al mejor logro de las finalidades y los objetivos educativos, esto nos lleva a preguntarnos ¿Qué sentido pudiera tener la implementación de una innovación si esta no contribuyera al mejor logro de los fines que se pretenden alcanzar? pues el cambio por el cambio y la innovación por la innovación misma carecerían de justificación institucional, aún cuando es posible que un proceso de innovación educativa pueda referirse solo a la modificación o redefinición de ciertos objetivos o determinados fines intermedios de la educación.

Por tanto el cambio educativo, por la misma naturaleza que en él radica, entraña una serie de problemas y dificultades que se utilizan de manera recurrente para poder contrarrestarlo, descalificarlo o bien oponerse al mismo. De ahí en coincidir con De la Torre (1994) cuando señala que “el fracaso de las innovaciones tiene su explicación en la falta de control de los elementos restrictores, entendidos estos, en sentido más amplio, como limitaciones o reacciones al cambio planificado.... pueden ser interpretados de diferente manera dependiendo del enfoque teórico del que se parta” (De la Torre, 1994:127).

Finalmente se considera que el reto está planteado como parte de los procesos de modernización educativa que hoy en día viven las instituciones de enseñanza superior, reto que deberá orientarse a propiciar procesos de cambio educativo en el ámbito de las políticas institucionales como parte de las estrategias de mejoramiento de la educación superior, y en

donde es necesaria la apropiación de estrategias de planificación que permitan dar cuenta de manera gradual y sistemática del impacto generado de las innovaciones, ya que “las múltiples dimensiones que parecen conformar la naturaleza del cambio educativo, y la necesaria constitución del mismo a través de distintos procesos, etapas, y estrategias, representan hoy una parcela de fenómenos educativos que exigen un claro compromiso teórico, abierto a una pluralidad conceptual y a una diversidad de estrategias, muchas veces combinadas, para adecuarse a la realidad de las escuelas y para propiciar en las mismas aquellas direcciones de cambio que seamos capaces de legitimar y promover” (González y Escudero, 1987: 37).

1.4 El nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Sonora: Un camino hacia la búsqueda

El proceso de globalización que experimenta la mayoría de las naciones les ha obligado a redefinir sus relaciones económicas, pero también; por extensión las referidas a la formación universitaria y en ellas los contenidos curriculares y académicos. Muestra de ello es la homologación que se espera de los perfiles profesionales de muchas carreras. Sin embargo, este proceso no debe estar reñido con el reconocimiento de que cada comunidad posee características particulares que la definen, dicho de otro modo, la globalización no debe significar uniformidad, sino el reconocimiento de la pluralidad de los pueblos y los pensamientos. La concreta articulación de las idiosincrasias redundará en el respeto que el todo le debe tener a las partes que lo constituyen.

Expresamente, la UNESCO (1995) recomienda se considere el papel que la Educación Superior y la investigación tienen en el concierto de las naciones, por lo que, como resultado de diversas consultas internacionales. La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, realizada en la sede de la UNESCO (1998) en París, considera que la educación es el pilar de los

derechos humanos, la democracia, el desarrollo sostenible y la paz, por lo que se debe movilizar a la comunidad internacional con ese fin; de modo tal que la cooperación y el intercambio internacionales sean mecanismos decisivos para promover la enseñanza universitaria.

Con este espíritu, la Educación Superior en México debe replantearse un conjunto de elementos que configuran el campo educativo tales como: objetivos, perfiles, profesionales, estructuras curriculares, planes y programas de estudio; con el propósito de enfrentar los cambios que ya ocurren en este momento de principios de milenio.

Las recomendaciones no deben pasar inadvertidas para la educación superior, como tampoco para la Universidad de Sonora, pues en muchas carreras se ha hecho evidente la necesidad de reestructurar los planes y programas de estudio con miras a mejorar la calidad de la educación y por consecuencia las oportunidades de trabajo para sus egresados, en virtud de que las exigencias de la sociedad son cada vez mayores.

Tal es el caso de la División de Ciencias Sociales y específicamente del Departamento de Trabajo Social que apoyado en las nuevas políticas para la Educación Superior, se ha dado a la tarea de revisar y analizar el plan de estudios vigente, plantear las necesidades del cambio y definir una ruta metodológica para concretizar su redefinición y/o reestructuración. Dicho proceso ha conducido a la revisión sistemática de las bases epistemológicas, teóricas, históricas, conceptuales, metodológicas, técnicas e instrumentales que fundamentan la existencia y razón de ser del Trabajo Social como una profesión que enfrenta los problemas reales de gente concreta. Esto es, la intervención profesional en problemas sociales que demandan ser atendidos por sujetos que tienen necesidades y carencias como resultado de sus condiciones de vida.

Como producto de ello, el proceso emprendido permite reafirmar uno de los postulados sustanciales del quehacer profesional, esto es; el reconocimiento de que la formación de Trabajadores Sociales debe tener como propósito central servir a la comunidad a través de la

prestación de servicios profesionales cada vez de mayor calidad, que garantice el impacto en los niveles de bienestar social. De ahí que se postule que se es Trabajador Social porque existe una comunidad que espera de la intervención para la atención de los problemas sociales.

Así mismo, la reestructuración curricular del plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social que tuvo como resultado el surgimiento de un nuevo plan de estudios, (Plan 2004) intenta hacer explícita la intención de que los profesionales posean una adecuada formación teórica, con herramientas metodológicas, técnicas e instrumentales que permitan abordar los problemas sociales desde los imperativos que la sociedad moderna exige, en tanto el reconocimiento de la existencia de grupos de población con características y rasgos particulares, como producto de la ubicación en el contexto sociocultural de las regiones y comunidades en las que tradicional y potencialmente se inscribe la práctica profesional del Trabajador Social. Lo que obliga a reconocer que dentro de la creciente globalización de las relaciones sociales, existen fenómenos cuya singularidad no puede pasarse por alto. En gran medida, a estos fenómenos se deberá centrar y dirigir la atención en los procesos de implementación del nuevo plan de estudios.

De lo anterior se intenta reconocer que existe el punto de partida, en virtud de que el programa de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Sonora debe ubicarse en el contexto de los cambios que el principio de siglo plantea como parte de los retos para la Educación Superior.

Para sustentar la propuesta del nuevo plan, interesa abordar algunos elementos relativos al planteamiento sobre los lineamientos generales para un Modelo Curricular que la Universidad de Sonora propone y en donde se contemplan algunas estrategias de carácter curricular que se intentan implantar en el corto y mediano plazo, en donde se pretenden generar una serie de cambios que impactarán en las diferentes esferas en las que se desarrolla la vida de los procesos

curriculares de las licenciaturas que promueve como parte de la oferta educativa, todo ello como parte de los intentos innovadores que emprende hoy en día la institución universitaria.

Es en el año de 2003 en que se aprueban los Lineamientos Generales para un Modelo Curricular de la Universidad de Sonora, los mismos que definen algunos elementos sobre el rumbo a seguir en la búsqueda de la calidad de la enseñanza y formación. La propuesta en principio define por modelo educativo institucional, “ la confluencia e interrelación entre factores de diversa índole, los cuales influyen sobre la determinación de los procesos prácticos que marcan la orientación y los propósitos de la labor educativa en un contexto específico” (Gaceta, 2003:7), con dicha concepción se pretende a través de su implementación promover a partir de los planes y programas de estudio una formación universitaria específica, la definición de formas de organización académica y de evaluación educativa que se practican por los diferentes sujetos que participan en los procesos educativos, políticas, criterios y mecanismos para el diseño, dictaminación y aprobación de los planes de estudio, generación de una nueva estructura de los contenidos de los planes de estudio, rasgos de vinculación sociolaboral, uso de métodos y medios pedagógicos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre otros. En dichos lineamientos se contemplan cuatro líneas fundamentales a seguir para la definición de los cambios de los planes de estudio: la organización curricular, las instancias de participación curricular, la pertinencia y flexibilidad de los planes de estudio y la formación pedagógica y didáctica de los profesores. Si bien estos elementos confluyen en los procesos curriculares, también es cierto que definen un conjunto de criterios “que permitan orientar en forma sistemática y homogénea la actividad académica de la institución, por el camino que exigen las condiciones y necesidades de la sociedad contemporánea” (Gaceta,2003:12), para lo cual se circunscriben condiciones que determinarán el inicio del camino de la innovación educativa que buscan responder a las exigencias de los procesos de modernización educativa a través de nuevas formas de

organización curricular, donde la flexibilidad, calidad y pertinencia sean las dimensiones sustantivas del proyecto educativo curricular que impulse la institución.

Recurrimos a reafirmar la significación del concepto de innovación y la necesidad de la innovación como un campo estratégico para visualizar formas distintas de intervención en los procesos educativos, para lo que es necesario distinguir de manera general algunos elementos básicos que permiten dar cuenta de la innovación educativa en el diseño del nuevo plan de estudios y como respuesta a los postulados del modelo curricular de la Universidad de Sonora.

Como parte de las políticas curriculares, la División de Ciencias Sociales de la Universidad de Sonora donde se inscribe el nuevo proyecto curricular de la Licenciatura en Trabajo Social, definió que la propuesta metodológica para la elaboración de los planes de estudio se sustentara a partir de una serie de principios que responden a la intencionalidad del modelo institucional; los cuales se enuncian a continuación:

- Posean flexibilidad en las rutas curriculares
- Procuren una formación básica sólida
- Estén centrados en el autoaprendizaje del estudiante
- Estén comprometidos con la realidad social del país
- Se vinculen de manera clara con los sectores productivo y social
- Sean comprometidos con el estudiante
- Incluyan modalidades no convencionales de enseñanza
- Sean estructurados alrededor de cinco ejes de formación (común, básica, profesional, especializante e integrador)

Así el diseño del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social se fundamentó en un modelo para el aprendizaje de competencias profesionales, que generó la ruptura con el

modelo centrado en la enseñanza de conocimientos disciplinarios. Esto supone, legitimar el sentido social de la actividad profesional del Trabajador Social, en que lo importante es aprender a prevenir y proponer opciones de solución a los problemas sociales, siempre con vocación de servicio, humanismo y responsabilidad.

Asimismo, se reconoce que la gran mayoría de los problemas de la sociedad, requieren de la intervención multi e interdisciplinaria para su atención, que la formación en una profesión como el Trabajo Social puede lograrse bajo diferentes situaciones y modalidades de enseñanza, siempre y cuando se cumplan las condiciones pedagógicas adecuadas para el aprendizaje, que es indispensable la vinculación que debe tener la Universidad con el entorno académico y social, como fuente de información para orientar su desarrollo, que es necesario propiciar la generación de espacios formativos, laborales y de investigación para sus estudiantes y académicos, así como de demanda de servicios profesionales y de ingresos financieros, entre otros.

La metodología empleada se sustenta en la investigación científica de los procesos de adquisición, estructuración y desarrollo de las distintas formas del comportamiento humano complejo en ambientes educativos, Ribes y López (1985), Ibáñez y Ribes (2001), Ribes (2002), Carpio e Irigoyen (2004). Dicha metodología contempla los siguientes pasos o momentos del proceso de diseño curricular:

- Historización del campo de conocimiento de la profesión del Trabajo Social y su enseñanza.
- Contextualización socio-histórica.
- Contextualización institucional del plan de estudios.
- Justificación disciplinaria, social y jurídica del nuevo plan de estudios.
- Identificación de la problemática social a la que responde el egresado.

- Identificación de la dimensión disciplinaria pertinente en la problemática social.
- Definición de competencias profesionales. (perfil de egreso)
- Desagregación de competencias. (definición de habilidades y conocimientos como formas de *saber cómo* y *saber qué*)
- Diseño de situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Diseño general de espacios educativos.
- Diseño de mapa curricular.
- Diseño específico de situaciones y experiencias de enseñanza-aprendizaje.
- Elaboración de programas de cada espacio educativo.
- Diseño de sistemas de evaluación. (estudiantes, docentes, plan de estudios)
- Diseño de programas de capacitación docente.
- Diseño de programas de instrumentación.

Para efectos de una contextualización general, la ruta metodológica que se siguió en la construcción de la propuesta curricular es la siguiente: primeramente se partió por definir al Trabajo Social como una profesión y cuyo campo de intervención está determinado por las relaciones que se establecen entre los sujetos sociales portadores de necesidades y carencias que se constituyen como individuos, grupos y comunidades, los sujetos sociales portadores de recursos satisfactorios que son las instituciones públicas, privadas y sociales en donde se concretan las políticas sociales, y el Trabajador Social que ejerce la función de intermediación, en tanto que asume su quehacer profesional a partir de la atención y tratamiento de los problemas sociales, define para ello; la delimitación de objetos de intervención que le permitan incidir en la modificación del estado de una necesidad o carencia en cuanto éstas sean expresadas en demandas sociales. El proceso de intermediación requiere del uso de un conjunto de herramientas

e instrumentos que le permitan intervenir en la atención de las necesidades, considerando para ello; la disponibilidad de los recursos con los que cuentan los diferentes sectores de la política social. El Trabajador Social deberá desarrollar una serie de capacidades, habilidades y actitudes encaminadas a lograr una adecuada caracterización de la situación-problema que le posibilite tener un conocimiento más específico que favorezcan la identificación y selección de las estrategias de intervención profesional, que conlleven al mejoramiento del bienestar social de los sujetos sociales para los cuales interviene.

Una vez definido el campo de intervención, se procedió como segundo paso a identificar las diferentes áreas en las que tradicionalmente se desempeñan los Trabajadores Sociales o que incluso son áreas potenciales del quehacer profesional, seis áreas de desempeño profesional: salud; educación; medio ambiente; jurídico- penitenciaria; laboral; recreación y cultura.

