Voces de la Educación

ISSN 2448-6248 (electrónico)
ISSN 1665-1596 (impreso)

Voces de la Educación

Vol.2 Núm. 4 Julio-Diciembre 2017

* **El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres. Un relato de acontecimientos,** Víctor Amar Rodríguez * **La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país**, Enrique Ávila Carrillo * **Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral,** Javier Martín Betanzos * **Educación, sentido y sin-sentido,** Roberto Agustín Follari * **Educación holística. El arte de llegar a ser lo somos en esencia,** Ana María González Garza * **Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa,** Moisès Esteban-Guitart * **Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior,** Mónica Lozano Medina * **Aprendizaje de las matemáticas desde la literatura,** Marta Macho Stadler * **Percepción y expectativas sobre el mercado laboral de los licenciados en enfermería,** Irma Martínez Hernández **y** Elizabeth Reyes Solano * **Intimidación y maltrato en una muestra de niños,** Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Carlos Alberto Huerta Cortés y Erick Alejandro Pérez Torres * **Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial,** Beatriz Pedrosa Vico y Esther Cobo Heras **¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?** Josep M. Puig Rovira, Xus Martín García y Laura Rubio Serrano * **Retrospectiva de la política universitaria en Venezuela,** Pedro Rodríguez Rojas y Janette García Yépez * **Sistema de evaluación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de estudiantes de nutrición ,** Salvador Ruiz Cerrillo * **Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina,** María Eugenia Vicente * **Estado, gobierno y política pública: El debate de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas,** Liberio Victorino Ramírez, Guillermo Torres Carral y Rocío Ángeles Atriano Mendieta * **Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio,** Elena Anatolievna Zhizhko **Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad,** Daniel Korinfeld *

Voces de la Educación

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Editorial Internacional
María Antonia Casanova, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Aldo Ocampo González, María Ángeles Llorente Cortes, Madza Ednir, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, José Antonio Fernández Bravo, José Ramón Fabelo Corzo, Tomás Domingo Moratalla, Jurjo Torres Santomé, Antonio Bolívar Botía, Juan Luis Fuentes Gómez, Manuel Area Moreiral, Carina Kaplan,
Boris Rafael Tristá Pérez, César Delgado Lombana.

Comité Editorial Nacional
Hugo Casanova Cardiel, Wietse De Vries Meijer, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Decano, Lyle Figueroa Sevillano, José Alfredo Zavaleta Betancourt, Patricia Medina Melgarejo, Hugo Aboites Aguilar, Ines Dussel.

Dictaminadores
Jesús Manso, María De los Angeles Muñoz González, Claudia González Castro, Bladimir Reyes Córdoba, Marcelino Arias Sandi, Flavio de Jesús Castillo Silva, Judith Guadalupe Páez Paniagua.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, publicación semestral de libre acceso y arbitrada en formato electrónico, preparada para ser impresa, con edición papel cultural. Para donar a bibliotecas.
El objetivo principal es establecer puentes de comunicación académica que permitan promover y difundir los hallazgos obtenidos en los estudio de las distintas problemáticas educativas, tanto nacionales como internacionales. Los contenidos son libres y se dirigen principalmente a estudiantes y especialistas de cualquier disciplina interesados en el campo educativo. Los artículos incluyen argumentos sólidos y fundamentados.
Los autores certifican que el artículo presentado no ha sido publicado ni está en vías de consideración por otra revista. Se autoriza la comunicación pública del artículo tanto de modo completo como parcial, con la debida cita de la publicación inicial de la obra en esta revista, para fines educativos. Queda absolutamente prohibida su comercialización.

VOCES DE LA EDUCACIÓN, Vol. 2, núm.. 4, julio - diciembre de 2017 es una publicación semestral editada por Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, Editor responsable: Víctor Manuel Gutiérrez Torres. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2016-061316514400-223, Registro del ISSN 2448-6248 (electrónico) Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2001-120417295200 -102 Registro del ISSN 1665-1596 (impresa), ambos expedidos por el Instituto Nacional del Derecho de Autor INDAUTOR. www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/ index.php/voces, vocesdelaeducacion1@gmail.com. Responsable de la última actualización de este Número: Víctor Manuel Gutiérrez Torres, Av. Zaragoza 14, Zona Centro, C.P. 91000, Xalapa, Veracruz, México, este número se terminó de imprimir el 5 de julio del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres. Un relato de acontecimientos
Víctor Amar Rodríguez……....3

La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país
Enrique Ávila Carrillo……..13

Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral
Javier Martín Betanzos…….28

Educación, sentido y sin-sentido
Roberto Agustín Follari……....44

Educación holística. El arte de llegar a ser lo somos en esencia
Ana María González Garza……..56

Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa
Moisès Esteban-Guitart……....62

Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior
Mónica Lozano Medina……74

Aprendizaje de las matemáticas desde la literatura
Marta Macho Stadler……....83

Percepción y expectativas sobre el mercado laboral de los licenciados en enfermería
Irma Martínez Hernández **y** Elizabeth Reyes Solano……...94

Intimidación y maltrato en una muestra de niños
Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Carlos Alberto Huerta Cortés y Erick Alejandro Pérez Torres…….102

Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial
Beatriz Pedrosa Vico y Esther Cobo Heras……...112

¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?
Josep M. Puig Rovira, Xus Martín García y Laura Rubio Serrano…122

Retrospectiva de la política universitaria en Venezuela
Pedro Rodríguez Rojas y Janette García Yépez.……133

Sistema de evaluación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de estudiantes de nutrición
Salvador Ruiz Cerrillo……....157

Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina
María Eugenia Vicente…….....164

Estado, gobierno y política pública: El debate de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas
Liberio Victorino Ramírez, Guillermo Torres Carral y Rocío Ángeles Atriano Mendieta……179

Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio
Elena Anatolievna Zhizhko……200

Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad
Daniel Korinfeld…….209

El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres. Un relato de acontecimientos
The teaching of equality between women and men. An account of events

Víctor Amar Rodríguez[1]

[1]Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, email: victor.amar@uca.es

Resumen:Lejos de caer en el academicismo el relato de acontecimientos se abre a las intenciones explicativas de la historia actual, la microhistoria y la autobiografía como fuente de interpretación del conocimiento social, en este caso el hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres en el contexto del tardofranquismo español.

Palabras claves: enseñanza-aprendizaje, igualdad, mujeres, hombres

Abstract: Far from falling into academicism, the narrative of events opens to the explanatory intentions of current history, microhistory and autobiography as a source of interpretation of social knowledge, in this case the fact of teaching equality between women and men in the context of spanish dictatorship.

Keywords: teaching-learning, equality, women, men

Recepción: 13 de diciembre de 2016

Aceptación: 13 mayo de 2017

Forma de citar: Amar, V. (2017). "El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres. Un relato de acontecimientos". *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 3-12.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres. Un relato de acontecimientos

"Tiene mucho de mentira
decir verdades que no
se sienten"
(Alfhonse Karr)

Introducción

No hace mucho tiempo acabábamos de leer un libro de novela romántica escrito por una mujer, Amanda Quick (1998), que consideramos, además de bien escrito, refleja algunos asuntos que nos interesan sobre las relaciones humanas. No nos referimos solo a la venganza o al deseo sino, también, a la propia enseñanza que se puede desprender del texto que a tenor de su título "Las trampas del amor" se tornaría, en nuestra opinión, en las trampas del destino. Este destino lo intentaremos relacionar con el título del presente artículo: "El hecho de enseñar igualdad entre mujeres y hombres". Enseñar es un gesto de generosidad y de convicción (Carrasco, 2014). En palabras de Stenhouse (1993: 31) enseñar es una tarea que consiste "en ayudar a los alumnos a introducirse en una comunidad de conocimiento y de capacidades, en proporcionales algo que otros poseen ya". Mientras que la segunda parte del enunciado "Un relato de acontecimientos" está relacionado con la autobiografía como recurso metodológico cualitativo.

Tal vez, ceñirnos a la mera enseñanza en materia de igualdad, por parte de la institución educativa, sería una estrategia de lo más acertada, pero no la única. Intentaremos explicar un poco sobre este particular. Somos de la opinión que hace falta no perderse entre la memoria caduca y bajo los intereses que monopolizan el discurso dominante (ver teoría del conocimiento situado de Donna Haraway, 1995), que puede llegar a eclipsar parte de la realidad, sus orígenes y consecuencias. La imperante normo-heterosexualidad se introduce en la esfera educativa y terminamos reproduciendo estereotipos y valores desiguales. El discurso de Sánchez (2016) lo suscribe con este parecer: "La educación en la diversidad afectivo-sexual está ausente de la mayoría de los centros de enseñanza en los que, lejos de educar al alumnado en esta diversidad, se tiende a favorecer una visión heterosexista y homófoga de la sexualidad" (p. 64).

En este sentido, y en relación con el hecho de enseñar la igualdad entre mujeres y hombres, no podemos dejar de pensar en el pasado, no digamos en exclusivamente en tiempo pasado, manteniendo un relato en pretérito. Nos referimos a los acontecimientos del ayer que explican el presente y proyectan el futuro. Al menos, esto fue lo que nos sucedió en cuanto a nuestra propia experiencia vital y, también, profesional. Probablemente, la verdadera cimentación en el proceso de aprendizaje se produce en la escuela y, como no podría ser de otro modo, en el seno de la familia.

Consideraciones sobre la enseñanza (de la igualdad)

El hecho de enseñar es antiquísimo. Mujeres y hombres han tenido y mantenido esta responsabilidad de mostrar con ejemplos y palabras lo mejor de los bienes atesorados en la vida. Quizás, y según la tradición, unos enseñaban con más presencia dentro del seno

familiar y otros en la "res" pública. Unos enseñaban con más precisión y honestidad mientras otros servían al poder imperante y dominante (Freire, 2006; Torres, 2007). Pero, igualmente, de este proceso no puede quedar exenta la familia, como primer espacio de socialización y de enseñanza-aprendizaje. Valores o contravalores, acciones prosociales o consumistas se llevan a cabo en este entramado de aprendizaje por imitación o repetición…

"(…), declaro que los mismos padres están también inevitablemente involucrados en la cultura consumista. Sus relaciones con sus hijos (sus sentimientos de amor y cuidado, así como sus ansiedades, esperanzas y aspiraciones) están inextricablemente ligadas a los deseos del consumidor. No obstante, señalo también que la clase social es una cuestión clave en este contexto y que estas relaciones operan de manera cada vez más tensas en un contexto de creciente desigualdad social" (Buckingham, 2013:159-160).