Identificadas las citadas áreas de desempeño profesional, se procedió en un tercer momento a reconocer *qué hace* un Trabajador Social para atender los problemas de su competencia. Fue necesario realizar una reflexión de las prácticas profesionales, con el propósito de identificar los elementos sustanciales que las caracterizan como tal, para con ello definir las estrategias generales de operación. Se concluyó que las estrategias generales de operación —el *saber cómo*— del Trabajador Social en todas las áreas de desempeño profesional son las siguientes:

- Identificación de las dimensiones de un problema susceptible de ser atendido por un Trabajador Social.
- Aplicación de técnicas y procedimientos en la recopilación de información que le permitan reconocer la existencia de los problemas y los elementos que los configuran como tal.

- Diagnóstico de problemas sociales estableciendo la relación entre los determinantes de la necesidad y su correspondencia con los recursos disponibles.
- Intervención planeada. Elaborar y ejecutar planes, programas y proyectos de intervención para acercar los recursos pertinentes a la atención de las necesidades detectadas.
- Evaluación o contrastación de planes o acciones de intervención. Evaluar procesos y resultados.

Definidas las estrategias generales de operación ante la problemática de las diferentes áreas de desempeño profesional del Trabajo Social, es decir, el *saber cómo* y el *saber hacer* como competencia, se procedió a especificar las tareas que realiza en cada una de las estrategias. Esto permitió definir operativamente las competencias y al mismo tiempo definir los contenidos de las actividades a desarrollar en los espacios educativos tanto de los seminarios, talleres y prácticas o bien en los escenarios naturales y profesionales presentes en el transcurso de la carrera.

Definidas las competencias como contenidos de los seminarios, talleres y prácticas a cursar en el plan de estudios, se asignaron tiempos semestrales para el desarrollo de cada una de ellas, con un total de nueve semestres para su formación e integración.

Se procedió a especificar para cada competencia *qué debe saber* un Trabajador Social para que su desempeño sea conforme a los criterios de la profesión. Es evidente que el conjunto de saberes necesarios para un hacer profesional efectivo, es el cuerpo teórico o conceptual de la profesión, el cual norma, formaliza y encauza el desempeño profesional del Trabajador Social como tal. Especificar este *saber qué* para cada competencia, permitió contar con un conjunto de temáticas por abordar en el plan de estudios en la modalidad de seminarios, ya sea para su

revisión y discusión previa, simultánea o posterior a las prácticas, según se considere conveniente.

Un ejercicio similar se realizó con el fin de especificar, para cada competencia, el *saber porqué*, así como una reflexión necesaria respecto a las conductas referidas al conocimiento, actitudes, habilidades que los Trabajadores Sociales deben tener en su desempeño profesional. Aunque estos aspectos del *saber porqué* no se traducen directamente en cursos o asignaturas aisladas dentro del plan de estudios, sí representan un ingrediente esencial de las experiencias de aprendizaje que se proporcionen al estudiante durante las prácticas, talleres y seminarios a través de ejercicios de ejemplificación que realicen los profesores y otros profesionales.

Ya especificadas las experiencias de aprendizaje para el desarrollo del saber cómo y el saber qué —en seminarios, talleres y prácticas— se determinó su valor en créditos y su correspondencia porcentual con respecto a los ejes de formación común, básica, profesional, especializante e integrador. El plan de estudios está conformado por 48 asignaturas cuyos créditos suman 350, a los cuales se adicionan 20 créditos que corresponden a la prestación del servicio social, para dar un total de 370 créditos que el estudiante deberá cursar para concluir su carrera. Del total de créditos, 16 corresponden al eje de formación común, 148 al de formación básica, 114 al de formación profesionalizante, 48 al eje especializante y 24 al eje integrador.

La elaboración de los programas de cada espacio educativo fue realizado por profesores agrupados en comisiones definidas por la competencia a formar. Primeramente se elaboraron los programas de las prácticas y talleres en la perspectiva de la vinculación vertical que éstas deben tener entre sí, ya que las competencias se van integrando secuencialmente conforme se avanza en la carrera. Una vez que se contó con los programas de prácticas y talleres, se elaboraron los programas de los seminarios, con correspondencia horizontal directa y pertinente con las prácticas y talleres.

Finalmente se integró el documento general de la nueva propuesta del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social 2004” (Resumen Ejecutivo Plan 2004).

Al recuperar el contexto de la ruta metodológica, interesa abordar de manera general una parte considerada significativa y sustancial de la estructura y organización curricular referida específicamente a la práctica de intervención, ubicada curricularmente en el VIII y IX semestre del nuevo Programa de la Licenciatura en Trabajo Social y que forma parte del eje de formación profesional, en el cual se proyecta que los 12 espacios educativos que contempla y que se clasifican en 6 espacios correspondientes a asignaturas teóricas denominadas seminarios y 6 espacios educativos referidos a la práctica de intervención, (donde se sintetiza el interés de la propuesta de innovación educativa) constituyen el espacio que permitirá proporcionar “los conocimientos, habilidades y/o destrezas que forman al estudiante para el ejercicio profesional en el mundo del trabajo. Se orientan a un aprendizaje genérico del ejercicio profesional” (La Gaceta,2003:27).

En tal sentido, se reconoce que las prácticas de intervención se convierten en el eje vertebrador de la formación de los Trabajadores Sociales ya que en dichos espacios se consolidarán los saberes y haceres del Trabajo Social y a la vez posibilitarán gradual y sistemáticamente desarrollar los distintos momentos en los que es posible desarrollar las competencias profesionales entendidas estas como ”la capacidad de un individuo para desempeñarse eficazmente ante una determinada problemática social en la dimensión disciplinaria pertinente”(Carpio e Ibáñez,2004).

Toda vez que la práctica de intervención se dimensiona como el espacio propicio para el desarrollo de las distintas competencias profesionales, y las formas y características que asume se centran en el autoaprendizaje de los estudiantes , ya que se intenta generar procesos educativos que se distingan por realizar un trabajo de campo en donde sea posible impulsar la intervención

social de los estudiantes, y en donde este se convierta en un sujeto que participa de manera directa y significativa en su propio aprendizaje y desarrolla un conjunto de capacidades y habilidades para la resolución de problemas que le son propios de su competencia profesional.

El siguiente gráfico ilustra el comportamiento adoptado por el proceso educativo en donde se desarrollan las competencias profesionales en el espacio de la práctica de intervención:



Capítulo II Fundamentos teóricos y metodológicos de la Innovación Educativa

2.1 Conceptualización de Innovación Educativa

La mayor parte de los autores tanto clásicos como contemporáneos que han formulado definiciones sobre el concepto de innovación educativa han incluido la noción de nuevo, como un elemento distintivo que define la característica del campo de la innovación. En Tejada (1998) encontramos que para Eicholz y Rogers (1973) desde la perspectiva individual y subjetiva la innovación es una idea percibida como *nueva* para el individuo. Para Richland (1965) innovación es la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales según modalidades *nuevas*. Gozzer (1970) entiende la innovación como un modo *nuevo* de estructuración de los procesos formativos. Para Morrish (1978) innovación es la introducción de algo *nuevo* y diferente. Rogers y Agarwala (1980) definen a la innovación como una idea, práctica u objeto percibido como *novedad* por la unidad de adopción pertinente. Havelock (1973) plantea que innovación es cualquier cambio que representa algo *nuevo* para las personas que están siendo cambiadas. Landsheere (1974) refiere que la innovación se define como la introducción de algo *nuevo*, aun desconocido respecto a algo establecido. En el caso de Barnett (1943) innovación es todo pensamiento, comportamiento, cosa que es *nueva* porque es cualitativamente diferente de las formas ya existentes.

Es importante mencionar que autores como González y Escudero (1987) Marín y Rivas (1987) y De la Torre (1997) contribuyen con significativas aportaciones al campo de la innovación, destaca la definición que proponen sobre innovación desde la perspectiva educativa. Para González y Escudero (1987:16) “es una serie de mecanismos y procesos mas o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta introducir y promocionar ciertos cambios en las prácticas educativas vigentes”. Utilizan el término innovación para referirse a dinámicas explícitas que pretenden alterar las ideas, concepciones, metas, contenidos y prácticas

escolares, en alguna dirección renovadora de lo existente. En el caso de Marín y Rivas (1987:28) “innovación educativa significa la acción deliberadamente realizada con el fin de producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos”. Así también la definen como la acción que comporta la introducción de algo nuevo en el sistema educativo, modificando su estructura o sus operaciones, de tal modo que resulten mejorados sus productos educativos.

Finalmente De la Torre (1997) define que es “un proceso de gestión de cambios específicos (en ideas, materiales o prácticas) hasta su consolidación, con miras al crecimiento personal e institucional” El autor intenta precisar que concibe el proyecto de innovación como la propuesta y desarrollo de un plan para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del proceso educativo del currículo (contenidos, metodología, recursos, evaluación, etc.), organizativo o de gestión de relaciones entre profesores, estudiantes, formación del profesorado, mejoramiento de los aprendizajes, etc., con la intención de consolidar el cambio propuesto.

El conjunto de definiciones nos muestra que han existido diferentes formas de entender la innovación educativa, identificando que en algunos casos se refieren a la innovación meramente como una actividad, y en otros; a la innovación como el resultado de la acción de innovar. Pero sin duda, el elemento común que figura es la referencia a lo *nuevo o novedad* como el ingrediente central de la innovación educativa.

Una institución educativa resultará innovadora en alguno de los componentes que la conforman, cuando se introduzcan elementos que produzcan una alteración en su estructura o una modificación en las operaciones que en ella se realizan, independientemente de que lo introducido sea o no un descubrimiento o un invento de quien promueve o ejecuta la actividad o acción innovadora. De ahí que lo significativo en una institución educativa sea el arte de innovar para generar impactos tanto cualitativos como cuantitativos en los procesos educativos.

2.2 La Perspectiva teórica de la Innovación Educativa

Se sostiene que desde el punto de vista conceptual una característica central del cambio educativo y la innovación, muy similar a lo que ocurre en otras esferas del fenómeno educativo, es que no existe una perspectiva teórica, universal, comprensiva y homogénea que de cuenta y sea capaz de explicar la pluralidad de dimensiones y procesos innovadores que han surgido y surgen en el ámbito educativo. Se plantea que en este campo históricamente han surgido perspectivas y modelos que funcionan como marcos interpretativos para poder comprender los procesos innovadores. Se reafirma que las categorizaciones realizadas al respecto y los esfuerzos de reconceptualización han sido importantes a través del tiempo, de tal manera que para autores como: Olson (1982,1988), House (1983,1988), Escudero (1984,1998), González y Escudero (1987), en Tejada (1998) destacan tres perspectivas teóricas a saber en el campo de la innovación: *la tecnológica* (en la línea positivista), *la cultural* (en la línea hermenéutica-fenomenológica), *la sociopolítica* (en la línea socio política).

La perspectiva tecnológica, surge en los años 60's en una atmósfera de optimismo y confianza en el progreso y la modernización con un consenso social de intereses y valores comunes. La innovación comporta mejora y progreso, sin cuestionarse por tanto ni los para qué ni los porqué de la innovación. El fundamento de la perspectiva tecnológica está dado en el diseño y elaboración de procedimientos, materiales, etc., eficaces, que aplicados de manera rigurosa llevan al cambio mismo. Se centra en la dimensión tecnológica, en el uso de procedimientos lógicos y eficientes, se diseñan, elaboran e introducen cambios que llevan al progreso supuestamente deseado. Se inspira en los modelos de innovación vigentes en el mundo industrial y agrícola con métodos cuantitativos. Plantea el cambio educativo como una cuestión que tiene que ver con soluciones tecnológicas. Propone como idea que las tareas y actividades que conforman los aspectos dominantes del proceso enseñanza-aprendizaje se sometan al análisis

científico, descripción, experimentación y replicación. Sin descuidar las causas, finalidades y trayectoria práctica, así como las condiciones sociales y personales en las que se realiza el proceso de innovación. Desde esta perspectiva se concibe a la innovación como el conjunto de funciones basadas en el análisis racional y en la investigación empírica, caracterizado por una secuencia lineal, como realidad y definida en el diseño. Comporta rasgos específicos que tienen que ver con la concepción de la enseñanza, donde se mide el éxito de la innovación a partir de la evaluación sobre las ejecuciones del maestro y el aprendizaje de los estudiantes; la concepción de la organización escolar es vista desde la burocratización de la escuela en la que el cambio está centralizado por los administrativos; existe una relación hegemónica de la teoría sobre la práctica, ya que supone que la teoría sustenta el diseño de un proyecto innovador y en la medida en que esto suceda, el diseño estará avalado por la racionalidad y científicidad; las autoridades competentes deciden las metas educativas, y el profesor solo figura como un profesional poco capacitado para la innovación con autonomía y experiencia limitada que necesita dirección y control. En la perspectiva tecnológica la fase de planificación en los procesos de innovación son el foco principal de preocupación ya que predomina el diseño de los programas, perspectiva que en un proceso unidireccional conlleva a la transmisión del proyecto de innovación.

La perspectiva cultural, se sitúa en los años 70's, coincide con una de las etapas de reconceptualización de la problemática educativa. Surge como una opción a la perspectiva tecnológica. Su fundamento principal es el proceso de la puesta en práctica de la innovación, la adaptación o la adecuación de la innovación al contexto particular en el que va a desarrollarse- centro educativo- y su implementación en las aulas por parte de los profesores, es así como se constituye en el núcleo central sobre el actuar. Se introducen nuevas variables que no se habían contemplado anteriormente tales como: el centro educativo como la organización escolar, clima organizacional, clima social del aula, valores, normas significados, símbolos, estructuras,

creencias, entre otras; las cuales llegan a definir al centro educativo como una organización que cuenta con una cultura propia. Se sitúan aspectos de carácter cualitativo donde se intenta incorporar métodos antropológicos y etnográficos como la observación, observación participante, estudio de casos, etc., lo anterior se intenta con el fin de verificar como transcurren los procesos de innovación. El eje central es el proceso y no el producto de la innovación. Se parte de que el cambio educativo no es un proceso tecnológicamente controlable en donde la innovación no es algo lineal ni se desarrolla logísticamente, sino que se convierte en un proceso complejo no siempre susceptible de ser controlable y previsto con anterioridad. La innovación se concibe y se entiende como un fenómeno de relación cultural entre el mundo de los diseñadores y el de los profesores, entre los que no existe necesariamente un consenso de valores, donde los significados, relaciones, intercambios, etc, cobran gran importancia en el proceso de innovación. La institución educativa cobra mucha importancia ya que se considera a la institución como una organización con cultura propia, de ahí que el espacio de la institución medie en el proceso de innovación y su desarrollo ya que desde la misma se promueven estrategias de innovación de acuerdo a la propia idiosincrasia que tiene que ver con el entorno específico, metas, estructuras, relaciones, poder. etc. La característica en esta concepción es que el profesor deja de ser un ejecutor pasivo, visto solo como intermediario de la innovación y pasa a ser considerado como un agente mediador y vehicular del propio proceso en relación a la práctica educativa.

La perspectiva sociopolítica, de igual manera que la perspectiva cultural, se le ubica a principios de los años 70's, donde a las necesidades del cambio educativo se les identifica como una cuestión política e ideológica, no es el cambio por el cambio, sino el cambio sujeto a los intereses y metas de los diferentes grupos de presión. Se fundamenta en la justificación y legitimación del cambio es decir; no interesa tanto el cómo se realicen las innovaciones, quienes tomen las decisiones, donde se realicen, sino el porqué y para qué de la innovación. Se presta

atención especial a las condiciones estructurales, sociopolíticas, económicas, etc, donde surge y se construye la innovación y en donde la propia innovación cumple con determinadas funciones sociopolíticas que trascienden las prácticas sociales y educativas que intenta promover. La innovación es considerada como “una interrelación entre la práctica de enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales” Popkewitz(1981) en Tejada (1998). En este sentido Tejada (1998) considera que la innovación es objeto de conflictos y compromisos entre distintos grupos (profesores, padres, administradores, técnicos, etc.) los cuales refieren tener sus propios intereses que en ocasiones pueden aparecer como contrapuestos, de ahí que se sustente que la cooperación en el ámbito de la innovación es más problemática que automática.

La perspectiva anterior es la más reciente, y en el seno de la misma han existido diferentes análisis del fenómeno del cambio educativo, cabe destacar el de González y Escudero (1987)) quienes realizan una clasificación que dividen en dos grandes aspectos: la innovación desde un paradigma de conflicto y la innovación como práctica social interrelacionada. En el paradigma de conflicto los autores señalan que existen dos visiones globales del cambio, la del *paradigma de equilibrio* , en donde el eje básico son el consenso, el individualismo y los valores utilitarios, el cambio se concibe como una serie de pasos para llegar a una mayor eficiencia de los sistemas existentes; y el *paradigma crítico de conflicto*; en donde el cambio va más allá de los procesos y procedimientos a utilizar para la elaboración de las innovaciones procurando problematizar el qué y el para qué del cambio y su función socio política.

Con relación a la innovación como práctica interrelacionada deben considerarse tres contextos para poder comprender el cambio, su desarrollo y los resultados. El *contexto pedagógico* representa el marco concreto donde ocurren las innovaciones y adquieren significación, por lo que este contexto se caracteriza por ser un espacio de socialización, la tarea educativa de la escuela es ambigua y abierta a diversas interpretaciones, se cultivan determinados

modos de pensamiento y concepciones del conocimiento, así también; la escuela propicia currículos diferentes para sujetos distintos. El *contexto de ideologías de profesionales*, produce propuestas no acordes con la variedad de perspectivas y visiones de otros grupos sociales, se producen posturas contrapuestas, es así como la innovación se interpreta en términos de negociación y consenso no solo cultural sino político. Finalmente el *contexto relativo a intereses culturales y sociopolíticos*, la innovación se produce al amparo de contextos sociales, económicos y políticos que la definen, posibilitan y generan. Toda innovación establece y mantiene algún tipo de diálogo con las demandas sociales y con los procesos de conformación social, cultural y económica de un sistema social dado.

En la perspectiva sociopolítica la concepción de la enseñanza está relacionada con “las conductas de los profesores, los patrones de acción en las aulas, los logros de rendimiento por parte de los alumnos, son considerados en un contexto más amplio de las condiciones históricas y sociales que hace que las prácticas sociales aparezcan como razonables y creíbles” (Popkewitz,1981:189), se considera que el progreso de las innovaciones conlleva a la competencia, negociación y el consenso entre quienes entran en conflicto en los procesos de innovación, tanto las autoridades centrales como divisionales y departamentales.

Es importante destacar que las tres perspectivas u orientaciones teóricas surgen desde los años 60's y generan aportes significativos al área de conocimiento del campo de la innovación educativa, por lo que se reafirma que los procesos de cambio en las instituciones educativas están permeados de elementos significativos que van más allá de los modelos curriculares como la alternativa al cambio educativo, sino que entran en juego una serie de elementos que están interrelacionados con los procesos sociales, económicos, políticos y culturales presentes en los contextos donde se definen las estrategias políticas de los procesos innovadores; de ahí que se coincide que la implantación del modelo educativo de la Universidad de Sonora no estará exento

de los vaivenes que el contexto estatal y regional -más específicamente- están definiendo como un modo dado en la direccionalidad del proceso innovador.

2.3 Modelos de Innovación Educativa

Desde que surgen los primeros planteamientos en el campo de la innovación educativa, y se sustentan las primeras orientaciones teóricas, algunos estudiosos han propuesto seis modelos sobre el proceso innovador. En tales planteamientos se reconoce que a la fecha no existe un modelo propiamente integral capaz de explicar la multiplicidad de variables que entran en juego cuando se decide impulsar un proceso de cambio educativo.

Para efecto de precisar sobre los modelos existentes, se recupera la propuesta de Tejada (1989) sobre la caracterización de los diferentes modelos de innovación, en donde intenta desde algunas perspectivas dar cuenta de manera sintética de los elementos más significativos que los definen.

Se recurre a retomar la tabla concentradora del autor citado, que permite reflejar el comportamiento de las características principales de dichos modelos de innovación educativa, con el propósito de rescatar desde el sustento general, los elementos más significativos que puedan recuperarse y además; aportar al modelo de intervención social para la práctica de desarrollo comunitario –específicamente el espacio indígena– del Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social.

Tabla 1 Modelos de

| Modelos | Investigación y Desarrollo | Organizativos | Solución de problemas | Cooperativos de toma de decisiones | Interacción Social | Sistemáticos Ambientalistas |
|-----------------------|--|--|---|--|---|---|
| Perspectiva | Tecnológica | Cultural | Cultural | Cultural Sociopolítica | Cultural Sociopolítica | Tecnológica Sociopolítica |
| Autores principales | Brickell(1964) Guba y Uark (1967) Havelock (1973) | Zaltman y alt. (1977) Brow y Moberg (1980) Kaufman (1988) | Havelock (1973) Morrish (1978) Huberman (1984) Leitwood (1989) | Rogers y Soemaker (1971) Olson (19 80) Escudero(1984) Delorme(1985) | Rogers y Soemaker (1971) Watson (1967) Morrish (1978) | Stiles-Robinson (1973) Levin (1974) Escudero (1984) Burke (1988) |
| Idea principal | Transformación de investigaciones en aplicaciones | Dinámica de las organizaciones | Centrado en el usuario de la innovación | Análisis psicosociológico y toma de decisiones | Centrado en procesos de comunicación social, difusión. | Concepción reactiva del cambio “por déficit” |
| Proceso Planificación | Conocimiento científico básico. Inención o descubrimiento de innovaciones | Conciencia de la necesidad de cambio. Elaboración de estrategias. | Dx. del problema. Información y recursos de solución de problemas | Alerta, conciencia de la innovación. Legitimación | Toma de conciencia. Búsqueda de información. Interés. | Análisis de necesidades. Identificación de estrategias de solución. |
| Difusión | Difusión Diseminación Demostración | | Reajustes y adopción definitiva | Diseminación, toma conciencia por la mayoría. | | |
| Adopción | Adopción por el usuario | Adopción de estrategias | Elaboración y adaptación de soluciones | Decisión-consenso adopción | Adopción permanente | |
| Desarrollo | Investigación y desarrollo | Desarrollo de estrategias | Aplicación y alternativas de solución | Actuación, puesta en marcha, decisión. | Ensayos | Desarrollo de estrategias |
| Evaluación | Evaluación | Evaluación | Evaluación | | Evaluación | Evaluación |

Como se puede observar existen seis modelos estratégicos de innovación los cuales se enmarcan dentro de la perspectiva tecnológica, cultural y sociopolítica, surgidos como parte de los planteamientos teóricos u orientaciones en el campo de la innovación.

Es importante destacar algunas particularidades que sustentan a cada uno de los modelos y con ello, estar en la posibilidad de retomar los elementos que permitan apoyar la propuesta de innovación como un recurso destinado a la contribución de un espacio curricular del plan de estudios y que incide directamente en la formación de los Trabajadores Sociales.

El *modelo de investigación y desarrollo* está basado en un esquema de carácter tecnológico o ingenieril, que exige una precisa planificación que conlleva a una dirección y coordinación del trabajo. Este modelo consiste en “realizar experimentos con algo y luego, tras haberlo puesto a prueba, revisarlo y adoptarlo...Tiene también algo de paternalista pues da por sentado que hay expertos que saben perfectamente qué es lo mejor y, consecuentemente, lo impondrán como resultado a los profesionales” (Havelock,1973:112) en Tejada (1998). A lo largo del tiempo el modelo ha sufrido modificaciones ya que ha sido bastante cuestionado fundamentalmente en las cuestiones: axiológicas, en la falta de incorporación de los agentes de cambio ya que deja las acciones en manos de técnicos y científicos; presenta desconocimiento implícito de los contextos específicos de desarrollo del cambio; etc. Por lo tanto este modelo no se recomienda como aceptable para ser trabajado en procesos de cambio educativo, ya que quedan al margen del propio proceso los agentes centrales de toda innovación, esto es; los actores que definen el rumbo y la orientación de los procesos educativos.

Los *modelos organizativos* centran su atención específicamente al contexto y a la dinámica organizativa en la que funciona la innovación propiamente. Supone que previamente al proceso existe una toma de conciencia de los agentes participantes en relación a la necesidad del cambio. Posterior a la toma de conciencia, se elaboran o diseñan las estrategias que se adoptan o

desarrollan para pasar luego a evaluar los efectos obtenidos, de tal manera que permita si se considera necesario reconducir el proceso a partir de los indicadores previamente establecidos en el proyecto innovador. Del modelo se recupera que permite por un lado; partir de un análisis de la situación que se presenta en el contexto de la innovación para pasar a la definición de estrategias y desarrollar las fases que propones las cuales se centran en la adopción, el desarrollo y la evaluación.

El Modelo de *solución de problemas* intenta poner énfasis en el usuario de la innovación. Supone que el usuario es el punto de partida del proceso y será el mismo quien busque las soluciones para introducir la innovación educativa. Se le clasifica como un modelo clínico ya que se basa en la necesidad del usuario y en su necesidad de toma de conciencia a la necesidad de innovar. El modelo se centra en la institución escolar, pero es válido considerar la participación de asesores externos al proceso de innovación.

Los *modelos cooperativos de toma de decisiones* aparecen como relevantes en tanto que se intenta romper con la figura de autoridad en la toma de decisiones, y se propicia la participación de los agentes directos en la adopción de los proyectos de innovación. Estos modelos suelen caracterizarse por dos momentos bien diferenciados referidos por un lado; a la etapa o momento de toma de conciencia, la cual exige un clima propicio para el desarrollo de la innovación y debe responder a estar alerta por parte de los responsables sobre la necesidad del cambio siendo éstas necesidades las que se convierten en objeto de atención del grupo participante. Se debe asumir la necesidad del cambio por quienes tienen el poder social (las instituciones, los líderes) y con ello legitimar el cambio, y lograr así el consenso para la adopción de la innovación. Por otro lado, *la actuación* referida a la aplicación del proyecto en donde se centra la realización y puesta en práctica de la innovación misma.

Un modelo con características relevantes lo constituye el *modelo de interacción social*, dado que se fundamenta en la estructura social y en las interacciones personales que se desarrollan en el ámbito de un grupo o de una organización determinada. El medio más eficiente y eficaz es el contacto interpersonal durante el proceso de incorporación de la innovación. Parte del supuesto que existen comportamientos específicos por parte de los sujetos innovadores que son determinantes para lograr los alcances deseados. Las características más significativas en el ámbito de la relaciones del grupo y que constituyen el pilar fundamental del éxito de la innovación están dadas por la comunicación, la interacción, los contactos directos, la toma de decisiones, la implicación de los roles, etc. Este modelo puede constituir una valiosa aportación para propuestas de innovación educativa tanto desde una perspectiva macro como micro académica, en tanto que uno de los elementos de los que da cuenta, se centra en las interacciones sociales, situación que en muchas de las ocasiones aparece como olvidada en los procesos que se generan en el ambiente escolar, determinados por los que en el participan, esto es; autoridades, profesores y estudiantes. De ahí que pueden ser reflexionadas a la luz de los procesos de enseñanza-aprendizaje las interacciones sociales como el elemento sustancial para una propuesta de proyecto innovador referida a los procesos formativos.