Con el paso del tiempo la generosidad de enseñar se tornó una evidencia y hasta una profesión, que en nuestras facultades de ciencias de la educación, en los grados de magisterios, está visiblemente feminizada. Un hecho digno de ser estudiado y cuestionado, también desde la perspectiva de género, pues ¿por qué el cuidado y enseñanza está en manos de las mujeres? Tal vez, la respuesta sea complicada pero desde el seno del hogar hasta los roles sociales suscriben esta realidad perpetuándose en el tiempo.

No obstante, la enseñanza cuesta definirla y mucho más redefinirla, pero podría servirnos, para iniciar el presente relato, como aquello que se refiere al acto bienintencionado a partir de lo que conocemos darlo a compartir con los demás; manteniéndose la finalidad de mejorar, vivir y ser felices. Con un resultado que, a veces, no tiene porque ser inmediato ya que este conocimiento o saber nos puede acompañar durante nuestras vidas y extraemos beneficios puntuales para el ámbito personal, social o, inclusive, profesional. Una lucidez que sometemos a una continua construcción, deconstrucción y reconstrucción que, en ocasiones, subyagamos a la ínclita desmemoria, pues lo enseñado ya no interesa o el proceso ha quedado pretérito, sin olvidar que la red de receptores ha cambiado, además de los medios y hasta los espacios (Carbonell, 2006 y 2015). Con todo, en la contemporaneidad habría que volver a aprender a enseñar. Y todo bajo el paraguas de las tecnologías de la información y el conocimiento que suscriben nuevas responsabilidades en el hecho de la enseñanza (Cabero y Barroso, 2015; Cabero, 2016). Así que de la acción de enseñar empezamos a pensar en la relevancia del desaprender y en el poder del olvido; mientras que lo aprendido puede llegar a tornarse falaz e irreflexivo.

En este sentido, cada día que enseñamos mejoramos y, damos por hecho, que hacemos mejorar a los implicados. Contribuimos a la formación y transformación de la comunidad educativa. Máxime cuando hablamos para seducir, incentivar y convencer de la importancia de la igualdad entre las personas. No hacemos diferencia entre mujeres u hombres, o viceversa; entre niñas o niños, o al contrario. Hacemos y mantenemos un discurso sensato y coherente de lo bello y necesario que es la cohabitación y la coexistencia sin diferencias. No hay lugar para el soslayo o las desigualdades, a la falta de respeto o al desprecio, hacia las personas. En definitiva por el hecho de, por ejemplo, haber nacido mujer u hombre, o viceversa. Y es aquí cuando, además, atendemos a la diversidad sexual.

La enseñanza de la igualdad es un predicamento inspirado en el bien hacer, en la acción prosocial que nos lleva hacia ser mejores personas. Una manera para soslayar perjuicios, el machismo… O bien contribuir a superar el feminicidio, la violencia de género… y empezar a hablar con propiedad de una democracia participativa, de equidad y de la educación para la igualdad como el motor del desarrollo integral de las personas. Una

labor que consideramos que no solo ha de estar en las manos de la escuela sino en colaboración con la familia y, por ello, somos de la opinión que hace falta una "escuela de familia (de padres)" para su formación, pero no inspirada en exclusivas clases magistrales sino en talleres y actividades participativas, de consenso, de enseñanza-aprendizaje dialogado.

En el marco teórico-metodológico hemos de aparcar la historia en pasado, de lo lejano. En este sentido, nos referimos a la historia más actual (Burke, 1993) y a la microhistoria como la "reacción frente a un cierto estado de la historia social dominante" (Man, 2013: 167). Y cerrando el marco del método que hemos seguido haremos alusión a la autobiografía como es un gesto de honestidad, para acercar la memoria patrimonial a la subjetividad personal. De mezcla del pasado con el presente, donde el relato juega un papel primordial. Es reconstruir parte de la historia social con retazos personales que, desde el momento que se comparten, les pertenecen por igual al autor como a la lectora y al lector (Montañés, 2009; Ruiz, 2012).

La cotidianeidad se apodera de nuestro discurso y la rescribimos en primera persona. Y, es por ello, que la hacemos coincidir con nuestra herencia, de la que hemos sido testigo y no podemos olvidar, asimismo, todo lo relacionado con la materia de igualdad. Sin arrinconar en el baúl de los recuerdos lo que nuestra memoria atesora y dentro de la amplia esfera de la enseñanza de y por la igualdad. De lo que hemos visto o sentido emerge la reivindicación y el reconocimiento hacia una generación que constituyó y contribuyó al cambio para que los que ahora nos asentamos entre los 40 o 50 años (fruto de aquel *boom baby* del tardo franquismo, en el entorno español) mantengamos un convencido discurso y debate en cuanto a la igualdad, su enseñanza y utilidad para seguir mejorando como persona y en pro de la comunidad.

El relato sobre la enseñanza de la igualdad

No hay que olvidar que este contexto, autobiográfico, está circunscrito al marco de la España franquista. Una época ominosa que determinó a varias generaciones y que tuvo como actuante a unos protagonistas que apenas han participado poniéndole voz a estas verdades sociales que vivieron y, hasta, padecieron. Una ciudadanía que luchó y, tras cuarenta años de dictadura alzaron la democracia y vieron como el horizonte de gris se teñía multicolor.

Nos referimos a nuestras madres y nuestros padres. Probablemente, de los que aprendimos, en el mejor de los casos, la igualdad. La verdadera igualdad que se daba en el seno del hogar, en la familia. No digamos en cuanto a la independencia económica de unas madres que trabajan en la casa, y también fuera de ésta, sino como empezaba a ser una consigna que se generalizaba por aquellos padres que "colaboraban" en las tareas del hogar. Dura tarea para ambos, sin ningún género de dudas; ya que rompían esquemas sociales y generacionales. Del debate se pasaba a la discusión, del mirar al tengo que hacerlo, del salir al entrar en la rutina compartida. Pero ellos, nuestros mayores, se encontraron con dificultades que supieron ir solventando, mejor o peor, e iban hacia adelante sacando a sus hijos en un proyecto común. Mientras tanto, nosotros crecíamos… Era inevitable. Nos hicimos mujeres y hombres, mientras nuestras madres y padres se empezaban a hacer mayores.

En aquellos años, muchos de nosotros optábamos por acceder a la Universidad, otros por incorporarse al mercado laboral… que ya empezaba a escasear. Las filas del paro, el trabajo eventual, los cursos (o el carné político) para conseguir un empleo se apoderaba de una sensibilidad que rayaba lo obsceno. Del mérito se empezaba a hablar del *meritaje* y atrás quedaba aquella enseñanza del "estudia para ser más que yo", pues en aquel entonces

todavía existía una importante conciencia de clase que, poco a poco, se fue diluyendo. Y en este entramado de finales del siglo XX, sus hijas e hijos no eran como la "normalización" exigía, pues optaban por ser madres solteras (que a la independencia económica se le sumaba la emocional) y otros unían sus vidas a mujeres y hombres de su mismo sexo. Algo que se podría considerar, hasta el momento, impensable para una generación que ponía nombres muy desagradables y cargados de improperios: desde tortilleras (ellas) a maricones (ellos). Nos imaginamos que a todos nos costó esta contemporaneidad, pero centrándonos en los mayores, nuestras madres y nuestros padres, abrazaban o mejor dicho enfrentaban, esta realidad. Pero ahí no acabada la singularidad que les tocó vivir, pues para los "más normalitos" la cuestión se "complicaba" con las separaciones de sus matrimonios que, podrían rehacer sus vidas, gracias a nuevas uniones con hombres o mujeres que ya traían otros hijos. Además, se optaría por las adopciones de hijos de otros paralelos, con rasgos o color en la piel que en nada se correspondían con los existentes en España. Por otro lado, la droga se extendía… claro que sí, mientras que el paro merodeaba, al igual que la fragilidad en el empleo… Pero ellos, nuestros mayores, se hicieron fuertes y nos dieron otra lección magistral sobre igualdad y se erigían en abuelos, en muchos casos, "ejemplares". Ya no era la teoría sino la práctica la que se apoderaba del proceso de la enseñanza. Posiblemente, no supieron ponerle nombre a lo que vivían, y en ocasiones, lo padecían. Pero de ellos aprendimos la igualdad.

Estas lecciones las adquirimos mirando a sus caras, como abrían las puertas a sus hijos que no se comportaban tal como ellos les habían enseñado. Ahora bien, no queremos olvidarme de que no siempre fue así. Que hubo mucho sufrimiento y que la igualdad se tornó, en ocasiones, desigualdad y dolor.

El papel de los medios de comunicación

El otro agente de socialización, en este caso los medios de comunicación, se transformaba en una verdadera agencia de enseñanza. Políticos, artistas, humoristas y hasta deportistas salían del armario (expresión que simboliza el hacer pública su homosexualidad). No es que en la cotidianeidad se viese como algo normal, pero la televisión ya no era la *caja tonta* sino que despertaba el sentir de unos cambios en materia de sexualidad, afectividad, etc. Ahora bien, la televisión seguía siendo incomprendida y habría que empezar a leerla con propiedad. Sin embargo, a nadie se le enseñaba su lectura y continuaba siendo un instrumento poderoso que generaba opinión pública en manos de los intereses macromediáticos y políticos.

No obstante, la mujer adquiría un papel importante. Aparecía como presentadora no solo de programas de entretenimiento sino, también, de informativos (por ejemplo, del programa más veterano de la televisión española: "Informe semanal") y continuaba dando lecciones sobre la emancipación. Sobre este último particular fue una italiana la que iniciara el devenir con programas a la "europea" y con canciones que rompían el *status quo* del hombre dominante. Nos estamos refiriendo a la vedette Rafaella Carrà. Sus espectáculos televisivos estaban muy sexuados pero se presentaba al hombre y a la mujer de otra manera; se superaba los convencionalismos. En cierto modo, se permitía una nueva imagen llegada de Europa, probablemente, fue la forma más decente de abrirse a la Europa que se soñaba y que durante el franquismo se vivió en la autarquía, de abuelas luctuosas y principios ancestrales. Y para permitir este paso hacia adelante la música se hace un canto de libertad y, como no podría ser menos, de emancipación de la mujer con respecto a la falocracia del pasado. Por ejemplo, en la canción "Fiesta" (Raffaela Carrà) se presenta literalmente esta idea, aunque está extractada para dar sentido a la iniciativa de la mujer española allá por los años de la transición política:

“Desde esta noche cambiará mi vida
no quiero ser la...abandonada,
cuando lágrimas he derramado
él decía que era culpa mía
Yo le dije si no estás tú
que voy a hacer si no estás tú
por eso aquí tengo yo esta fiesta pero sin tí
Fiesta que es fantástica fantástica esta fiesta
esta fiesta con amigos o sin tí
En esta noche me siento contenta
ha aparecido lo que yo esperaba
no se parecía nada a él
y me dicho que era culpa suya”

Mientras que el punto y seguido sobre esta deseada liberación de la mujer se evidenciaba en la letra de otra canción interpretada por la misma diva italiana, con título “Para hacer el bien el amor” y decía al respecto:

“Para hacer bien el amor hay que venir al sur
lo importante es que lo hagas con quien quieras tú...
y si te deja no lo pienses más....
búscate otro más bueno
vuélvete a enamorar”

Igualmente, los cambios ya se habían dado y se estaban consolidando en el marco de los más pequeños que, también a través de la televisión, se había impulsado a Papá Noel rompiendo con la tradición hispánica de la epifanía (6 de enero, día de los Reyes Magos), abrazándose el modelo anglosajón y duplicando la iniciativa mercantil.