Finalmente los modelos sistemático-ambientalistas sustentan que la dinámica social genera una serie de necesidades en donde la institución educativa debe jugar el papel de generadora del cambio, por lo que estos modelos se justifican y legitiman a partir de lo que el propio sistema social le exige a la institución en función del proyecto innovador, por lo que las necesidades, las normas y las expectativas sociales son las que finalmente generan la innovación y le dan sentido y funcionalidad a la propuesta. Los ejes centrales que sustentan estos modelos se orientan al análisis de las necesidades, identificación de estrategias de solución, desarrollo de estrategias y evaluación con posibles efectos retroactivos sobre el cambio. Se presenta como

modelo interesante porque aborda algunas cuestiones que guardan relación con la institución educativa y la sociedad. Sobre este modelo no se han trabajado con precisión algunos de sus ejes prioritarios, pero aun así, pueden rescatarse algunos elementos que hagan posible establecer desde la perspectiva educativa, elementos del modelo de interacción social.

Capítulo III Propuesta de Modelo de Intervención

3.1 Antecedentes

En este apartado interesa abordar algunos elementos referidos al planteamiento de una propuesta de Modelo de Intervención Social para comunidades indígenas que permita abordar la acción profesional de los Trabajadores Sociales.

Es importante significar la intencionalidad de la propuesta, en tanto se sustenta en la idea de un proyecto innovador que pueda responder a los requerimientos elementales que sobre las necesidades de formación exige un espacio curricular dentro del nuevo plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad de Sonora.

Se destaca que a partir de las necesidades de cambio curricular del plan de estudios, nos hemos planteado como propósito central la reflexión en torno a las condiciones que se presentan en la práctica escolar-académica del Trabajo Social referida al espacio indígena, como un campo de intervención profesional que no ha sido considerado como necesario, quizás; porque no forma parte prioritaria de las políticas sociales, aun cuando nuestro territorio nacional esté poblado de grupos indígenas que han contribuido directamente a la generación de gran parte del patrimonio y riqueza nacional. De ahí que nuestra propuesta intente abordar un asunto de preocupación académica-profesional -el espacio indígena- que desde la perspectiva de la práctica escolar académica dimensionada en los planes de estudio, ha estado ausente y olvidado para fines de la intervención.

Al Trabajo Social como profesión, históricamente le ha correspondido intervenir en las necesidades y problemas sociales de los sectores menos favorecidos por los procesos de desarrollo económico, social y cultural. Sin embargo, las acciones de intervención no siempre se sustentan a partir del conocimiento de la realidad social de dichos sectores, en consecuencia el impacto de la acción profesional no logra trascender significativamente, para ello, se considera

que las instituciones educativas de enseñanza superior formadoras de profesionales de Trabajo Social tienen la responsabilidad de incorporar en sus planes y programas de estudio, contenidos curriculares que se orienten al estudio y análisis de la realidad social cambiante, esto es posible; en la medida que se generen de manera formal procesos de investigación y reflexión que permitan orientar a la redefinición de nuevas formas de abordaje y tratamiento de problemáticas sociales específicas, para estar en la posibilidad de ser intervenidas desde una perspectiva profesional. De lo anterior se desprende el interés de citar a los grupos denominados minorías, excluidos, grupos vulnerables, minorías étnicas, entre otros; conceptos que aun, se encuentran todavía en el análisis y discusión académica.

Existe la preocupación de incidir en el conocimiento de la realidad de dichos grupos, por lo que es necesario que todos aquellos procesos de cambio o reforma curricular que se generen en los planes de estudio puedan construir espacios educativos que permitan abordar contenidos curriculares relacionados con el espacio indígena, con el propósito de lograr una mejor aproximación al conocimiento e interpretación de las diferentes representaciones y expresiones sociales y culturales.

En los cambios o reformas de los planes y programas de estudio, deberá quedar de manera explícita la intención de que los profesionales del Trabajo Social posean una formación teórica más sólida, con herramientas metodológicas y técnicas que permitan conocer los problemas sociales de modo más objetivo en los distintos espacios de intervención, pero al mismo tiempo, dejar claro que las herramientas de análisis e intervención deben siempre responder a los rasgos específicos de las regiones y comunidades en las que se desarrolla el ejercicio profesional, es decir; lograr el reconocimiento de que existen comunidades pluriculturales en el entorno tanto local, estatal, regional y nacional, que deben ser contempladas si realmente se quiere intervenir para incidir. Ello llevaría, a las formaciones profesionales generar una nueva cultura que

permitiera “propiciar una discusión teórica a nivel profesional, postergada y confundida en los distintos enfrentamientos metodológicos (antagonismos, caso, grupos, comunidad vs. método básico vs. reconceptualización, etc.)” (Casalet, 1983:98-99).

Con las anteriores reflexiones, se pretende solo enfatizar la importancia de un espacio olvidado que pudiera ser retomado en la perspectiva de un proyecto innovador a nivel de la intervención de las prácticas escolares académicas.

En este sentido, habría que preguntarnos: ¿Hasta dónde las prácticas escolares académicas solo se han circunscrito al ámbito de las instituciones? ¿Porqué el espacio indígena tradicionalmente no ha figurado en las prácticas escolares académicas? ¿Qué posibilidades ofrece un nuevo plan de estudios para incorporar un espacio olvidado?.

Es necesario recurrir a un breve planteamiento sobre las formas que tradicionalmente han asumido las prácticas escolares que se desarrollan en la carrera de Trabajo Social para respondernos a las interrogantes arriba enunciadas.

Las prácticas escolares se han circunscrito a ciertas necesidades sociales básicas que forman parte de la política social, lo que ha orientado a una práctica demasiado centralizada que más que intervenir en problemas sociales se ha limitado a intervenciones en las necesidades inmediatas de organización y control para el propio beneficio de las instituciones fundamentalmente públicas, lo que no permite dar cuenta de los saberes y haceres propios del Trabajo Social, práctica que dirige sus acciones a tareas inmediatistas, que lejos de contribuir a la formación de los estudiantes, les limita la posibilidad de poder lograr una integración entre lo que se aprende y lo que se hace, ya que esto se encuentra de alguna manera desfasado de la realidad en la que se circunscriben.

Si bien han existido intentos de reestructuración o innovación de las formas en como se organiza y desarrolla la práctica, estos intentos no han tenido los niveles de alcance deseados, ya

que intervienen factores de índole diversa en donde tiene que ver la actuación de los profesores, los estudiantes, los directivos, la institución misma, lo que no ha permitido dar un paso significativo para remediar tal situación, lo que conduce que día a día quienes protagonizan los procesos educativos se enfrenten a situaciones más complejas que parecieran indicar no tener una salida deseable.

Ahora bien, ¿Porqué el interés de defender la existencia de una práctica comunitaria para abordar específicamente el espacio indígena? Existen en nuestro estado ocho grupos de población indígena que viven en situaciones de carencia y marginación y consideramos que el Estado como parte de la política social que impulsa, debe atender un proyecto alternativo encaminado a “la existencia de empleo y de un ingreso mínimo, protección de las condiciones de trabajo, educación, formación y cultura, higiene pública y salud, asistencia y promoción social, urbanismo y vivienda y tiempo libre y recreación” (Fernández, 1984:28-31) como campos de atención en las áreas-necesidades sociales a partir de lo que supone representan los satisfactores mínimos de bienestar social que cualquier individuo o grupo social debe tener medianamente resueltos, y de esta manera, intentar por parte del Estado responder a una serie de situaciones que enfrentan los grupos indígenas tanto de la zona urbana como rural de nuestro Estado donde pueden dimensionarse las grandes contradicciones sociales de una sociedad en constante proceso de modernización.

Si los grupos de población indígena no se contemplan como parte importante de la política social, en consecuencia el Trabajo Social, no estará preocupado por abrir la brecha que de paso a la intervención de un campo-espacio indígena-que se considera hoy en día demanda más de la acción profesional, y en donde el Trabajo Social podrá rendir cuentas de carácter social a una población desprotegida de los beneficios que el Estado supone brindar.

Ello, pudiera entenderse desde la lógica que “si las políticas sociales se constituyen en el factor de sustentación funcional-laboral de los asistentes sociales (su funcionalidad e instrumentalidad y su legitimidad) y si éstas se ven sustantivamente alteradas en el actual contexto socio-económico y político (sus orientaciones y funcionalidad), podemos pues afirmar, que la base de sustentación funcional-laboral del servicio social ha sufrido (o está sufriendo) cambios significativos (Montaño,1999:11), lo que lleva a replantear la necesidad de ofrecer nuevas perspectivas de formación profesional en la actual coyuntura que abre el nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social a partir de los lineamientos propuestos del Nuevo Modelo Curricular de la Universidad de Sonora. La interrogante plantea la siguiente reflexión: ¿Podremos desde la academia entrar a debatir estas cuestiones y construir un proyecto innovador basado en un modelo de intervención social para las comunidades indígenas como campo de interés académico?.

3.2 Modo de intervención

3.2.1 El punto de partida

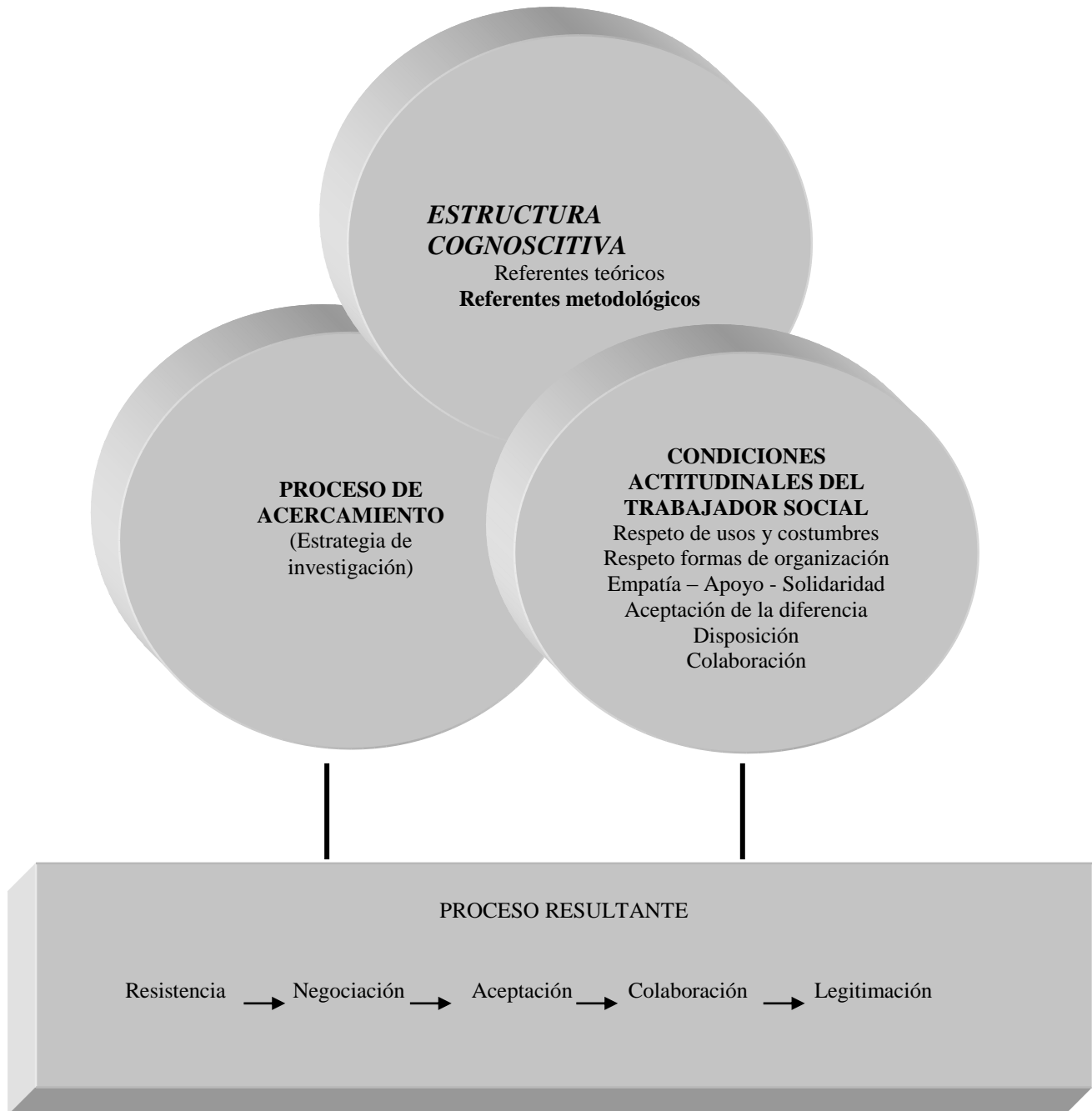
Proponer un proyecto innovador desde la perspectiva educativa conduce a la definición de un espacio territorial que reúna las características de ser población indígena, fundamentalmente con fines de investigación social, que posibilite construir metodológicamente un modelo de intervención social para la formación de profesionales en Trabajo Social, y con ello; contribuir al proceso de cambio curricular de la Licenciatura.

Tal planteamiento se abordará a partir del proceso social en el que se intervino, de manera tal que se describirá la propuesta del modelo con base a la experiencia vivida que desde una perspectiva cualitativa pueda ofrecer una nueva opción para el abordaje de las comunidades indígenas migrantes.

Se determina realizar una investigación social en la comunidad migrante Sarmiento Yaqui, asentada en la zona semi-urbana de la Ciudad de Hermosillo, Sonora; en virtud de identificar algunos elementos favorables relacionados a la ubicación y a las características poblaciones que presenta, esto es; estar constituida por población indígena migrante desplazada de la ciudad al campo y poseer un territorio propio con carácter autónomo donde la estructura social está regida por los usos y costumbres de la cultura indígena.

Las interrogantes que guiaron el proceso de investigación estuvieron orientadas a ¿Cuáles son los factores que determinan la identidad cultural? ¿Cuál es la situación socioeconómica de los sujetos en estudio y sus principales necesidades y carencias?, las cuales conducen a propiciar un proceso de construcción y reconstrucción metodológica que de cuenta de los hallazgos a partir de la intervención en la comunidad mencionada.

Esquema 1. Modelo de intervención



Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de investigación

3.3 Estructura cognoscitiva

3.3.1 Referentes teóricos

Un elemento que define los procesos de abstracción que se generan en los sujetos para la comprensión de una realidad social determinada, lo constituye el conjunto de referentes teóricos que sustente, en función de las interrelaciones que pueda establecer con los diversos elementos que constituyen un contexto determinado y donde se pretenda desarrollar una acción concreta en la búsqueda de nuevos aprendizajes.

Entonces, es necesario que en un proceso formativo de enseñanza universitaria -tal es el caso del Trabajo Social- se parta por definir una ruta metodológica para la intervención social, que de cuenta de la generación de una ruptura epistemológica a partir de una sustentación teórica distinta que permita dimensionar nuevas formas de abordar el conocimiento orientada, a sujetos que poseen como característica fundamental una cultura diferente. En este sentido surgen las primeras condicionantes:

Cuando nos planteamos como interrogante: ¿Qué es la sociedad? ¿Cómo la entendemos? ¿Cómo es posible lograr algunas aproximaciones para conocerla a partir de la generación de operaciones intelectuales?. Sin duda resulta un proceso de abstracción y concreción un tanto complejo.

Como concepto sociedad nos remite a identificar a las sociedades humanas y a las sociedades animales que sin duda como categorías para el análisis tienen su sustento propio y específico que permite establecer algunas diferencias significativas.

Hablar de la sociedad humana refiere al ser social, a sujetos determinados por una *cultura* entendida como el conjunto compartido de símbolos, valores, significados, expresiones, representaciones que han generado y definido un patrimonio y pluralidad cultural, contextualizado desde una dimensión histórica política, económica y social.

La sociedad se convierte en la materia prima del conocimiento, ya que se constituye en una entidad representativa que crea y recrea, que produce y reproduce el propio conocimiento y de ahí que lo social tenga un sustento cualitativo, ya que los hombres construyen su realidad mediante la asignación de significados y valores, desarrolla una gran capacidad creadora dadas las interacciones que permanentemente generan con el mundo que los rodea.

Para Weber (1984), lo social, si bien en apariencia puede figurar con un sentido totalmente general, cuando se refiere su aplicación o empleo, posee un significado muy particular, muy específico; lo que permite otorgarle una significación determinada a una realidad social, dado que lo social se sustenta, reafirma y legitima por su carácter cualitativo. Plantea que el concepto de *cultura* es un concepto de valor, y que todo conocimiento de la realidad cultural, es siempre un conocimiento que parte desde puntos de vista específicamente particulares, y que lo realmente valioso del trabajo científico, es lo que se impregna de lo personal y que en toda obra científica- si es que deba ser justificada-debe expresarse una personalidad, es decir; las ideas de valor deberán estar presentes para que realmente se justifique la significación de los contenidos culturales. Si esto no se presenta así, carece de sentido el conocimiento de la realidad individual; en este mismo sentido refiere que la ciencia social que interesa, es una ciencia de realidad, que permita comprender, interpretar y analizar la realidad de la vida y de los mundos que rodean al hombre y en la cual se está inmerso en su propia especificidad. Comprender la conexión y significación cultural de las manifestaciones individuales y las razones por las cuales ha llegado a ser de una manera determinada. Por lo que la sociología se convierte para Weber (1984) en una ciencia comprensiva de la acción social, dado que la significación de la configuración de un fenómeno cultural, y su propio fundamento, no pueden dimensionarse a partir de un sistema de conceptos legales, sino que presuponen la relación de los fenómenos culturales con ideas de valor.

Así también para Schutz (2001) la significación está dada a partir del conocimiento de los mundos de vida de los sujetos. El hecho social siempre tendrá que ir acompañado de una abstracción, de una generalización de esa realidad. Ello conduce a crear un artificio analítico, lo que generará una doble construcción, la cual en sí misma crea y genera un nuevo conocimiento.

Weber (1984), Schutz (2001) y Giddens (1990) dimensionan la sociedad como una construcción que se realiza a partir de los sujetos que participan y que en sí se convierte en una construcción subjetiva.

Giddens (1990), en su caso plantea la hermenéutica-como una herramienta- como una forma natural de entender el mundo, el cómo poder entender y comprender el sentido que tiene para los otros. El hombre actuando en su vida cotidiana se apropia de esa forma natural y le da una significación a su realidad.

Los referentes mencionados, conllevan a que los tres autores si bien conceptualizan y contextualizan sociológicamente *lo social* desde la perspectiva de la cultura, la doble construcción y la doble hermenéutica, es posible impregnar y determinar valores y significados a la realidad de los sujetos sociales, en tanto existan las justificaciones y fundamentaciones desde la visión científica. Todo ello, para comprender, entender y poder explicar esa realidad social, considerando que la investigación social se convierte en sí misma en un proceso de creación intelectual.

Si intentamos trasladar *la realidad de la vida y de los mundos del hombre* a nuestra abstracción, a partir de *lo social y de la cultura*, conceptos reflexionados de manera particular pero en donde existe una profunda conexión, en donde cultura se refiere a comportamientos específicos e ideas dadas que emergen de dichos comportamientos y sociedad se refiere al grupo de sujetos que tienen-poseen una determinada cultura, entendida esta; como la trama de significados en función de la cual los seres humanos interpretan su existencia y experiencia, así

mismo las formas de cómo conducen sus acciones. Se hace necesario abordar algunas cuestiones relativas al concepto de identidad toda vez que ello permite entonces identificar la relación existente entre el concepto *identidad-cultura*.

La identidad es un concepto que se ha convertido en los últimos decenios como parte del polemizado discurso de las ciencias sociales y humanas, en la retórica de los políticos, en las creencias de las personas que se han visto en ella como en un espejo para reconocerse a sí mismos. Todos los sujetos alguna vez la buscan y creen encontrarla, piensan haberla perdido y poder recuperarla, pero sobre todo, se cree y se está convencido en la existencia de la identidad, una identidad propia frente a las otras que se consideran ajenas. En la identidad se cifra el fundamento de los derechos, reivindicaciones o agravios, la pretendida legitimidad de las aspiraciones, privilegios, coerciones y violencias ejercidas.

Pero entonces de qué identidad se habla? Regularmente se ciñe a una restringida gama de calificativos, tales como la identidad racial, genética, popular, nacional, cultural, la identidad étnica; entre otras.

Sin duda, el uso del concepto de identidad ha introducido cierta viciosidad en su significado lexicográfico, ya que la <identidad> aparte de referirse a la cualidad de lo idéntico alude al hecho de ser una persona o cosa la misma que se supone o se busca, de tal manera que la identidad puede significar la permanencia de las características de *uno mismo* con relación a sí mismo, (en momentos diferentes del tiempo) o bien la exacta semejanza de las características de *uno* con respecto a las de *otro* (en tiempos o espacios diferentes). En el primer caso, la identidad de *uno* es lo que constituye la diferencia de otros y frente a otros, es decir, lo que otros no comparten; en el segundo caso, es lo que tienen en común *uno* y *otro* u *otros*, o sea, lo que todos comparten. Llamar <identidad> a lo que algo es en sí mismo (como si fuera o se tratase de una esencia inmutable, absoluta y eterna) o bien, llamar <identidad> a unas cuantas diferencias con

respecto a lo demás. La caracterización de cada cosa, sistema, sociedad, cultura, consta a la vez de semejanzas y de diferencias constatables en un momento dado o durante un tiempo. De la identidad propia de algo forman parte los componentes, los caracteres estructurales y las propiedades que lo asemejan con otros, tanto como los que lo diferencian de otros. Pero hay quienes hablan de <identidad> para referirse a lo diferente, pero hay quienes hablan de <hecho diferente> para referirse a una identidad que, en rigor, hace caso omiso de todo lo compartido hacia fuera y, por supuesto, de lo no compartido hacia dentro.

Parece una aberración definir la identidad de lo que algo es por algún rasgo que lo diferencia. La identidad concreta consta de lo semejante y lo diferente. Más aún cuando las diferencias suelen ser más cambiantes que las semejanzas. En la idea de identidad se dan aspectos particulares, en último término individuales y singulares, aspectos comunes a más de un grupo y aspectos universales o comunes a todos los grupos de la misma especie.

La identidad de un sistema alude a sus propiedades estructurales y funcionales como tal sistema, siempre que existan y no sean ilusorias. Tales propiedades pueden, o no, serlo de sus componentes individuales o sectoriales. En algunos casos, si se trata de un sistema formado por una sociedad humana, hay propiedades predeterminadas junto a otras de libre pertenencia o apropiación individual, propiedades globales y sectoriales respecto al todo social.

La idea de identidad se utiliza a veces como -tomar la parte por el todo- pues se sobreentiende que, puesto que hay coincidencia en una determinada característica, necesariamente se ha de coincidir también colectivamente en las demás, situación que es por supuesto incierta. Hay ocasiones en que el mismo carácter identitario invocado es falso, es decir; no lo comparten en absoluto los individuos o sectores de una determinada población.

En el contexto anterior podemos hablar y ubicar a la *raza* como seudoidentidad biológica, ya que este concepto goza de plena vigencia, esto lamentablemente en nuestro propio lenguaje

ordinario y en los distintos medios de comunicación masivos, la idea de *raza* es tan antigua que la antropología física nació como ciencia bajo un paradigma que hacía de ella su concepto fundamental. Desde el siglo XVIII hasta la mitad del siglo XX, se intentó clasificar a las *razas*, utilizando rasgos observables y mediciones antropométricas, y en algunas ocasiones hasta análisis fisiológicos para diferenciar tipos raciales, proponer clasificaciones que iban desde el ámbito continental hasta el local. Sin embargo, en el plano de lo científico, el evolucionismo y la genética de las poblaciones se han encargado de minar los supuestos teóricos de la raciología, hasta el grado que desde la mitad de los años setenta, el concepto de *raza* ha sido expulsado de la antropología física y biológica, porque no se considera un concepto científico, porque no sirve para explicar nada. No se considera válida ninguna tipología racial, si se atiende al análisis genético de los individuos que componen las poblaciones humanas. Según demuestra “la genética de las poblaciones, en cada población humana solo cabe establecer perfiles estadísticos referidos a rasgos genéticos determinados, que además son variables a lo largo del tiempo. Esos genes no se transmiten como conjuntos bloqueados sino que pueden hacerlo de forma separada y recombinándose. Están sometidos a una deriva interna a lo largo de las generaciones” (Gómez,1998:4) que sufren mutilaciones a un ritmo regular y se producen y se han producido siempre durante milenios, intercambios o flujos genéticos entre unas poblaciones y otras de nuestra especie, lo que les otorga un origen común.

En este sentido no se trata de negar o de ocultar las diferencias, ya que se parte del reconocimiento empírico de que las diferencias biológicas existen de manera visible e invisible.

La cuestión fundamental estriba en cómo han de entenderse y explicarse las distintas formas asumidas por lo que hoy en día se explica a partir la multiculturalidad es decir; la presencia de comunidades étnicas que se significan por un espacio natural, social y simbólico específico.

Así también se considera, que conceptos tales como cultura global, cultura de clase, subcultura, relativismo cultural, área cultural, cambio cultural ,etnia, aculturación, transculturación, etc; y que se constituyen en categorías de análisis en el campo de la cultura e identidad, deberán ser reflexionados, interpretados y explicados a la luz de la existencia de la diversificación de grupos sociales que conforman la sociedad mexicana.

Lo antes planteado conlleva a reafirmar que un modo de intervención social para la inserción de los Trabajadores Sociales en comunidades indígenas, necesariamente generará una ruptura epistemológica en la estructura cognoscitiva, toda vez que el abordaje para el tratamiento de comunidades migrantes exige una visión teórica que permita pensar y repensar, crear y recrear desde una perspectiva innovadora nuevas formas de intervención social que posibiliten la abstracción y concreción de una práctica social que responda a las expresiones y manifestaciones basadas en códigos y simbologías que responden a una cultura e identidad con características particulares en función del contexto en el que se inscriben.

3.3.2 Referentes metodológicos

La estrategia metodológica aplicada en el proceso de investigación está sustentada en la metodología cualitativa en tanto se considera una vía para lograr el acercamiento al escenario empírico con la intencionalidad de concretar operaciones intelectuales para la comprensión, interpretación y explicación como lo proponía Weber (1985) en Bizquerra (1988) -una *explicación comprensiva* de la realidad social- de un colectivo de sujetos que poseen como característica central la cultura indígena, penetrar en el mundo de los mismos e interactuar en un tiempo y espacio determinado.

La perspectiva cualitativa se ha constituido en una corriente metodológica que se encuentra en el opuesto a la metodología cuantitativa, en tanto la concepción, los métodos y

procedimientos que se utilizan para el acercamiento a la realidad social, de ahí que ha recibido distintas denominaciones tales como “paradigma cualitativo, metodología cualitativa, interpretativa, etnográfica, ecológica, etogenética, naturalista, fenomenológica, etnometodología, interaccionismo simbólico, constructivismo, observación participante, estudio de casos, etc.” (Bisquerra,1988:253) pero ello ha respondido; a los diferentes enfoques y connotaciones que han surgido a través del tiempo, que sin lugar a dudas; a todas las denominaciones las caracterizan principios comunes que comparten entre sí, quienes han sustentado esta perspectiva.

Cabe mencionar que la metodología cualitativa se caracteriza porque el *camino a seguir en el proceso de investigación se construye con las interacciones propias que se generan en la vida cotidiana con los sujetos*, lo que posibilita una manera y una mirada distinta de acercarse al mundo de los mismos,”los caminos para indagar dependen de la intención particular del sujeto de la acción, y del contexto de referencia en que ese sujeto se inscribe consciente o inconscientemente, voluntaria o involuntariamente” (Galindo, 1998:10).