Estos recuerdos del cambio se continúan desde el momento en que en la cabecera de abertura del programa televisivo de variedades “Esta noche, fiesta” (presentado por José María Íñigo) la mujer aparecía sola sentada, miraba a un lugar y otro de las mesas, fumando y con ropas elegantes e insinuantes, mostrando un generoso escote y bien maquillada. Atrás había quedado, o estaba quedando, la imagen de la mujer española recatada y prudente. Ahora bien ¿ha pensado en los calificativos qué sufriría en otro momento de su historia? Además, todo se reconstruyó (para bien) desde el momento en que en la televisión la presentadora del parte meteorológico era una mujer y, más recientemente, como contertulia en un plató con hombres que conversan sobre fútbol.

Hemos hablado de la televisión en cuanto a su calidad pero también habría que hacer alusión a la cantidad, pues en la década de los noventa se diversificó y se terminó con las dos cadenas públicas estatales, abriéndose camino las privadas y las autonómicas (vinculadas a las regiones históricas de España).

El cine hacía lo propio pues las españoladas, aquel género del pasado “varonil” y pseudocómico, daban paso a otras películas donde el bikini también venía de afuera y llenaba no solo las pantallas sino, asimismo, las playas del litoral español. Lo de afuera se apoderaba, su influencia contaminaba y se extendía, y tenía en consideración a la mujer como artífice.

Claro que hubo otras modalidades de cine, desde pornográficas a sensuales, sin fundamento; al igual que existió un cine de calidad que se hacía eco de las renovaciones sociales. Ahora bien, la televisión y el cine registraban esta evolución y en la sociedad la vida cotidiana estaba cambiando y, por ende, transformando. Aún sería pronto para hablar de nueva masculinidad pero se estaba atisbando esta renovación. Simplemente, reflejarlo en la atención a un dato: el paso de Alfredo Landa, hombre de pelo en pecho y de una efervescencia sexual muy evidente, a un José Sacristán, que sabe escuchar y acariciar con

ternura. Sin caer en los tópicos de títulos de película se podría pensar en los ejemplos de una rancia relación de deseos y celos en "Manolo la nuit" (1973) dirigida por Mariano Ozores -protagonizada por Landa-, o bien en el sueño de recuperar una relación del pasado en "Asignatura pendiente" (1977) realizada por José Luis Garci -interpretada por Sacristán-.

Ahora bien, estamos convencido de que todo estaba orquestado desde los poderes políticos. Igual que se pactó una transición española moderada… se negociaría el paso de una sociedad machista a otra menos machista. Y aquí los medios de comunicación audiovisuales tuvieron mucho que decir. Y la mujer sería "utilizada" para impulsar la transformación.

Ideas finales sobre la enseñanza de la igualdad

Con todo, hemos querido realizar un homenaje sentido (interprétenlo como un merecido reconocimiento) y necesario a la generación de nuestros mayores, que fueron los artífices de lo que ahora somos y tenemos. Vemos como, por ley de vida, se acabará su ciclo y nos vemos en la obligación de recordar para reconocerles las muchas lecciones sobre igualdad que nos dieron. Y, en este sentido, la mujer adoptó nuevamente el papel de maestra; pese a que no ha sido total o correctamente reconocido.

"Las diferencias entre hombres y mujeres por su dimorfismo sexual han justificado desigualdades sociales y culturales sobre las cuales se han establecido tareas, funciones y una consideración diferente para ambos sexos en todas las sociedades conocidas.

No solo las atribuciones fueron distintas, sino que fueron jerarquizadas ocupando las mujeres la valoración más baja en la escala social dentro de los propios grupos culturales, de estatus y económicos de pertenencia" (Rodríguez, 2011: 24).

Con todo, la enseñanza de la igualdad no se imparte exclusivamente en los colegios, institutos o facultades. Sobre éste particular existe un vacío. Pero está en nuestras memorias. Hay un recuerdo. La igualdad no es vernos solos como iguales, es admitir el principio de equidad y equiparación admitiéndonos, pese a no ser afines o compartir determinadas características, hemos de crecer y mejorar como seres humanos. Es darle el sentido preciso a las diferencias que siempre nos enriquecen. La diversidad es un bien procomunitario. Igualdad es lo que se necesita para afrontar la vida con dignidad. Lecciones de igualdad es lo que nuestras madres y nuestros padres nos dieron, tal vez, sin ser conscientes. Y la conciencia (ahora sin "s") es lo que no se puede perder para apreciar y valorar la igualdad.

La escuela ha de recuperar la enseñanza de la igualdad, con nuevas metodologías y estrategias de quehacer con la familia. La escuela ha de contribuir a una sociedad más justa. Pero ¿cuánto se le pide a la escuela? (Barragán, 2016). Y que poco se le da. La igualdad debería enseñarse de manera transversal. Y ¿por qué la escuela no convierte a las asignaturas instrumentales (por ejemplo, las matemáticas) en transversales y las transversales (por ejemplo, la educación para la ciudadanía) en instrumentales? En España, actualmente, la educación para la igualdad ha desaparecido del curriculum. Existe tan solo en la virtud de la sensibilidad del profesorado que atesora el patrimonio de querer compartir valores prosociales, que desea contribuir a la enseñanza-aprendizaje de lo que hace falta para ser buenas personas y educadas, para ser y hacer felices, para valorar y reconocer, para compartir y cooperar…

Para finalizar, y seríamos incapaces de dar por concluido esta reflexión, iremos a reproducir una cita de índole también literaria, tal como empezábamos. Se le atribuye la frase a Paulo Coelho y dice lo siguiente: "El amor no necesita ser entendido, solo necesita ser demostrado". En esto de la igualdad, de su enseñanza, del hecho vivido… Diríamos

que ésta no necesita solo ser demostrada sino, también, entendida… y así es como nosotros lo entendemos, para mostrarla sin necesidad de demostrarla... Y es donde la didáctica y la enseñanza pueden dar lecciones magistrales sobre la igualdad, dando a comprender al alumnado del siglo XXI la necesidad de la igualdad para crecer como personas.

Al final… hemos observado que se han mezclado los tiempos verbales de la primera persona del singular y el plural (curiosamente, donde también nos incluimos). La explicación es que lo hemos sentido como un yo actuante y, en ocasiones, nos hemos proyectado en un hecho o deseo comunitario. Sin olvidarnos de los principios metodológicos que han promovido este artículo: la historia actual, la microhistoria y la autobiografía como fuente de interpretación del conocimiento social.

Referencias bibliográficas

Buckingham, D. (2013). *La infancia materialista. Crecer en la cultura consumista*. Madrid: Morata.
Barragán, R. (2016). *Igualdad y diversidad en el aula*. Logroño. UNIR.
Burke, P. (1993). *Formas de hacer historia*. Madrid: Alianza.
Cabero, J. y Barroso, J. (2015). *Nuevos retos en tecnología educativa*. Madrid: Síntesis.
Cabero, J. (2016). *Tendencias educativas para el siglo XXI*. Madrid: Centro de Estudios Financieros.
Carbonell, J. (2006). *La aventura de innovar: el cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI: Alternativas para la innovación educativa*. Barcelona: Octaedro.
Carrasco, J. B. (2014). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres: La reinvención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
Man, R. (2013). La microhistoria como referente teórico-metodológico. Un recorrido por sus vertientes y debates conceptuales. *Revista de historia actual, 30*; 167-173.
Montañés, M. (2009). *Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de una estrategia de investigación participativa*. Barcelona: Editorial UOC.
Quick, A. (1998). *Las trampas del amor*. Barcelona: Círculo de Lectores.
Rodríguez, C. (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
Ruiz, J.I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao. Universidad de Duesto.
Sánchez, B. (2016). Hacia el arcoíris de la inclusión: transexualidades, derechos humanos, educación y medios de comunicación. *Revista http, 13*, 57-68.
Stenhouse, L. (1993). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.

Víctor Amar Rodríguez, doctor en Historia del cine, trabaja en el Departamento de Didáctica de la Universidad de Cádiz, ha dedicado su investigación al estudio de la educación y las tecnologías de la información y la comunicación y los medios audiovisuales, en especial el cine, la publicidad y la televisión. Entre sus publicados están: Comprender y disfrutar el cine: la gran patalla como recurso educativo. Educacion, ideología, cultura y contextos. Las nuevas tecnologías aplicadas a la educacion.

La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país

The presence of normalism in the contemporary history of our country

Enrique Ávila Carrillo[1]

[1]enriqueavilacarrillo@yahoo.com.mx

Resumen: En este artículo, trató de explicar el largo y contradictorio caminar de los profesores de enseñanza básica, desde que México obtiene su independencia de España. El normalismo (minusvalorado por los grupos dominantes) en sus diferentes concepciones, ha sido con mucho, uno de los pilares de la educación básica mexicana. Las pugnas por el control del poder entre las facciones hegemónicas de los liberales y los conservadores, que durante cerca de dos siglos han mantenido a esta nación en constantes crisis políticas, sociales, económicas e incluso religiosas, han marcado de una u otra forma la formación de docentes de enseñanza elemental; la historia del normalismo mexicano, se puede sintetizar como un esfuerzo constante por construir una perspectiva de progreso para los sectores marginados de esta Nación.
Palabras clave: Democracia, corrupción, corporativismo, horizontalidad, nacionalismo revolucionario.