En el transitar desde lo cualitativo, es preciso mencionar sobre la necesidad de apropiación de un conjunto de técnicas que permitieron la obtención de información desde la interacción con los sujetos -fuentes orales- es decir; recoger información de viva voz de los sujetos que participan en el proceso, lo que posibilita la reconstrucción de la realidad social a partir del hecho que se constituye como objeto de investigación. De ahí que en el trabajo de campo se utilizó la etnografía, la observación participante y la entrevista a profundidad como herramientas fundamentales para la acción. Dichas técnicas permiten el ir y venir permanentemente durante el proceso, ya que el análisis de los datos se presenta o va paralelo a la recolección de los mismos, no se presentan como fases o momentos distintos, se genera una interacción entre observación e interpretación; datos recogidos y análisis; en síntesis se traduce en acción-reflexión.

Para efectos de los procesos de enseñanza-aprendizaje las técnicas cualitativas se convierten en un recurso didáctico para la comprensión y explicación de los fenómenos sociales, toda vez que los mismos pueden analizados y reflexionados a la luz del acercamiento a la realidad en la que éstos se desarrollan. Los ejercicios didácticos no solo se realizan en el espacio de las aulas, es posible también realizarlos en el escenario de los sujetos que los portan y los enfrentan cotidianamente.

3.4 Estrategia de acercamiento al escenario empírico

Desde el abordaje de la metodología cualitativa interesa pasar a describir algunos elementos que se significan en el *escenario de intervención*, toda vez que aparecen como determinantes para la comprensión de la naturaleza de la propuesta del modelo de intervención social para comunidades indígenas:

Escenario: Comunidad Sarmiento Yaqui; ubicada en la carretera internacional 15, salida a Nogales km. 3

Grupo indígena: Yaqui

Total de familias: 12

Total de la población: 45 sujetos sociales

Técnicas cualitativas: etnografía, observación participante y entrevista a profundidad.

Instrumento utilizado: Aplicación de censo familiar con base en el rediseño de un formato de *encuesta socioantropológica*.¹

¹ El formato de encuesta socioantropológica es el propuesto por el Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá, el cual fue rediseñado para fines del censo sociofamiliar.

Tabla 2. Modo de intervención

| Momentos del proceso | Sujetos involucrados | Naturaleza de la respuesta de los sujetos |
|---|--|--|
| I Aproximación exploratoria | conocedores externos | Información y referencia sobre informantes clave |
| | informantes clave • Informante I • Informante II | resistencia → negociación → aceptación negociación → aceptación |
| II Inserción en la comunidad | contactos iniciales • familias de la comunidad | aceptación → colaboración |
| III Observación participante • entorno físico • organización social • carac, de las familias | familias de la comunidad • informantes clave | aceptación facilitadores |
| IV Censo familiar • entrevista individual • entrevista familiar | ancianos | aceptación → colaboración |
| | parejas, familias | aceptación → colaboración → demandas de apoyo |
| V Incorporación a la vida comunitaria | líderes comunitarios | Inclusión → legitimación |
| | familias de la comunidad | Inclusión → legitimación |

Fuente: elaboración propia a partir del trabajo de investigación

La explicación del esquema que traduce la estrategia de acercamiento, abordará de manera general los elementos del momento del proceso, los sujetos sociales involucrados y la naturaleza de las respuestas de los sujetos, elementos que definen la ruta metodológica seguida en el espacio de investigación.

Aproximación exploratoria: Es el momento inicial, el punto de partida para irrumpir en la exploración, el conocimiento de los primeros elementos que darán el marco referencial sobre el escenario de intervención.

En el caso que nos ocupa, este momento posibilita el acercamiento con conocedores externos, es decir, sujetos externos a la vida comunitaria que se constituyen en informantes clave por el hecho de poseer información, pero por las características en las que se ubican, -pertenecen a instituciones oficiales- se corre el riesgo de obtener información con un carácter meramente cuantitativo, ya que sus niveles de valoración, están permeados por objetivos y metas institucionales, toda vez que es personal técnico que desarrolla acciones tendientes a operar una política social institucional concreta, y que el fin es la obtención de resultados que permita cuantificar las condiciones de desarrollo material de la comunidad.

Ciertamente este tipo de informante es importante, porque proporciona los primeros datos que darán posibilidad de conocer de manera genérica elementos manejados desde la perspectiva institucional para posteriormente pasar al momento de la contrastación con documentos existentes en los archivos de las instituciones que impulsan proyectos de desarrollo comunitario para la atención de población indígena.

Otro tipo de informante clave al que se recurre por la significación que implica, es el propio sujeto social comunitario que permite dar cuenta de los procesos de la vida cotidiana en función del entorno sociocultural.

En el momento exploratorio figuran dos informantes clave, el informante uno, que juegan el papel de capitán, autoridad que tiene un mando importante en la toma de decisiones de los procesos de la vida comunitaria. El informante clave dos, que asume el papel de delegada de la comunidad y a quien se le faculta en la toma de decisiones para el favorecimiento de las condiciones referidas a la organización social.

Se identifican a los informantes clave como líderes comunitarios, toda vez que figuran como sujetos centrales que impulsan la participación social de los miembros que conforman la comunidad.

En este contexto se ubican los primeros indicadores que permiten identificar, rasgos, intereses, características, etc., de dimensión microsocial, determinantes para el segundo momento.

Se destaca la naturaleza de las respuestas de los sujetos, consistentes en actitudes de resistencia, negociación y aceptación, durante el proceso de interacción social. Indudablemente las respuestas se determinan por la existencia de patrones culturales que definen un contexto cerrado originado por características propias de la identidad social, que conduce a prácticas, expresiones y manifestaciones sociales que no pueden ser comprendidas y explicadas en un primer acercamiento, lo que origina la formulación de las primeras interrogantes, dudas, contradicciones y reflexiones de un espacio desconocido en donde las perspectivas teóricas y metodológicas distan mucho de la realidad social que encierra un grupo de población indígena, donde su mundo, sus saberes, sus haceres, se contraponen a las formas que socialmente están definidas para el establecimiento de las relaciones sociales.

Este momento da como resultado inmediato reconocer que el interés de establecer contacto con una comunidad indígena implica, visualizar y concebir a la comunidad como un sistema o conjunto conformado de subsistemas-familia, escuela, organización social, autoridades tradicionales- que poseen una singularidad en tanto se rigen por usos y costumbres basadas en patrones socioculturales; donde la potenciación de sus elementos está dada en función de las fuerzas y cohesión social existentes en el seno de su propia vida cotidiana.

Inserción en la comunidad: El camino del proceso conduce al momento de intentos de inserción, lo que implica poner en evidencia la escala de valores tanto del sujeto externo como de los sujetos internos con la finalidad de propiciar los primeros contactos familiares, a través del ir y venir cotidiano. La visita domiciliaria se convierte en el recurso interactivo en donde se empieza a dimensionar a la comunidad como una unidad conceptual, categoría que traslada al

abordaje de elementos cotidianos que permiten una primera dimensión de la identificación histórica la cual da cuenta de la identidad de los sujetos en el territorio que ocupan.

El contacto a través de la vida familiar, la identificación histórica sobre las características que definen la presencia y el actuar en el espacio comunitario, se sintetizan en el conocimiento de los rasgos constitutivos de la identidad y de las manifestaciones y expresiones de una cultura desprovista de los recursos mas elementales para la subsistencia humana, ello define un estilo y calidad de vida que impacta en los procesos de desarrollo.

La inserción en la vida comunitaria trastoca los referentes teóricos, metodológicos y técnicos, cuando se parte de que los procesos de desarrollo humano se definen a partir de los procesos de expansión de las capacidades y oportunidades de los individuos.

El encuentro familiar, reafirma que muchas son las capacidades de los sujetos, pero pocas las posibilidades para insertarse en los procesos de desarrollo social, económico y cultural fundamentalmente.

Las respuestas de los sujetos se centran en la aceptación y colaboración, figuran como condicionantes para la generación de un mayor compromiso y responsabilidad social, como sujeto interesado en el conocimiento de la realidad, mas allá; del cumplimiento de objetivos meramente de formación académica.

El contexto sociofamiliar histórico se convierte en un reto para lograr aproximaciones conceptuales y contextuales sobre los límites de las fronteras de la diversidad cultural, ya que implica la construcción de nuevos referentes que permitan revalorizar que las dimensiones geográficas, culturales e identitarias; definen el espacio para la explicación de las formas de agrupamiento en asentamientos de territorio indígena que emergen de una sociedad determinada por la diversidad cultural.

El recurso didáctico-cualitativo como el medio para la inserción en la comunidad: La observación participante, la etnografía y la entrevista a profundidad, conforman el instrumental técnico que posibilita una forma distinta para el acercamiento y el establecimiento de interacciones sociales.

La metodología cualitativa refiere recorrer el camino investigativo desde el momento en que no se plantean hipótesis como elementos estructurados para la intervención.

Es necesario desarrollar el trabajo de campo sin ideas preconcebidas, dado que se construye y se reconstruye en la medida que el proceso de investigación toma sus propias formas en función de la participación e involucración de los diferentes sujetos de la acción. El trabajo de campo se caracteriza por ser cualitativo, a partir del la uso del conjunto de técnicas que propone, ya que permite establecer relaciones más abiertas con los informantes, el sujeto se olvida de ser un sujeto-objeto de investigación y el observador participante puede producir encuentros que faciliten la aceptación como el resultado de la interacción. De este proceso se derivan códigos y símbolos, los cuales establecen identificaciones que generan empatías y se fortalecen y consolidan los conceptos de valor hacia el respeto de formas de organización social distintas y del respeto a la diferencia (ver anexo 1)

Otro recurso utilizado fue el censo familiar, basado en un formato de encuesta, el cual fue retomado de la aportación hecha por el Instituto de Nutrición de Centro América y Panamá; rediseñado con fines de aplicación para un espacio con características culturales de población indígena (ver anexo 2)

Se trabajó la entrevista a profundidad tanto a nivel individual como familiar, ya que la comunidad está conformada por sujetos que viven solos y por familias nucleares o extensas. Los resultados obtenidos permiten una dimensión cualitativa y cuantitativa, ya que los datos refieren aspectos relacionados a elementos de la vida comunitaria, estructura familiar, condiciones de la

vivienda, servicios e infraestructura, y satisfactores sociales y materiales. Participaron ancianos, parejas y familias concebidas como unidades familiares.

Las respuestas de los sujetos estuvo dada por la aceptación y colaboración, en virtud de la información proporcionada, los datos pueden ser analizados a la luz de las formas de organización social, elemento cultural que define la manifestación familiar que rigen la vida comunitaria.

El censo también se convierte en un instrumento de recolección de datos y puede ser utilizado para ubicar: total de la población, comportamiento de indicadores, tales como sexo, edad, escolaridad, ocupación, conformación familiar, tipo de satisfactores de bienestar social, servicios e infraestructura (ver anexo 3)

Es posible establecer el cruce de datos cualitativos y cuantitativos para llegar a conceptualizar y contextualizar la historia social de los sujetos que oriente al replanteamiento de formas de intervención social desde el Trabajo Social.

Incorporación a la vida comunitaria: La negociación, aceptación, colaboración, inclusión, legitimación, etc; son actitudes facilitadoras, motivacionales, orientadoras, que definen una determinada conducta en los sujetos de la acción, y se derivan de los momentos del proceso vivido, permiten descubrir una red de identificaciones que reafirma y descubre la posibilidad de que en el Trabajo Social se pueden adoptar estrategias de intervención social distintas a las formas tradicionales en las que se ha caracterizado históricamente a la profesión. Cabe destacar algunas características que presentan tales actitudes y conductas sobre las respuestas obtenidas en las relaciones establecidas con los sujetos de la comunidad:

Negociación: Se caracteriza por establecer compromisos para apoyar acciones de gestión social que interesan a la comunidad. La negociación tiene límites en tanto se centra en los usos y costumbres de la cultura comunitaria, establece reglas en ocasiones rígidas-cerradas- o flexibles –

abiertas-en función de la esencia del proceso de negociación. Conlleva a pactos que se sobreentiende serán respetados en el marco de lo contraído.

Aceptación: Se manifiesta a través de actitudes y conductas positivas con relación al acercamiento y a la propia aceptación del otro y de los otros sin condiciones. La aceptación origina en el sujeto procesos de asimilación e identificación con lo aceptado. Es el resultado de la combinación de las actitudes de respeto y comprensión empática que se fusionan en una actitud de acogida. Existe comunicación permanente, diálogo, conversación, interés, etc.

Colaboración: Se presenta a través de la disposición e interés que manifiestan los sujetos en la participación de acciones que se impulsan. Es una colaboración individual, grupal, colectiva y familiar que se expresa en actitudes de sencillez, dinamismo, y ánimo de involucrarse, se expresan sentimientos y emociones que van más allá de las relaciones cotidianas. Favorece directamente a los procesos comunitarios.

Inclusión: Se trasciende de la relación formal para dar apertura a una nueva forma de relación. Se sustenta en la identificación y aceptación recíproca del conjunto de elementos culturales, existe una razón de ser de la aceptación. Se vive y percibe explícita e implícitamente en la interacción social, ya que se propician lazos afectivos a partir de la convivencia compartida en los espacios de organización y participación en eventos de orden social, político, religioso, cultural etc.,. La gestión social es un elemento sustantivo en la inclusión a la vida comunitaria. El lenguaje es el medio fundamental en la comunicación cultural.

Legitimación: Es el momento de la reafirmación y reconocimiento entre los sujetos de la acción, se centra en el respeto a la diferencia de los valores culturales del uno y de los otros. Se consolidan los valores visibles e invisibles. Es la integración de actitudes y conductas manifiestas, son las evidencias de los hechos o acontecimientos que se expresen tanto en lo público como en lo privado. Es reconocer y respetar los símbolos y significados asociados a

rituales, ceremonias, fiestas, tradiciones, etc; lo que definen los rasgos característicos de los patrones culturales. El momento de la legitimación es un todo en partes, ya que implica e incorpora: negociación, aceptación, colaboración, inclusión, respeto, empatía, disposición, apoyo, solidaridad, identificación, etc.