Summary: In this article, it is a question of explaining the long and contradictory journey of teachers of basic education, since Mexico obtained its independence from Spain, normalism (underestimated by dominant groups) in its different conceptions has been by far one of the pillars of Mexican basic education. The struggles for control over power between the hegemonic factions of liberals and conservatives, who for nearly two centuries have kept this nation in constant political, social, economic and even religious crises, have marked in one way or another the formation Of elementary school teachers; The history of Mexican normalism, can be synthesized as a constant effort to build a perspective of progress for the marginalized sectors of this Nation.
Key words: Democracy, corruption, corporatism, horizontality, revolutionary nationalism.

Recepción: 7 de enero de 2017

Aceptación: 23 de marzo de 2017

Forma de citar: Ávila, Enrique (2017), "La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país*". Voces de la Educación* 2 (2), pp. 13-27.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

La presencia del normalismo en la Historia contemporánea de nuestro país

> "Callar la verdad, yo no sé si es de prudentes y discretos, pero cierto sé que no es de mi condición ni cosa que, callando, yo haya de disimular, aprobar ni consentir".
> Vasco de Quiroga

La profesión de preceptor de primeras letras o "escuelero" como se les llamaba con un cierto dejo de menosprecio, siempre fue minusvalorada por los grupos dominantes de la sociedad. Quienes en los dos últimos siglos han optado por abrazar la profesión de profesor normalista, provienen por lo general de estratos sociales con ingresos bajos y, en algunos casos, colindantes con la miseria extrema.[1]

La necesidad de enseñar el alfabeto, nociones elementales de aritmética y algunos oficios rudimentarios, se agudizó a partir del siglo XIX en los países de América Latina, donde los recién constituidos gobiernos hispanoamericanos, no tenían la infraestructura necesaria para otorgar las primeras luces a ese ejército infantil. Las crecientes necesidades políticas, económicas y educativas, los impulsaron a formar diversos centros escolares, que tenían como objetivo capacitar en técnicas de enseñanza, a decenas de jóvenes que pensaban dedicar lo mejor de su esfuerzo a la tarea educativa.

Dichas instituciones surgieron en nuestro país, con cierta semejanza a las establecidas por el gobierno revolucionario francés, a partir del 30 de octubre de 1794 (9 brumario, año III del calendario revolucionario)[2] estas escuelas, tenían como objetivo principal transmitir las "nuevas normas" que los diversos regímenes dominantes en Francia desde 1789, proponían a la población.

En condiciones un tanto cuanto semejantes, las escuelas normales, se establecen en México con un criterio transformador, en parte, a las concepciones educativas creacionistas de esa época. Es necesario resaltar que la agitada vida política de las primeras décadas del México independiente, hasta la actualidad, se encuentran inmersas en la pugna por el control del poder. A partir de 1821 se enfrascaron en la disputa por la supremacía estatal, los monarquistas contra los republicanos, después los masones escoceses contra los masones yorkinos, posteriormente, la pugna se ubicó entre federalistas y centralistas y finalmente el enfrentamiento lo llevaron a cabo los conservadores contra los liberales. Cabe mencionar que la línea divisoria entre ambas expresiones del pensamiento era muy opaca y en ocasiones

[1] Véase Enrique Ávila Carrillo et al, *Educación, Rebeldía y Resistencia*, Ediciones UNÍOS, México, 2014.
[2] Jean Tulard, et al, *Historia y Diccionario de la Revolución Francesa*, Editorial Cátedra, Madrid, 1989, p. 749.

difuminada, por ejemplo López de Santa Anna, fue presidente 11 veces, 6 como conservador y 5 como liberal.

El 23 de octubre de 1833 por decreto de Valentín Gómez Farías, se mandataba la inmediata creación de una Escuela Normal,[3] que tuviera como objetivo prioritario dotar de profesores a los diversos centros educativos que se encontraban sin maestros, debido a la resistencia del clero a las leyes reformistas de ese gobierno; además, se especificaba que los egresados de esas instituciones, tendrían como objetivo enseñar a leer, escribir y contar, labor por la que obtendrían un salario de 75.00 pesos mensuales, casa y desde luego, un local donde iniciar sus trabajos docentes.[4]

Como se desprende del párrafo anterior, los liberales mexicanos requerían con urgencia, de un cuerpo de profesores que se encargara de obstaculizar la labor de zapa que realizaba entre la población la "jerarquía católica", cuya oposición a las reformas que estaba aplicando el régimen presidido por Valentín Gómez Farías, era evidente.

La dependencia encargada de solventar los gastos, requeridos por las escuelas (mantenimiento del local, material didáctico, sueldo del personal docente) siempre era imprecisa y en ocasiones la burocracia y el papeleo entre municipio, departamento, estado, federación o régimen centralista, dependía del gobierno que recién arribaba al poder y establecía las normas mínimas para cubrir los gastos del ramo educativo. Esta endeble situación política de nuestra nación a mediados del siglo XIX, hacía que el cobro del salario magisterial dilatara en llegar al docente en ocasiones meses y hasta años.

Las demandas magisteriales desde su origen siempre han gravitado sobre tres elementos cualitativos: *Primero*; el dominio de su materia de trabajo, contando para ello con el respaldo de las diversas instituciones federales, estatales, municipales o privadas, en otras palabras la confrontación entre la enseñanza impulsada por el Estado, incluido el laicismo y las limitaciones propias del dogma; pero desde luego, esta pugna vigente hasta nuestros días, no ha tomado en cuenta, de manera integral, los requerimientos educacionales de los diversos grupos subalternos de la nación. *Segundo*, el salario y prestaciones, que han sido con mucho los ejes aglutinadores de las inconformidades magisteriales en los últimos decenios y, *Tercero*, la búsqueda de democracia en sus organizaciones gremiales y en su entorno sociopolítico.

Los liberales que aparentemente en 1857 habían desplazado a los conservadores del gobierno; se dieron a la tarea de elaborar una nueva Constitución en 1856-57. En esta importante Carta Magna, los liberales buscaron no entrar en una polémica de conceptos educativos con el clero católico, de tal forma que a pesar de la redacción del artículo tercero constitucional de 1857, los conservadores y desde luego, la *alta jerarquía*, se opusieron de manera ríspida a dicho concepto, que a la letra decía:

[3] Agustín Cue Cánovas, *Historia Política de México*, Libro Mex Editores, México, 1961, p. 104.
[4] Alfonso Toro, *La Iglesia y el Estado en México*, Ediciones El Caballito, México, 1975, p. 105.

Art. 3° La enseñanza es libre. La ley determinará qué profesiones necesitan título para su ejercicio, y con qué requisitos se deben expedir.[5]

No obstante las concesiones que los liberales, muchos de ellos masones recalcitrantes, hicieron al clero, a los grandes terratenientes y en general a los conservadores, al redactar el artículo Tercero y otros de la Constitución. La permanente intransigencia y su tajante negativa a ceder algunos de sus privilegios, llevó a los sectores hegemónicos a una confrontación civil (Guerra de Reforma o de Los Tres Años 1858-1860) y a una intervención extranjera (1862-1867). Los profesores no fueron ajenos a estas luchas y un buen número se unió a las tropas liberales, pero también sectores de docentes se quedaron sin participar, algunos engrosaron las filas que clamaban "religión y fueros" o de plano se sumaron a los ejércitos partidarios del imperio.

Es durante la etapa del Porfiriato, cuando va a cobrar fuerza social el profesor rural, este modesto docente se une con los habitantes del pequeño pueblo o aldea, en sus reclamos de justicia, libertad e igualdad, encabezando en no pocas ocasiones las luchas de éstas comunidades y siendo partícipe de sus logros y fracasos, incluso algunos enfrentaron la represión, debido a su identificación con las demandas comunitarias de los padres de familia que se nucleaban en torno a su magisterio.

Es en el Porfiriato cuando dos concepciones ideológicas, el *positivismo* y el *racionalismo*, van a competir entre sí en el adoctrinamiento de muchos de los normalistas en servicio. El positivismo fue adoptado por el sector hegemónico del Estado, sobre todo con la finalidad de debilitar la innegable influencia que mantenía la Iglesia Católica; esta decisión de adoptar una corriente filosófica en boga en Europa, fue la base del establecimiento de las escuelas públicas y en cierto modo del federalismo en la educación.[6] El racionalismo, por su parte, es una corriente ideológica unida a los principales planteamientos anarquistas, estas ideas pedagógicas, van a tener una influencia cualitativa en la formación de docentes.

En la última década del Porfiriato, seguidores del pensamiento del maestro hispano Francisco Ferrer Guardia realizaban reuniones y círculos de estudio, donde una de las conclusiones a que se llegaba, era que la educación no mejoraría si las condiciones materiales no cambiaban, tanto en las necesidades de la escuela, como en los salarios de los docentes.

Estas dos interpretaciones filosóficas nutrieron antes, durante y después del estallido revolucionario de 1910-1919 a centenares de profesor@s, que se integraron a diversos bandos, por ejemplo: Rosa y Guadalupe Narváez Bautista y Paulina Maraver que era la directora de la Normal de Puebla, se unieron al maderismo;[7] Luis Cabrera y Plutarco Elías Calles al carrancismo; Juana B. Gutiérrez de Mendoza, Librado Rivera, David G. Berlanga y Praxedis Guerrero al magonismo; Esteban Baca Calderón y Antonio I. Villarreal al

[5] Felipe Tena Ramírez, Leyes Fundamentales de México 1808-1999, Porrúa, México, 1999, p. 607.
[6] Alberto Arnaut, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, SEP, México, 1998, p.p. 40-41.
[7] Engracia Loyo, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México,1999, p.p. 70-71.

magonismo primero y después al obregonismo;[8] María Arias Bernal (*María Pistolas*) y Otilio Montaño al zapatismo, Alberto Carrera Torres y Manuel Chao al villismo y cientos de profesores más participaron en la etapa armada de la Revolución, los cuales defendieron las posiciones políticas y sociales de la facción a la que se habían integrado.

Una vez derrotados los ejércitos campesinos, los profesores en su gran mayoría egresados de las escuelas normales de todo el país iniciaron una larga lucha por construir organizaciones que les permitieran gozar de un salario digno, seguridad en su empleo y desde luego, tener acceso a prestaciones de carácter colectivo. En esta etapa, compiten dos concepciones sobre la organización de los trabajadores de la educación, primero, la encabezada por los estratos hegemónicos que habían jugado un destacado papel en la derrota militar de las fuerzas campesinas de Villa y Zapata, así surgieron los primeros balbuceos del "nacionalismo revolucionario" que con el transcurso del tiempo se convertiría en la ideología dominante durante el largo periodo de supremacía del PNR, PRM y PRI; por el otro, aquellos que tenían una notoria influencia del anarcosindicalismo y desde luego de la escuela racionalista. Posteriormente, se agregó otra corriente a las concepciones pedagógicas de los maestros, la que venía del triunfo de la Revolución de Octubre en Rusia, sus seguidores se aglutinaban en torno a directrices de carácter internacional y presuntamente descansaban en la ideología marxista-leninista.

Estas tres formas de concebir las luchas entre los maestros van a tener durante decenios, encuentros, desencuentros, enfrentamientos y en ocasiones efímeras alianzas entre sí. Finalmente la corriente estatal, tejerá de manera impositiva un dominio parcial al principio y después mucho más asfixiante sobre las organizaciones de los trabajadores y en especial de los profesores.

Las facciones triunfantes de la Revolución Mexicana, construyeron todo un andamiaje de corrupción en el país, que descansó fundamentalmente en la estructura del PNR-PRM-PRI, y con el controlaron los aparatos gubernativos de manera impune desde antes de 1929 al año 2000 de manera sostenida.

La ruptura de huelgas, la corporativización del movimiento obrero y campesino, la represión contra los trabajadores agrarios, la irrupción de fuerzas armadas en centros universitarios, el encarcelamiento de adversarios políticos, la desaparición de luchadores sociales y su posterior asesinato, la corrupción de los jerarcas de "La Revolución hecha gobierno", fueron, y son, las constantes durante los regímenes priistas.

Los normalistas en los lustros posteriores a la promulgación de la Constitución de 1917, enfrentaron todo un peregrinar laboral, que los llevó a construir diversas instancias de lucha y resistencia, destaca el esfuerzo que han realizado a lo largo de más de nueve décadas por dominar y controlar su materia de trabajo, con la intención de preservar sus intereses democráticos y sobre todo para enfrentar la corrupción, mal endémico de la burocracia que ha controlado la educación en nuestro país.

[8] James D. Cockcroft, *El maestro de primaria en la Revolución Mexicana*, Ediciones Movimiento, Educación Democrática No. 2, México,1983, p. 13.

La fundación de la SEP y el impulso dado a las misiones culturales, tuvo efecto inmediato en las funciones que desempeñaban los profesores. La Casa del Pueblo, piedra angular del proyecto vasconcelista, se convirtió en el eje de las inquietudes políticas, económicas y sociales de los habitantes de la región donde se había establecido y, desde luego, al frente de estas Casas estaba casi siempre el Maestr@ que asumía su papel de ordenador social. La primera normal rural de esta etapa se funda en Tacámbaro, Michoacán, la cual contaba con internado y sus alumnos eran indígenas de escasos ingresos.

El establecimiento durante el cardenismo, de un mayor número de normales rurales y el mejoramiento cualitativo y cuantitativo de las ya existentes, llevó a no pocos egresados de esas instituciones, a tener un objetivo bien definido en su vida profesional, que no era otro que el fundirse con las necesidades de los más humildes de esta nación. En esta etapa, se crea la Federación de Estudiantes Campesinos Socialistas de México (FECSM), en un Congreso efectuado en Roque Guanajuato en 1935, surgiendo en ese evento la organización estudiantil más antigua de la Nación. Los integrantes de ésta, desde su fundación, se han distinguido por sus concepciones de construcción socio-pedagógicas colectivas, que abarcan desde la disciplina autogestiva en el cumplimiento de labores al interior de la escuela, así como las asambleas donde las decisiones las toman y asumen de manera íntegra, todos los miembros de la comunidad estudiantil; se debe destacar el papel que ha desempeñado a través de los últimos decenios el Comité de Orientación Política e Ideológica (COPI), que es el responsable de impulsar entre los alumnos normalistas el estudio y el análisis de la realidad social contemporánea de México, mediante la implementación periódica de jornadas colectivas, círculos de estudio o conferencias. De su actividad académica y su compromiso social, han egresado miles de normalistas cuyo deber es fundamentalmente con los estratos humildes de esta Nación, en otras palabras con las familias de las comunidades campesinas e indígenas inmersas en las remotas serranías y cañadas del país.

Cabe mencionar que la mayoría de las escuelas normales rurales de esa etapa, se fundaron en los cascos de las haciendas expropiadas durante el gobierno de Lázaro Cárdenas.[9] Muchos ejidos y escuelas rurales, incluidas las normales fueron constituidos sobre los terrenos de latifundios, convirtiéndose en la práctica en un símbolo de lucha contra los detentadores del poder económico; no era fortuito que la *jerarquía católica* llegara incluso a la amenaza de excomunión para aquellos jóvenes que ingresaran a estas instituciones pedagógicas, que eran con mucho las encargadas de llevar la "educación socialista" contenida en el artículo tercero constitucional.

Estas Instituciones Formadoras de Docentes se han convertido en las últimas siete décadas, en la principal fuente opositora a la implantación de manera impune, de los planes y programas, impulsados por los diferentes gobiernos priistas y panistas, los cuales tienen un común denominador, tratar de someter los procesos educativos en su conjunto a un proceso de estandarización y homogenización, con la clara intención de obstaculizar el concepto de

[9]César Navarro Gallegos, *Los normalistas rurales. Radicales, campesinos y socialistas*, Instituto Mora- Universidad pedagógica Nacional, m/mimeo, s/f, p.21-22.

comunidad e identidad colectiva con el que los normalistas, sobre todo los rurales, se integran a sus labores socio-pedagógicas.

Al culminar el gobierno cardenista, existían tres tendencias entre los docentes, cuya mayoría era normalista y sólo en las ciudades existían en la enseñanza básica, profesores de extracción universitaria. Las tendencias eran: una minoritaria, que planteaba la necesidad de organizarse de manera independiente del Estado; otra mayoritaria, encabezada por Vicente Lombardo Toledano, que sostenía un apoyo acrítico al gobierno en turno del PRM y una tercera tendencia, cuyos integrantes habían creado el Sindicato Autónomo de Trabajadores de Educación Pública, cuyo dirigentes sustentaban posiciones anticomunistas, pro empresariales y desde luego, en contra de la política educativa del régimen que finalizaba en 1940.

El arribo al poder de Manuel Ávila Camacho trajo un sustantivo cambio de orientación política e ideológica; además, se agudizaron las contradicciones internas por el estallido de la Segunda Guerra Mundial y el ingreso de México a esta contienda en 1942.

Los requerimientos en el presunto esfuerzo bélico, llevaron al régimen a concertar medidas corporativas entre el gobierno y la dirección de los trabajadores, tales como la suspensión de huelgas y paros, teniendo siempre como árbitro superior al propio presidente de la República,[10] la supuesta eficiencia laboral, el máximo esfuerzo y disciplina de los trabajadores en el aumento de la producción, fueron algunos de los acuerdos que conformaban el pacto de "unidad nacional" que fue aplicado durante los años que duró la conflagración mundial.

Octavio Vejar Vázquez, segundo Secretario de Educación Pública del gobierno Ávilacamachista, implantó la "escuela del amor", la cual presuntamente eliminaría la *lucha de clases*, este tipo de educación se impondría sobre los obstáculos que surgieran y esta doctrina enseñaría a los mexicanos a tener amor los unos por los otros. Esta nueva realidad, cambio en gran medida las tácticas de lucha y organización de los profesores normalistas, que empezaron a ser hostilizados por el propio régimen. En esta coyuntura, fue creado el SNTE el 30 de diciembre de 1943, diversas expresiones de asalariados, decidieron después de un tortuoso debate de seis días, constituir el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE).[11] Esta organización, integrada mayoritariamente por profesores normalistas, pretendía unificar a todos los principales sindicatos magisteriales, con un objetivo nítido, otorgar todo el respaldo de los mentores al esfuerzo de guerra que estaba llevando a cabo el gobierno del PRM.

El primer secretario general del SNTE, Luis Chávez Orozco, se vio obligado a renunciar en julio de 1945, debido a las presiones del grupo hegemónico del PRM. A partir de ese momento, el SNTE se convierte en un sindicato uncido al carro del poder, sectores amplios de los trabajadores de la enseñanza (mayoritariamente normalistas urbanos y rurales) van a ser educados en la veneración y gratitud al gobernante en turno, se apoyará como gremio de manera acrítica al PRM y después al PRI, esta actitud lacayuna de las camarillas que han

[10] Jorge Basurto, *La clase obrera en la historia de México, del avilacamachismo al alemanismo*, Siglo XXI, México, 1984, p. p. 62-73.
[11] *Caminemos*, número 24, año VI, enero de 1989, p.5.

controlado al SNTE desde su fundación, trajo consigo una multitud de oportunidades de enriquecimiento para sus dirigentes; se les otorgaron cuotas de diputados y senadores, presidencias municipales e incluso gubernaturas, la venta de plazas, los créditos hipotecarios y los préstamos a largo y corto plazo, las tiendas, los hoteles, los fraccionamientos, incluso se les dio el control de BANOBRAS, ISSSTE, Lotería Nacional y en los últimos años, el rescate de la banca usurera, que lucra con las nóminas del magisterio (Crédito Maestro, Financiera Fortaleza, Consupago[12] y otras) que en su contexto reflejan la corrupción sindical en los sexenios priistas y panistas.

El acoso sexual a las maestras, la simulación en la defensa de los derechos y desde luego la disponibilidad de las cuotas descontadas a los docentes de manera obligatoria por el gobierno. Toda esta serie de prebendas, fortaleció de manera descomunal a estos grupos, que han funcionado y funcionan como mafias, cuyo único interés es la obtención de riqueza y desde luego, su accionar ha sido sinónimo de corrupción e intolerancia, al seno de la organización magisterial.

El Sindicato más grande de América, en sus 73 años de existencia, ha sido dominado por tres pandillas: primera la encabezada por el ingeniero Jesús Robles Martínez quien controló de 1949 hasta 1972 la vida económica, política y social del SNTE. La segunda por Carlos Jonguitud Barrios de origen normalista, quién asumió el poder en el SNTE de manera violenta, contando desde luego con el apoyo del régimen de Luis Echeverría; Jonguitud reforzará el gangsterismo de su antecesor de manera notoria, su grupo "Vanguardia Revolucionaria", es el mejor ejemplo de la corrupción magisterial de esa etapa, que abarcó de 1972 hasta 1989, en que fue sustituido por Elba Esther Gordillo Morales (egresada del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio), quien llegó al cargo después de una movilización sindical de grandes alcances, la profesora arribó a la secretaria general del SNTE con el apoyo de Carlos Salinas de Gortari y sus operadores Manuel Bartlett Secretario de Educación y Manuel Camacho Solís Regente de la Ciudad de México, ambos fueron los artífices de la llegada al poder de la "maestra" cómo le gusta que la llamen, la cual ha estado dirigiendo al SNTE, desde 1989 hasta el 2016, a pesar de su actual estancia en un hospital-prisión, controla con su consabida podredumbre, el funcionamiento político de la cúpula directiva del sindicato magisterial.