Las condiciones actitudinales del Trabajador Social deben basarse en el respeto de usos y costumbres, en el respeto a las formas de organización social, empatía, apoyo, solidaridad, disposición, colaboración, respeto a la diferencia, etc; como condiciones que tienen que promoverse en los espacios formativos donde se pueda distinguir una escala de valores, esto es; la construcción y/o apropiación de una escala de valores sustentada en la diversidad cultural que emerge de la sociedad contemporánea, como resultante de un devenir en un espacio y tiempo determinado, esto es; abrir el camino a la reflexión y análisis para plantear y resolver problemas, valorar a la comunicación como la vía para el intercambio de experiencias, el reconocimiento y valoración de la identidad cultural, apertura a las distintas manifestaciones culturales, iniciar una búsqueda para la comprensión de las distintas formas de expresión y manifestación cultural, todo ello; con una perspectiva que tienda a generar cambios, es decir; propiciar la innovación como el recurso que hoy en día se nos presenta como uno de los retos centrales y que las instituciones formadoras de profesionales tienen la responsabilidad de asumir.

Reflexiones

Que las Instituciones de Educación Superior asuman y enfrenten los retos que la sociedad moderna exige para responder a los imperativos de orden social, político, económico, cultural.

Que la Universidad de Sonora se convierta en un espacio donde se contribuya a conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios; fortalecer la cultura e identidad nacional y promover la cultura de la solidaridad, respeto y compromiso social.

Que la Universidad de Sonora sea una institución forjadora de ciudadanos sensibles y responsables, de profesionales, investigadores y técnicos formados interdisciplinariamente, dotados de una cultura humanística y científica, capaces de seguirse formando por sí mismos, de adaptar sus conocimientos a las transformaciones que vive una sociedad en constante cambio.

*Lo que percibes depende de tu punto de vista..
Cambiar tu punto de vista amplía tu percepción..
Para raros, nosotros...
(Bohannon, P. 1992)*

Referencias bibliográficas

ANUIES (2000) *La Educación Superior en el siglo XXI*. México.

Apple, M. (1996) *Política cultural y educación*. Madrid, España: Morata.

Azevedo, F. (1987) *Sociología de la educación*. México: Fondo de Cultura Económica.

Barceló, R. et.al. (1995) *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Organizaciones indígenas y políticas estatales*. Vol. I. México: Plaza y Valdés.

Barceló, R. et.al. (1995) *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. El indio como metáfora en la identidad nacional..* Vol. II. México: Plaza y Valdés.

Barceló, R. y otros (1995) *Diversidad étnica y conflicto en América Latina. Migración y etnicidad. Reflexiones teóricas y estudios de casos*. Vol. III. México: Plaza y Valdés.

Beltrán, M. (1991) *La realidad social*. Madrid, España: Tecnos.

Bisquerra, R. (1998) *Métodos de investigación educativa*. Barcelona, España: CEAC.

Bohannan, P. (1992) *Para raros nosotros*. Madrid, España: AKAL.

Bonfil, G. (1987) *México profundo. Una civilización negada*. México: CIESAS/SEP.

Bonfil, G. (1997) *Pensar nuestra cultura*. México: Alianza Editorial.

Borja, J. (1999) *Análisis del Plan de Estudios 89. Licenciatura en Trabajo Social*. Documento. Hermosillo, Sonora: UNISON.

Cabrerizo, J. (1999) *Diseño, desarrollo e innovación curricular. Teoría y práctica*. Colección aula abierta. Alcalá, España: Universidad de Alcalá.

Campos, R. (2000) *Disyuntiva actual de la Educación Superior*. México: Praxis.

Carpio, C. e Ibáñez, C. (2004) *Nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Trabajo Social*. Hermosillo, Sonora: UNISON.

Casalet, M. (1983) *Alternativas metodológicas en Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas

Cahmbbers, I. (1995) *Migración, cultura, identidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Colombres, A. (1997) *La cultura popular*. México: Coyoacán.

- De la Torre, S. (1997) *Innovación Educativa. El proceso de innovación*. Madrid, España: Dykinson.
- De la Torre, S. (1998) *Cómo innovar en los centro educativos*. Madrid, España: Escuela Española.
- De la Torre, S. (1999) *Creatividad y formación*. México: Trillas.
- Delors, J. y otros (1997) *La educación encierra un tesoro*. México: Correo de la UNESCO.
- Delval, J. (2000) *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid, España: Morata.
- Díaz, A. (1999) *Didáctica y currículo*. México: Paidós.
- Diccionario de la ciencias de la educación* (1999). México: Santillana.
- Didriksson, A. (2000) *La universidad de la innovación. Una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro*. México: Correo de la UNESCO.
- Evangelista, E. (1998) *Historia del Trabajo Social en México*. México: Plaza y Valdés.
- Fernández, A. y Rozas, M. (1984) *Políticas sociales y Trabajo Social*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Fullan, M. y Stiegelbauer, S. (2000) *El cambio educativo*. México. Trillas.
- Galindo, J. (1998) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Pearson.
- Gallegos, C. (2000) *Prospectiva e innovación en Educación Superior*. Antología. México.
- García, S. (1986) *La especificidad del Trabajo Social*. México: ENTS-UNAM.
- Gómez, P. (1998) *Las ilusiones de la identidad. La etnia como pseudoconcepto*. Gaceta de Antropología. Núm. 14. Disponible en: www.ugr.es/~pwlac/G14_12Pedro_Gómez_García.html. pp. 1-22.
- Guevara, G. y De Leonardo, P. (1999) *Introducción a la teoría de la educación*. México: Trillas.
- Giddens, A. (1978) *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu.
- González, M., y Escudero, J. (1987) *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona, España: Humanitas.
- González, P. (2001) *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México. ERA.

- Hernández, N. (1998) *Memoria y destino de los pueblos indígenas*. México: Plaza y Valdés.
- Klesing, U. (1999) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México: Plaza y Valdés.
- López-Barajas, E. (1998) *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid, España: UNED.
- Marín, R. y otros (1987) *Sistematización e innovación educativas*. Madrid. España. UNED.
- Marín, R. y Pérez, G. (1999) *Pedagogía social y sociología de la educación*. Madrid. España. UNED.
- Moore, T. (1999) *Introducción a la filosofía de la educación*. México. Trillas.
- Montaño, C. (1999) *El servicio social frente al neoliberalismo. Cambios en su base de sustentación funcional-laboral. Costa Rica: Boletín Electrónico Surá # 41*
- Morín, E. (2001) *Los siete saberes necesarios para la educación*. México: Correo de la UNESCO.
- Olmos, A. y Santillan R. (2003) *Educación en cultura*. Buenos Aires, Argentina: CICCUS.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (1999) *Principios de la OCDE para el gobierno de las sociedades*. México.
- Órgano informativo de la Universidad de Sonora (2003) *Lineamientos generales para un modelo curricular de la Universidad de Sonora*. GACETA. Edición especial. Hermosillo, Sonora.
- Órgano informativo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (1998) *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y Acción*. Confluencia. Ser y Quehacer de la Educación Superior. Núm. 68. pp. 16-22. México.
- Ornelas, C. (1996) *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Pozas, R. (1989) *Guía general cualitativa para la investigación-acción autogestionaria de los pueblos indígenas*. Instituto Nacional Indigenista. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM.
- Región noroeste. (1995) *Etnografía contemporánea de los pueblos indígenas de México*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- Resumen ejecutivo (2004) *Nuevo Plan de Estudios de la Licenciatura en Trabajo Social*. Hermosillo, Sonora: UNISON.

- Sacristán, J. (2000) *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*. Madrid, España: Morata.
- Sartori, G. (2003) *La sociedad multiétnica*. México: Taurus.
- Shutz, A. (1974) *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Starico, M. (1996) *Los proyectos en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Serie aula EGB.
- Solana, F. (1999) *Educación en el siglo XXI*. México: Limusa.
- Stavenhagen, R. (2000) *Conflictos étnicos y estado nacional*. México: Siglo XXI.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Piados.
- Tejada, J. (1998) *Los agentes de la innovación en los centros educativos*. Málaga, España: Aljibe.
- Tünnermann, C. (1999) *La universidad de cara al siglo XXI*. México: Praxis.
- Villaseñor, G. (2000) *Fundamentos teóricos y modelos de la Innovación Educativa*. Antología. México.
- Villoro, L. (1999) *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Warman, A. (2003) *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Weber, M. (1978) *Ensayos sobre metodología sociológica*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Weber, M. (1984) *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.

ANEXOS

Anexo 1. Guía general de información

Etnografía

Lo Público y lo Privado en la Comunidad Sarmiento Yaqui

| | Dimensión de la Investigación | Objetivos de la Investigación |
|--|--------------------------------------|---|
| C a r a c t e r í s t i c a s | Perfil poblacional | Descripción de los actores desde el punto de vista demográfico. |
| | Mercado de trabajo | Composición económica de la población. |
| | Composición espacial | Descripción del crecimiento de la composición espacial: estratificación social, distribución espacial en el territorio. |
| | Gobierno | Formas de gobierno: autoridades, funciones, ámbito de decisiones. |
| | Identidad y cultura | Religión, tradiciones, fiestas. (usos y costumbres) |

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Galindo, J. (1998) Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. Ed. Pearson.

Historia de vida

| | | |
|--|----------------------------|--|
| I d e n t i f i c a d | Historia de vida | Sujetos de entrevista: |
| | | Sujetos dirigentes Autoridades intermedias Familias (antiguas y nuevas) |
| | Percepción endógena | Significados asociados a: |
| | | Comunidad Sarmiento Gobierno Religión Familia |
| | Percepción exógena | Significados asociados a: |
| | | Entorno no indígena Gobierno no indígena Religión no indígena Familia no indígena |

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Galindo, J. (1998) Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. Ed. Pearson.

Observación participante

| Escenario | Momento del proceso de investigación | Foco de la observación |
|--|--|---|
| | Inserción en la comunidad | |
| Comunidad Sarmiento | Entorno físico | Características del lugar: Límites espaciales Infraestructura: (Lugares de interacción colectiva, servicios, vivienda) Morfología Topografía |
| Reuniones y eventos en la Comunidad Sarmiento | Organización social | Motivos de la (s) reunión (es) Cargos de los asistentes Discursos Formas de interacción Acuerdos y toma de decisiones |
| Domicilios familiares en la Comunidad Sarmiento | Características de las familias | Miembros de la familia presentes Tipo de discurso Actitudes Formas de interacción |
| | Incorporación a la vida comunitaria | |
| Fiestas y/o celebraciones: Evento 1) Cuaresma Evento 2) Asamblea de mujeres Evento 3) Encuentros culturales Evento 4) Celebración de santos patronos Evento 5) Encuentro entre grupos indígenas | Tradiciones | Motivo de la fiesta/celebración Participantes Roles de los participantes Significados de la fiesta/celebración |

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de investigación.

Investigación-Acción

| Escenario | Momento del proceso de investigación | Tipo de evento | Objetivo del investigador | Tipo de respuesta |
|----------------------------------|---|--------------------------------|--|---------------------------------------|
| Cuaresma | Aproximación exploratoria | Religioso | Conocer significado de la tradición | Negociación Aceptación |
| Asamblea de mujeres indígenas | Inserción en la comunidad | Cultural | Conocer formas de organización social de las mujeres indígenas | Aceptación Colaboración |
| Encuentros culturales | Inserción en la comunidad | Cultural | Conocer características culturales y redes de interacción social | Aceptación Colaboración Empatía |
| Celebración de santos patronos | Incorporación a la vida comunitaria | Religioso | Conocer elementos de identidad y cultura religiosa | Inclusión Legitimación |
| Encuentro entre grupos indígenas | Incorporación a la vida comunitaria | Religioso Vínculos Sociales | Conocer elementos de identidad indígena | Inclusión Legitimación |

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de investigación.

Entrevista a Profundidad

Objetivo de la entrevista: _____

Sujetos de la entrevista: _____

Momento del proceso de investigación: _____

Guión de Entrevista

Tema 1) Familias de origen

Tema 2) Redes familiares y sociales

Tema 3) Proceso de migración

Tema 4) Cultura comunitaria

Tema 5) Percepción del mundo exterior

Tema 6) Red de mujeres

Tema 7) Participación política

Fuente: Elaboración propia a partir del trabajo de investigación.