Desde luego, la resistencia a la corrupción priista en el SNTE, ha sido constante. Luchas de gran calado, como las del Movimiento Revolucionario del Magisterio (MRM), fueron clave en la organización de los normalistas, que integraban la sección novena del SNTE y que reconocían la dirigencia del maestro Othón Salazar Ramírez.

Esta etapa de lucha y resistencia abarcó desde 1956 hasta 1960 en que para derrotar a ese importante movimiento, se tuvo que cesar a cientos de normalistas, encarcelar a sus dirigentes y castigar con la burla, el escarnio y el oprobio a miles de docentes que se vieron obligados a regresar a sus labores, sin embargo, a pesar de la acometida de los gobiernos priistas de

[12] Declaraciones de Enrique Enríquez, *La Jornada*, 8 de marzo de 2014.

Ruiz Cortines y de López Mateos; las inquietudes normalistas por construir organizaciones horizontales y opuestas a la corrupción, se convirtió en las décadas siguientes en una constante.

Cabe destacar que diversos grupos de estudiantes y egresados de esas instituciones formadoras de docentes, ante la antidemocracia y corrupción existente al interior de la SEP y el SNTE, decidieron buscar en los años 60 y 70 del siglo pasado, un cambio cualitativo mediante el uso de las armas, formándose de esa manera agrupaciones guerrilleras, cuyos principales cuadros políticos, tenían su origen en las escuelas normales, tal fue el caso del asalto al cuartel Madera en Chihuahua (1965) por los integrantes del Grupo Popular Revolucionario, entre quienes destaca la participación del profesor Arturo Gámiz, y los focos de resistencia en el Estado de Guerrero, entre los que destacaban los de la Asociación Cívica Nacional Revolucionaria y el Ejército de los Pobres, que eran dirigidos por los profesores Genaro Vázquez Rojas y Lucio Cabañas Barrientos respectivamente.

El estallido juvenil de 1968, representó para los docentes una enorme posibilidad de realizar una intensa actividad a favor de la causa estudiantil. Se puede afirmar que el Movimiento del 68 fue conocido ampliamente en la mayoría de las entidades federativas, gracias a la constante labor de brigadas de información que los alumn@s de las normales urbanas y sobre todo rurales, realizaron durante los meses de agosto a octubre del año olímpico El régimen diazordacista, contestó de inmediato a la intensa actividad de los estudiantes y profesores, tomó una clara venganza con las normales rurales, clausurando entre 1969 y 1970, 17 planteles que fueron convertidos en secundarias agropecuarias. Las violentas acciones del 2 de octubre del 68 y el 10 de junio del 71, replegaron las luchas de los normalistas, las cuales se enfocaron a la creación de organizaciones disímbolas, que abarcaron desde la guerrilla urbana, agrupaciones campesinas, obreras y desde luego a la creación de tendencias sindicales al interior del SNTE.

A finales de la década de los setentas, el descontento en el magisterio era grande, sobre todo por demandas presupuestales, salariales y de democracia interna.

Se funda la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación CNTE

En este ambiente de resistencia magisterial, se llevó a cabo en Tuxtla Gutiérrez, los días 17 y 18 de diciembre de 1979, el Primer Foro Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas del SNTE, firmaba esta convocatoria el Consejo Central de Lucha Unificado de Chiapas y Tabasco.

El éxito de esta reunión consistió en que, por primera vez desde la fundación del SNTE, se reunieron grupos de oposición al charrismo en su mayoría de extracción normalista, de muy diversa ideología y, desde luego, con tácticas diferentes de cómo derrotar al priismo enquistado en el sindicato.[13]

Esta organización la CNTE, ha logrado mantener una política de unidad de los diferentes grupos o corrientes que la integran. Durante los últimos 36 años, la tenacidad en la búsqueda

[13] Enrique Ávila Carrillo y Humberto Martínez Brizuela, *Historia del Movimiento Magisterial 1910-1989, Democracia y Salario, Ediciones Quinto Sol, México, 1989*, p.54.

de mejoras salariales y la toma de decisiones basadas en acuerdos democráticos, han sido una constante. A pesar de que las contradicciones de táctica e incluso de estrategia en el seno de la CNTE han sido frecuentes, un elemento político sobresale en las relaciones internas de esta organización, y es su acuerdo de la no injerencia de ningún partido político en la toma de decisiones colectivas, quizá esta sea la principal razón de la permanencia de esta coordinación por cerca de 40 años.

En este Foro fundacional se discutió la problemática del magisterio, que en síntesis se podía reducir a dos temas "salario y democracia". También se abordó la importancia de que los profesores, tuvieran participación directa en la elaboración de planes y programas, que les posibilitaran un mejor dominio de su materia de trabajo. De 1979 a 2016, la CNTE ha llevado a cabo una serie de encuentros, congresos, asambleas, todas con un carácter pedagógico alternativo y la respuesta de los encargados de la política educativa estatal, ha sido el no tomar en cuenta los esfuerzos de miles de profesores de todo el país, que sienten la necesidad de cambiar cualitativa y cuantitativamente, los métodos de enseñanza en las escuelas de educación básica y desde luego en las instituciones formadoras de docentes.

Un destacamento que ha sobresalido en la lucha por conformar la CNTE, es la sección 18 de Michoacán. Los docentes que forman parte de este contingente han demostrado su gran capacidad de movilización y sobre todo, para establecer negociaciones con los diversos gobiernos regionales, estatales y federales. Un sector de la 18, ha diferido en táctica de lucha con diversos agrupamientos de la CNTE, pero en lo fundamental unen esfuerzos en la confrontación contra el charrismo, incluso estos docentes constituyeron el Comité Ejecutivo Nacional Democrático, cuyos integrantes han elaborado un Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura.[14]

Los normalistas que tienen muy claro su lugar en los procesos sociales, se enfrentan cotidianamente con el despojo capitalista en todas sus versiones; desde la brutalidad con que abren nuevos territorios a sus inversiones; la manera perversa de imponer nuevas reglas laborales; la forma descarada, mediante la cual privatizan los bienes públicos; la confiscación constante de los derechos sociales; la constante invasión y destrucción de tierras; la contaminación en grado superlativo de ríos, lagunas y mares; la insultante emisión de contaminantes en las ciudades, que ha llegado en ocasiones a poner en peligro la vida humana misma; la continua destrucción de caminos y en su lugar la edificación de costosas carreteras asfálticas de peaje, que traen problemas al medio ambiente y a las comunidades en lo particular; las ciudades sufren en carne propia la destrucción de sus barrios, pueblos, sus jardines, gracias a la absurda política a favor de la industria automotriz y desde luego de las compañías inmobiliarias; los bosques, selvas y la vida animal, son devastados por la voracidad expansionista de las absurdas leyes del mercado; en lo que respecta a las relaciones humanas, los afectos, la cultura, las creencias, la solidaridad, se ven atacados frontalmente y destruidos por esa máquina mercadotécnica que pone por delante sus intereses, sin importar

[14]Véase *Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura*, CEND-SNTE, México, 2013.

en lo mínimo la vida de millones de seres humanos, los cuales se ven afectados por la expansión de ese monstruo capitalista de mil cabezas, que es, desde su origen el principal enemigo de la vida sobre el planeta Tierra y sobre todo, cabe destacar el énfasis que colocan los representantes de los grandes consorcios financieros internacionales en quebrar las resistencias de pueblos originarios (que impulsan las autonomías) y organizaciones gremiales independientes como es la CNTE, que se oponen de manera decidida a sus proyectos depredadores.

El odio y desprecio que el grupo hegemónico, siente por el normalismo, queda expresado con nitidez, con la brutal represión que se ha dado contra los alumnos de estos centros educativos; además de recortarles sustantivamente el presupuesto, los han sometido sistemáticamente al escarnio público y a la violencia policiaca constante.

Dentro de esta escalada de violencia institucional se pueden mencionar la clausura de la Normal Rural del Mexe, Hidalgo, la cual fue ocupada primero por las fuerzas represivas del estado en el año 2000 y ante la oposición del pueblo, se vieron forzados los granaderos a retirarse; sin embargo en 2003 fue clausurada definitivamente. La brutalidad fue personificada por los priistas, verdaderos pájaros de cuenta, Miguel Osorio Chong y Francisco Murillo Karam.

La Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Guerrero, entre 2011 y 2014, han sufrido la violencia de las instituciones represivas. En diciembre de 2011, dos alumnos fueron arteramente asesinados en la autopista del Sol. En septiembre de 2014 fueron asesinados 3 alumnos en las cercanías del 27° Batallón de Infantería de Iguala, Guerrero. En esa misma demostración de brutalidad, fueron desaparecidos 43 compañeros normalistas de esa Institución, conforme pasan los días, se acumulan datos que llevan al interior de la sede castrense, como un fuerte referente sobre los alumnos sometidos a desaparición forzada.

En Michoacán, la estulticia apoderada del gobierno michoacano y el federal, los llevó a utilizar en octubre de 2012, más de 1500 efectivos municipales, estatales y federales, con la finalidad de ocupar las instalaciones del Centro Regional de Educación Normal de Arteaga, La Normal Indígena de Cherán y la Normal Rural de Tiripetio. Las golpizas y encarcelamientos de los normalistas, desató una amplia movilización popular, tanto en el Estado, como en diversas regiones del país y en el extranjero. La lucha obtuvo la liberación de los presos políticos y la aparente indefinición en la aplicación de los planes de la "reforma educativa".[15] Los normalistas ven en estas reformas neoliberales, una amenaza contra las escuelas en que se formaron, su fuente de trabajo y sobre todo su proyecto de vida.

Sin embargo, también se requiere mencionar la existencia de un nutrido grupo de normalistas, que históricamente se ha uncido al carro del poder, ya sea controlando el SNTE, para servir al partido oficial o en diferentes cargos administrativos y políticos a través de los últimos años. Esta corrupta, acomodaticia y oportunista fracción del magisterio, cada vez, encuentra más rechazó a su particular forma de concebir la idiosincrasia de los maestros de México.

[15] César Navarro, op cit, p.p. 12,13.

Es obvio que la política neoliberal, no contempla la educación normal como uno de sus ejes prioritarios, sino al contrario, lo visualiza como un obstáculo que derribar, con la finalidad de imponer sus planes privatizadores; un ejemplo: son las declaraciones emitidas el 3 de diciembre de 2013, por Emilio Chuayffet Chemor personaje germinado en los bajos fondos del priismo y que se desempeño como encargado de la educación en la administración peñanietista; quien afirmó que las normales debían ser reestructuradas y adecuarlas a los requerimientos de los nuevos retos, es decir a las exigencias del neoliberalismo, en otras palabras, adaptarlas a las pretensiones de sus peones de brega, la organización empresarial "Mexicanos Primero". Posteriormente, los neoliberales del régimen acordaron cambiar al viejo priista (un verdadero costal de mañas) y sustituirlo por un joven universitario educado en el extranjero y empapado en las nuevas teorías economicistas de la globalización, para que se encargue de aplicar a como dé lugar, todas las iniciativas emanadas de la OCDE, el FMI y desde luego el BM, este nuevo funcionario responde al nombre de Aurelio Nuño Mayer y sabe tanto de los procesos formativos de la niñez y la adolescencia, como yo de cocinar huchepos o de atrapar pescado blanco o charales en el lago de Patzcuaro. El mencionado burócrata encargado de entorpecer las gestiones educativas en la SEP, ha recibido recientemente un claro revés con los resultados de las antipedagógicas pruebas PISA y sobre todo con las recomendaciones del INEE y la OCDE, en el sentido de que razone (en caso de que sea posible) su proyecto de transportar a millones de niños fuera de sus comunidades para asistir a la escuela cotidianamente, este personaje globalizador, lo único que demuestra cada vez que opina sobre la enseñanza aprendizaje, es su profundo "desconocimiento y desprecio, no sólo por la nación en la que vive, sino también por su historia".[16]

La irrupción en la política educativa de manera abierta de las empresas televisivas, culpables en gran medida de la presunta crisis educacional en México, sobre todo debido a la baja calidad cultural de su programación y desde luego, las medidas y acciones gubernamentales implementadas en los últimos 70 años; estos insaciables "barones" de las finanzas, utilizan una serie de palabras, que supuestamente, les otorgan patentes de legitimidad, en la aplicación del despojo de su materia de trabajo a los trabajadores de la enseñanza, de sus fauces brotan términos como: legalidad, excelencia, calidad en la educación, evaluación, maestros idóneos y no idóneos, derechos de los niños y otras lindezas por el estilo. Con este idioma sofisticado y presuntamente adaptado a la idiosincrasia de los mexicanos, estos sirvientes de la banca internacional, lo emplean, a manera de remedio infalible, al llevar a cabo las políticas educativas del gran capital en nuestro país.

¿Cuándo? nos han informado los resultados de "la Escuela del Amor", de la Campaña Nacional Alfabetizadora, del "Plan de Once Años", de la "Reforma Educativa echeverrista" (neoconductista), de la aplicación masiva del constructivismo, de los múltiples planes y programas de educación básica, que se han impuesto de manera vertical, de la "carrera

[16] Enrique Calderón Alzati, *La Jornada*, 10 de diciembre de 2016.

magisterial", proyecto que supura corrupción; de los gastos faraónicos en "la enciclomedia", de los logros de las "escuelas de calidad" y desde luego, de los miles de millones invertidos en la prueba "Enlace"; todas estas medidas punitivas en contra de la educación, se aplicaron con el consentimiento pleno de las cúpulas priistas sindicales.

En suma, lo que los impulsores de las leyes del mercado en la educación desean, es que el trabajador normalista se humille, que pierda su dignidad, que clame ante las autoridades por su derecho a ser aniquilado, sobajado, denigrado y sobre todo que el docente, no piense en organizarse para resistir. Lo que se trata es de terminar con todo tipo de rebeldía, lo que se requiere es un ejército que no razone, que no discierna y que desde luego, se adapte a las presuntas nuevas condiciones laborales y "académicas" por ellos planteadas.

Esto es parte sustancial de lo que tiene en crisis a la enseñanza, no los profesores a los que se quiere presentar como culpables de la ineptitud y corrupción de los gobiernos del PRI y el PAN y en Michoacán agregaría al PRD, signante del Pacto por México. En los cambios educativos que se requieren, se debe combinar las necesidades locales, con el conocimiento y sabidurías ancestrales, así como con la cultura y desde luego, con la dinámica científica actual. Impulsar una "pedagogía para la libertad y la creatividad, que interactué con la necesidad de una formación fincada sólidamente en las ciencias y humanidades".[17]

La educación que se imparta en las escuelas mexicanas, debe alzar el vuelo no de una estandarización del conocimiento, sino de interpretar adecuadamente los requerimientos de las regiones, climas, densidad demográfica, idioma, ingreso familiar, proceso de culturalización y aspectos psicopedagógicos del niño y adolescente en su hábitat y sobre todo respetar las diferencias religiosas, ideológicas y de perspectiva de género, que enseñe a los niños a cuidar la ecología y el medio ambiente.

La libertad de razonar y decidir del alumno es lo que nos podrá llevar en un tiempo medio a construir una verdadera educación, que permita al pueblo de México buscar la felicidad plena. Se debe construir una escuela que este contra el autoritarismo, rechazar los premios y castigos como métodos de enseñanza, promover la noción de cooperación y eliminar los absurdos conceptos de la educación basada en las leyes del mercado que se sustenta en promover la rivalidad y el individualismo, debemos eliminar de nuestras escuelas la meritocracia y promover la equidad en todos los aspectos de la vida escolar. Finalmente, es urgente impulsar un proceso educativo que se sustente en la libertad creativa del pensamiento y que sirva por igual al estudiante y al docente para construir conjuntamente una cabal comprensión social, política y científica del complicado panorama mundial que debemos enfrentar desde el aula.

[17] Hugo Aboites, *La Jornada*, 10 de diciembre de 2016.

Referencias bibliográficas

Arnaut, Alberto, *La federalización educativa en México, 1889-1994*, SEP, México, 1998.

Ávila Carrillo, Enrique, et al, *Educación, Rebeldía y Resistencia*, Ediciones UNÍOS, México, 2014.

Ávila Carrillo, Enrique y Humberto Martínez Brizuela, *Historia del Movimiento Magisterial 1910-1989, Democracia y Salario, Ediciones Quinto Sol, México, 1989.*

Basurto, Jorge, *La clase obrera en la historia de México, del avilacamachismo al alemanismo*, Siglo XXI, México, 1984.

Cockcroft, James D, *El maestro de primaria en la Revolución Mexicana*, Ediciones Movimiento, Educación Democrática No. 2, México, 1983.

Cue Cánovas, Agustín, *Historia Política de México*, Libro Mex Editores, México, 1961.

Loyo, Engracia, *Gobiernos revolucionarios y educación popular en México, 1911-1928*, El Colegio de México, México, 1999.

Navarro Gallegos, César, *Los normalistas rurales. Radicales, campesinos y socialistas*, Instituto Mora- Universidad Pedagógica Nacional, m/mimeo, s/f.

Programa Nacional Alternativo de Educación y Cultura, CEND-SNTE, México, 2013.

Tena Ramírez, Felipe, *Leyes Fundamentales de México 1808-1999*, Porrúa, México, 1999.

Toro, Alfonso, *La Iglesia y el Estado en México*, Ediciones El Caballito, México, 1975.

Tulard, Jean, et al, *Historia y Diccionario de la Revolución Francesa,* Editorial Cátedra, Madrid, 1989.

Periódicos

Caminemos

La Jornada

Elaborado con base en base el texto de la conferencia pronunciada en la Escuela Normal Rural "Vasco de Quiroga", Tiripetío, Michoacán.15 de diciembre de 2016.

Enrique Ávila Carrillo
Profesor normalista, especializado en la enseñanza de la Historia.
Profesor durante 49 años en diversos niveles, básico, medio y superior.
Laboró en las normales superiores de Tepic, La Laguna, Durango y en la de la Ciudad de México. (titular "c").
Soy fundador de la CNTE en 1979 en Tuxtla Gutiérrez Chiapas.
Autor y coautor de una treintena de libros, los más recientes son:
Coautor: Movimientos y conflictos sociales en el México contemporáneo (1943-2011), editorial UNÍOS, México, 2011, pp. 274.
Coautor: Educación, Rebeldía y Resistencia, Editorial UNÍOS, México, 2014, pp. 262.
Coautor: La izquierda mexicana del siglo XX, Libro 2. Movimientos Sociales. Editorial UNAM, México, 2016, pp. 685.
Autor: Huella y voz de la historia universal. Los pasos del hombre por el mundo, Editorial Reims, México, 2013, pp. 253.
Autor: Semblanzas de la Historia de México, siglos XIX, XX y XXI. Editorial Estampa, México, 2015, pp. 300.
Esta en prensa, "Santa Anna y Peña Nieto, el despojo de una Nación". Estará en circulación a finales de enero.

Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral
Access to literacy of students with cerebral palsy

Javier Martín Betanzos[1]

[1]Email**:** martinbetanzos@gmail.com

Resumen: Este artículo analiza las condiciones en que se produce el acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral. Trata de profundizar en el conocimiento de cómo se lleva a cabo este proceso, deteniéndose en aquellos factores que pueden obstaculizar y caracterizar las condiciones peculiares, tanto de las personas como de los procesos. El acercamiento a este realidad quedaría incompleto si no se tratara de dar unas pautas para que la adquisición del proceso lectoescritor se realice en las mejores condiciones; pretensión esta de cierta dificultad, ya que la parálisis cerebral es un entidad muy compleja.
Se exponen las pautas y dificultades relativas al aprender a leer; leer para aprender es un proceso subsiguiente a la alfabetización básica y es el vehículo fundamental del aprendizaje reglado que, por su complejidad y extensión, sería objeto de otro artículo por exceder el propósito de este.
Palabras clave: lectoescritura, aprendizaje, alumnos con parálisis cerebral, necesidades educativas.

Abstract: This article analyzes the conditions under which access to the literacy of students with cerebral palsy occurs. Try to deepen the understanding of how this process takes place, stopping at those factors that can hinder and characterize the peculiar conditions of both people and processes. The approach to this reality would be incomplete without trying to give guidelines for the acquisition of reading-writing process is performed under the best conditions; This claim of some difficulty, because cerebral palsy is a very complex entity.

The guidelines and related difficulties in learning to read are exposed; read to learn it is subsequent to basic literacy and is the fundamental process of learning regulated vehicle, for being complex and extensive, would be subject of another article for exceeding the purpose of this.
Keywords: literacy, learning, students with cerebral palsy, educational needs.