Anexo 2. Censo familiar

| |
|---------------------------|
| Familia _____ Lugar _____ |
|---------------------------|

No. fam. _____ No. tarjeta _____ Ident. Pueblo _____ Fam. _____ Sexo Inf. _____ Fecha de entrev. _____
 No. de cuartos _____ No. casa _____ Estado civil jefes _____ Grupo étnico _____ Religión Sra. _____ Religión Sr. _____
 No. embarazos _____ No. hijos vivos _____ No. hijos muertos _____ No. de personas de la familia. _____
 No. de las personas que habitan en la vivienda _____ Sra. está embarazada _____ Está lactando _____
 Código de ingreso _____ Entrevistadora _____

| Estado civil | Grupo étnico | Religión | Está embarazada | Sexo | Estado actual | Edad verificada | Lugar de Nac. | Sabe leer | Cursos | Ocupación principal y actual | Código de ingreso |
|---|--|---|--|-------------------|--|---|---|--|--------------|--|---|
| 1.Soltera sin hijos 2.Soltera sin unión 3.Madre soltera 4.Madre sin unión estable 5.Unida 6.Casada 7.Separada o divorciada 8.Viuda | 1.Indígena 2.Ladino Muestra 1. Dentro 2. Fuera | 1.Católica 2.Protestante 3.Otros espec. | o.Lactando 0.No 1.Sí,no confirmado 2.Confirmado | 1.Fem. 2.Masc. | 1.Presente 2.Muerto 3.En la vivienda conformando otra familia 4.Fuera vivienda en la comunidad 5.Fuera de la comunidad temporal 6.Emigrado definitivo | 1.Inf. dudosa 2.Inf. confiables 3.Papeles | 1.Finca 2.Caserío 3.Aldea 4.Cabecera municipal 5.Otro | 0.No 1.Un poco o con dificultad 2.Sí | 0.No 1.Sí | 1. Identificación familiar y sujeto 2. Igual censo 3. Clave separada | 0. Censo transv. 2. Inmigración 3. Nueva fam. por unión |

| Ident. Sujeto | Sexo | Muestra | NOMBRE | | | Estado actual | Fecha nac. | | | Edad Ver. | Lugar de Nacimiento | Sabe Leer y escribir | Grados ganados | Periodicidad trabajo | Para Personas De 10 años o más | | | lugar de asentamiento o partida de nacimiento |
|---------------|------|---------|---------------|--------------|--------------|---------------|------------|-----|-----|-----------|---------------------|----------------------|----------------|----------------------|--------------------------------|-----------------|--------------------------------------|---|
| | | | 1er. Apellido | 2º. apellido | Nombre usual | | Día | Mes | Año | | | | | | Ocupac. Princip. | Ocupac. Secund. | Ramo donde trabaja Descripción ocup. | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Código | Rubro | Código | Rubro |
|--------|---|--------|---|
| | CARACTERÍSTICAS VIVIENDA Tiene sitio en propiedad 0.No hay 1.No 2.Sí | | COLOCACIÓN COCINA 1.En el dormitorio 2.En lugar separado 3.Incorporado a la vivienda |
| | Tipo de vivienda 1.Casa improvisada 2.Casa semi-formal 3.Casa formal | | Medios para cocinar 1.En el suelo 4.Fogón 2.Hornilla 5.Estufa 3.Horno |
| | Tenencia de la vivienda 1.Posante con vecinos 4. Cedida 2.Posante con parien. 5. Amortizando 3.Alquilando 6. Propiedad 7.Otro (especificar) | | Luz eléctrica en la vivienda 0.No 1.Sí |
| | Número de Cuartos Piso 1.Tierra 3. Cemento 2.Ladrillo o barro 4. Mosaico 5. Madera | | Instalación sanitaria 1. Ausente 3.Fosa séptica 2.Letrina 4. Inodoro |
| | Techo 1.Carrizo 4.Lámina de asbesto 2.Teja 5. Adobe 3.Lámina de cartón 6. Cemento | | Desagües aguas servidas 1.Flor de tierra 2. Pozo ciego 3. Alcantarillado 4.Drenaje |
| | Pared 1.Lámina de cartón 3. Adobe 2.Lámina galvanizada 4. Madera 5. Ladrillo 6. Block | | Abastecimiento de agua 1.Río, lago o manantial 2.Pila pública o lleva cántaro 3.Pozo en la vivienda 4.Red Pública |
| | | | TENENCIA DE ENSERES 0.No 1. Sí |
| | | | Radio |
| | | | Tocadiscos |
| | | | Televisión |
| | | | Bicicleta |
| | | | Motocicleta |
| | | | Automóvil |
| | | | Máquina de coser |
| | | | Refrigerador |
| | | | Molino de mano |
| | | | Aves |
| | | | Cerdos |
| | | | Teléfono |
| | | | Otros |

Observaciones:

Anexo 3. Análisis de frecuencia de datos

Sexo del informante

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid femenino | 8 | 67.0 | 67.0 | 25.0 |
| masculino | 4 | 33.3 | 33.3 | 66.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Sexo cónyuge del informante

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no tiene cónyuge | 4 | 33.3 | 33.3 | 33.3 |
| femenino | 2 | 16.7 | 16.7 | 50.0 |
| masculino | 6 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Estado civil pareja

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid unida | 6 | 50.0 | 50.0 | 50.0 |
| casada | 2 | 16.7 | 16.7 | 66.7 |
| separada o divorciada | 1 | 8.3 | 8.3 | 75.0 |
| viuda | 3 | 25.0 | 25.0 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Grupo étnico

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid indígena | 12 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

No pertenencia de alguno de los cónyuges al grupo étnico

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|--------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid hombre | 2 | 16.7 | 100.0 | 100.0 |
| Missing 999 | 10 | 83.3 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Religión

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid católica | 12 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Número de embarazos

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1-3 | 1 | 8.3 | 10.0 | 10.0 |
| 4-6 | 3 | 25.0 | 30.0 | 40.0 |
| siete o más | 6 | 50.0 | 60.0 | 100.0 |
| Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing 999 | 2 | 16.7 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Número de hijos vivos

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1-3 | 2 | 16.7 | 20.0 | 20.0 |
| 4-6 | 8 | 66.7 | 80.0 | 100.0 |
| Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing 999 | 2 | 16.7 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Número de hijos muertos

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 0 | 4 | 33.3 | 40.0 | 40.0 |
| 1-2 | 4 | 33.3 | 40.0 | 80.0 |
| 3 o más | 2 | 16.7 | 20.0 | 100.0 |
| Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing 999 | 2 | 16.7 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Número de personas de la familia

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1 | 2 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| 2-4 | 2 | 16.7 | 16.7 | 33.3 |
| 5-7 | 3 | 25.0 | 25.0 | 58.3 |
| 8-10 | 5 | 41.7 | 41.7 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Número de personas de la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1 | 2 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| | 2-4 | 7 | 58.3 | 58.3 | 75.0 |
| | 5-7 | 2 | 16.7 | 16.7 | 91.7 |
| | 11 o más | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| | Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Número de hijos que viven en la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0 | 7 | 58.3 | 58.3 | 58.3 |
| | 1-3 | 3 | 25.0 | 25.0 | 83.3 |
| | 4-6 | 2 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Lugar de nacimiento del cónyuge femenino

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Hermosillo | 7 | 58.3 | 70.0 | 70.0 |
| | Guaymas | 1 | 8.3 | 10.0 | 80.0 |
| | Vícam | 1 | 8.3 | 10.0 | 90.0 |
| | Torreón | 1 | 8.3 | 10.0 | 100.0 |
| | Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 2 | 16.7 | | |
| | Total | 12 | 100.0 | | |

Lugar de nacimiento del cónyuge masculino

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | Hermosillo | 6 | 50.0 | 60.0 | 60.0 |
| | Pótam | 1 | 8.3 | 10.0 | 70.0 |
| | Vícam | 1 | 8.3 | 10.0 | 80.0 |
| | Bamori | 1 | 8.3 | 10.0 | 90.0 |
| | Acaponeta | 1 | 8.3 | 10.0 | 100.0 |
| | Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 2 | 16.7 | | |
| | Total | 12 | 100.0 | | |

Lugar de nacimiento de las personas que habitan la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|--|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | solo Hermosillo | 5 | 41.7 | 55.6 | 55.6 |
| | Hermosillo y otros municipios de Sonora | 2 | 16.7 | 22.2 | 77.8 |
| | Hermosillo y otros estados | 1 | 8.3 | 11.1 | 88.9 |
| | Hermosillo, otros municipios de Sonora y otros estados | 1 | 8.3 | 11.1 | 100.0 |
| | Total | 9 | 75.0 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 3 | 25.0 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Miembros del hogar que saben leer y escribir

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1-3 | 9 | 75.0 | 75.0 | 75.0 |
| | 4-6 | 2 | 16.7 | 16.7 | 91.7 |
| | 7-9 | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| | Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Nivel de escolaridad del cónyuge masculino

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | primaria completa | 2 | 16.7 | 20.0 | 20.0 |
| | primaria incompleta | 3 | 25.0 | 30.0 | 50.0 |
| | secundaria completa | 3 | 25.0 | 30.0 | 80.0 |
| | secundaria incompleta | 1 | 8.3 | 10.0 | 90.0 |
| | analfabeta | 1 | 8.3 | 10.0 | 100.0 |
| | Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 2 | 16.7 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Nivel de escolaridad del cónyuge femenino

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|---------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | primaria completa | 3 | 25.0 | 30.0 | 30.0 |
| | primaria incompleta | 5 | 41.7 | 50.0 | 80.0 |
| | secundaria completa | 1 | 8.3 | 10.0 | 90.0 |
| | analfabeta | 1 | 8.3 | 10.0 | 100.0 |
| | Total | 10 | 83.3 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 2 | 16.7 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Nivel de escolaridad predominante en el hogar

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | primaria completa | 2 | 16.7 | 28.6 | 28.6 |
| | primaria incompleta | 2 | 16.7 | 28.6 | 57.1 |
| | secundaria completa | 2 | 16.7 | 28.6 | 85.7 |
| | secundaria incompleta | 1 | 8.3 | 14.3 | 100.0 |
| | Total | 7 | 58.3 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 5 | 41.7 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Número de perceptores en el hogar

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 0 | 1 | 8.3 | 8.3 | 8.3 |
| | 1 | 5 | 41.7 | 41.7 | 50.0 |
| | 2 | 5 | 41.7 | 41.7 | 91.7 |
| | 3 | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| | Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Periodicidad en el trabajo del jefe del hogar

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | temporal | 5 | 41.7 | 55.6 | 55.6 |
| | permanente | 3 | 25.0 | 33.3 | 88.9 |
| | pensionado | 1 | 8.3 | 11.1 | 100.0 |
| | Total | 9 | 75.0 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 3 | 25.0 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Periodicidad en el trabajo del cónyuge

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | temporal | 3 | 25.0 | 75.0 | 75.0 |
| | permanente | 1 | 8.3 | 25.0 | 100.0 |
| | Total | 4 | 33.3 | 100.0 | |
| Missing | 999 | 8 | 66.7 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Periodicidad en el trabajo del perceptor 3

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid temporal | 3 | 25.0 | 100.0 | 100.0 |
| Missing 999 | 9 | 75.0 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Periodicidad en el trabajo del perceptor 4

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid temporal | 2 | 16.7 | 100.0 | 100.0 |
| Missing 999 | 10 | 83.3 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Ocupación del jefe del hogar

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid jornalero | 3 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| empleado | 2 | 16.7 | 16.7 | 41.7 |
| economía informal | 2 | 16.7 | 16.7 | 58.3 |
| no trabaja | 3 | 25.0 | 25.0 | 83.3 |
| otros | 2 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Ocupación del cónyuge

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid empleado | 3 | 25.0 | 37.5 | 37.5 |
| hogar | 4 | 33.3 | 50.0 | 87.5 |
| otro | 1 | 8.3 | 12.5 | 100.0 |
| Total | 8 | 66.7 | 100.0 | |
| Missing 999 | 4 | 33.3 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Ocupación del perceptor 3

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid jornalero | 3 | 25.0 | 100.0 | 100.0 |
| Missing 999 | 9 | 75.0 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |

Ocupación del perceptor 4

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | jornalero | 2 | 16.7 | 100.0 | 100.0 |
| Missing | 999 | 10 | 83.3 | | |
| Total | | 12 | 100.0 | | |

Tipo de vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | casa improvisada | 3 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| | casa semi-formal | 9 | 75.0 | 75.0 | 100.0 |
| Total | | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Tenencia de la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | propietario | 11 | 91.7 | 91.7 | 91.7 |
| | prestada | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Número de cuartos de la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | 1 | 5 | 41.7 | 41.7 | 41.7 |
| | 2 | 5 | 41.7 | 41.7 | 83.3 |
| | 3 | 1 | 8.3 | 8.3 | 91.7 |
| | más de 3 | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Piso de la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | tierra | 10 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| | cemento | 1 | 8.3 | 8.3 | 91.7 |
| | mosaico | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Techo de la vivienda

| | | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid | lámina de cartón | 8 | 66.7 | 66.7 | 66.7 |
| | lámina de adbesto | 4 | 33.3 | 33.3 | 100.0 |
| Total | | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Colocación de la cocina

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid en el dormitorio | 1 | 8.3 | 8.3 | 8.3 |
| en lugar separado | 3 | 25.0 | 25.0 | 33.3 |
| incorporada a la vivienda | 7 | 58.3 | 58.3 | 91.7 |
| no tiene | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Paredes de la vivienda

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|------------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid lámina de cartón | 10 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| adobe | 1 | 8.3 | 8.3 | 91.7 |
| ladrillo | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Medios para cocinar

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid hornilla | 3 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| estufa | 7 | 58.3 | 58.3 | 83.3 |
| combinación de medios | 1 | 8.3 | 8.3 | 91.7 |
| no tiene | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Luz eléctrica

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid no | 1 | 8.3 | 8.3 | 8.3 |
| sí | 11 | 91.7 | 91.7 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Instalación sanitaria

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ausente | 5 | 41.7 | 41.7 | 41.7 |
| fosa séptica | 6 | 50.0 | 50.0 | 91.7 |
| inodoro | 1 | 8.3 | 8.3 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Desagüe de aguas

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid flor de tierra | 6 | 50.0 | 50.0 | 50.0 |
| pozo ciego | 6 | 50.0 | 50.0 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Abastecimiento de agua

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid red pública | 12 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

Tipo de electrodomésticos en la vivienda

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid 1 | 2 | 16.7 | 16.7 | 16.7 |
| 2 | 3 | 25.0 | 25.0 | 41.7 |
| 3 o más | 7 | 58.3 | 58.3 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Medios de transporte que posee la familia

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|---------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid ninguno | 10 | 83.3 | 83.3 | 83.3 |
| automóvil | 2 | 16.7 | 16.7 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Cuenta con animales domésticos

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|----------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid sí | 3 | 25.0 | 25.0 | 25.0 |
| no | 9 | 75.0 | 75.0 | 100.0 |
| Total | 12 | 100.0 | 100.0 | |

Tipo de animales domésticos

| | Frequency | Percent | Valid Percent | Cumulative Percent |
|-------------|-----------|---------|---------------|--------------------|
| Valid aves | 3 | 25.0 | 100.0 | 100.0 |
| Missing 999 | 9 | 75.0 | | |
| Total | 12 | 100.0 | | |