Recepción: 19 de junio 2016
Aceptación: 21 de julio 2016

Forma de citar: Betanzos, M (2017). Acceso a la lectoescritura de los alumnos con parálisis cerebral, Voces de la Educación, 2 (2) pp. 28- 43.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

ACCESO A LA LECTOESCRITURA DE LOS ALUMNOS CON PARÁLISIS CEREBRAL

La lectura es un proceso que requiere la integración de capacidades básicas como la atención o la memoria, capacidades lingüísticas y metalingüísticas, como la posesión de vocabulario o la conciencia fonológica y unas capacidades perceptivas como la vista y el oído, además de otras habilidades y conocimientos tales como tener alguna experiencia vital y conocimiento del mundo (Martín Betanzos, 2011).

Aprender a leer y escribir es un reto importante que se sienta sobre unas bases. El aprendiz de lector debe relacionar el lenguaje oral con un sistema de símbolos y poseer unas habilidades metalingüísticas y unos requisitos cognitivos previos. Leer para aprender supondría un dominio experto de la lectura: habría que incidir en la comprensión lectora, en general y en la realización de inferencias, a ser aprendiz activo de vocabulario, conectar lo leído con los conocimientos previos, tener ciertas estrategias, etc., en particular. Es decir: leer para aprender tiene poco o nada que ver con fomentar el hábito lector, sino considerar a la lectura como un proceso cognitivo indispensable para que el alumno progrese en el aprendizaje (Martín Betanzos, 2008). Es decir: además de poseer ciertos requisitos hay que dominar unás técnicas y desarrollar unas estrategias. Debido a la extensión que implicaría desarrollar este segundo punto consideramos que debería ser objeto de otro artículo.

Entre las capacidades metalingüísticas (Brunning y otros, 2002) tenemos: conciencia de la letra impresa, conciencia gráfica, conciencia fonémica, conciencia de la correspondencia entre grafemas y fonemas, conciencia morfológica, conciencia sintáctica y conciencia de la estructura del texto. Estas pueden englobarse en los campos pragmático, al nivel de palabra, al nivel sintáctico y al nivel de discurso.

Respecto de los requisitos cognitivos (Brunning y otros, 2002) tenemos: conocimiento del mundo, capacidad de memoria de trabajo y a largo plazo y capacidad para fijar la atención.

También hay algunos factores que favorecen la lectura como a) la exposición a la letra impresa, ya mencionada, que consiste en comprender que esta es portadora de significado y el hecho de haber estado expuesto a un ambiente estimulante en casa y en la vida social (periódicos, libros, rótulos, etc.) que facilita el aprendizaje lector; b) que el acto de enseñanza-aprendizaje de la lectura sea comprendido por el docente y por el alumno como algo que va más allá de la mera descodificación y c) que en la atención a la diversidad pueden surgir una serie de dificultades que hay que identificar, valorar, y ponerles remedio y que la solución a estas dificultades deben ser objeto de una atención personalizada y, posiblemente, requieran la ayuda de personal especializado (Martín Betanzos, 2008).

¿Lectura y escritura o lectoescritura? La mayoría de los autores y la práctica diaria en casi la totalidad de las escuelas recomiendan hacerlo simultáneamente porque son procesos que se complementan y se consolidan simultáneamente. Ahora bien en el caso de los alumnos con parálisis cerebral conviene preguntarse qué es lo recomendable. Se ha esgrimido, en ocasiones, que las habilidades motrices pueden desarrollarse después de las habilidades lingüísticas para descodificar el mensaje escrito. En ese caso, se preguntan los partidarios de hacerlo según la madurez demostrada por los alumnos, que citan a los alumnos con síndrome de Down, por qué habría que demorar la enseñanza de la lectura. En este sentido expone Cuetos (1989) que la lectura y la escritura son actividades independientes gobernadas por mecanismos diferentes. Este autor cita un estudio de

Bryant y Bradley (1980) que afirma que algunos niños saben leer palabras que no saben escribir y viceversa. Que existan algunos niños en los que se dé esta peculiaridad no invalida la otra opción más extendida, es decir: son actividades codependientes que se complementan y ayudan mutuamente a consolidarse.

No es nuestro caso abundar en excepciones y, por tanto, se expondrá de acuerdo con la práctica habitual teniendo en cuenta las peculiaridades del alumnado la enseñanza de la lectoescritura. Si un alumno no tiene la suficiente pericia motriz, en el caso de parálisis cerebral, es debido a la lesión cerebral y, en la actualidad, no se ha conseguido reparar esa lesión; por tanto, llegado un momento el alumno conseguirá su máxima habilidad motriz y no tendrá ningún sentido que insistamos en ello.

En el artículo se separará la enseñanza-aprendizaje de la lectura, por un lado y, por otro la enseñanza-aprendizaje de la escritura por cuestiones metodológicas y de claridad en la exposición.

Para conocer cómo se produce en la persona con parálisis cerebral la adquisición y desarrollo de estas técnicas instrumentales conviene definir qué es la parálisis cerebral. En primer lugar se debe hacer constar que es un término desafortunado porque conduce a la confusión, aunque está muy consolidado; es por lo que no nos vamos a detener en disquisiciones nominalistas porque escaparían del objetivo de este artículo. Es un término *paraguas*. Bajo el se cobijan numerosas afecciones con gran variedad de causas y de consecuencias. Esto se concreta en las personas de formas muy diferentes y, por tanto, con consecuencias diversas. Podemos resumir que es una realidad poliédrica, aunque afecta a los individuos que tienen esta condición, en los casos más severos, de una forma global en sus actividades tanto de la vida cotidiana como escolar y restringe su participación en situaciones vitales y su inclusión en la sociedad.

La parálisis cerebral es una pérdida permanente e irreversible (no quiere decir que no mejore) de las funciones motóricas de una o varias partes del cuerpo, afecta a la persona de forma global y se debe a una lesión cerebral; esta lesión puede tener varias causas (infecciones intrauterinas, malformaciones, sufrimiento fetal durante el parto, etc.) y aparece en la gestación, en el parto o en las primeras etapas de la vida del bebé. (Martín Betanzos, 2007, p. 37)

La NIH (2015), *National Institute of Neurogical Disorders and Stroke* define a la parálisis cerebral como una condición causada por daño a las partes del cerebro que controlan nuestra capacidad para utilizar nuestros músculos y órganos.

La Parálisis Cerebral describe un grupo de trastornos permanentes del desarrollo del movimiento y de la postura, que causan limitaciones en la actividad y que son atribuidos a alteraciones no progresivas ocurridas en el desarrollo cerebral del feto o del lactante. Los trastornos motores de la parálisis cerebral están a menudo acompañados por alteraciones de la sensación, percepción, cognición, comunicación y conducta, por epilepsia y por problemas musculoesqueléticos secundarios. (Rosembaum, Paneth, Levinton, Goldstein y Bax, 2007, p. 9).

Trastornos asociados a la parálisis cerebral

Esta última conceptualización es la que informa e ilumina los trabajos y las investigaciones que se hacen en la actualidad sobre la parálisis cerebral, fundamentalmente sobre el enfoque de la calidad de vida y de la inclusión educativa y social. Se la considera una condición y no una enfermedad, pues se instaura pronto en la vida de la persona y no es progresiva.

El hombre es genéticamente social; por otra parte, el aprendizaje de nuevas funciones en el niño consiste en el aprendizaje de funciones compuestas, sistemas de funciones que afectan al individuo de forma global en su desarrollo. El retraso motor, en el paralítico cerebral, afecta a todo el aprendizaje. Este tiene lugar, en muchas ocasiones, en un contexto no adaptado. De ahí la importancia de proporcionar y propiciar en el niño oportunidades de interactuar con un medio adaptado para aprender. Compartimos con Vygotski (1998) y Luria (1980, 1984) la idea de que el lenguaje es el elemento fundamental constitutivo de la consciencia. Hay que ofrecerle a la persona con problemas de comunicación y movimiento oportunidades socializadoras para que aprenda en comunidad, desarrolle el lenguaje y le sirva de *feedback* para otros aprendizajes (Martín Betanzos, 2012).

Hay una serie de trastornos, dificultades o problemas que tienen concomitancia con el hecho de tener la condición de parálisis cerebral. Solo vamos a detenernos en aquellos que inciden de forma clara y directa con la parálisis cerebral. Entre estos tenemos:

Déficit auditivo. Se pueden presentar alteraciones tanto a nivel perceptivo como a nivel de transmisión del sonido. Según Puyuelo y Arriba de la Fuente (2000) los problemas pueden oscilar entre una hipoacusia leve y una sordera neurosensorial bilateral. La incidencia de estos trastornos es de un 10 % más que en la población general.

Visión. Uno de los problemas más comunes es el estrabismo, que origina problemas de percepción: visión doble o que el niño ignore la información que recibe por un ojo para acomodar la visión (Madrigal, 2008). Otro trastorno visual es el nistagmus que se caracteriza por tener movimientos oculares incontrolables. Otros trastornos están relacionados con la agudeza visual o el procesamiento de la información visual.

Agnosia y problemas perceptivos. Agnosia, es la incapacidad para reconocer estímulos, se da sobre todo en los relacionados con el tacto. Los trastornos perceptivos se dan con frecuencia, contingencia que afecta al perfil cognitivo de la persona. La estructuración y organización espaciales incorrectas afectan al individuo que padece parálisis cerebral con alguna frecuencia, presentándose problemas en la adquisición del esquema corporal. La lateralidad, la direccionalidad y la organización especial a nivel del entorno inmediato o a nivel de la pantalla de un ordenador o de un simple folio son deficitarias en algunos niños con parálisis cerebral. También se dan fallos en el sistema popioceptivo.

Apraxias. Los movimientos coordinados presentan déficit en las personas con parálisis cerebral en bastantes casos. Esto incide de forma muy negativa en las actividades de la vida diaria y en la vida escolar. La escasa funcionalidad de los movimientos o la imposibilidad de llevarlos a cabo influye en los aprendizajes, no sólo en los de carácter manipulativo, sino en todos. Nos apoyamos en la manipulación cuando somos niños para aprender conceptos o realizar acciones en las que interviene el razonamiento matemático, así por ejemplo: juntamos manualmente objetos o los sustraemos para aprender a sumar o restar (recuérdese también los conceptos de aprender por la acción o por descubrimiento en la interacción con el mundo de Piaget, Bruner,…).

Comunicación. *Lenguaje*. La incidencia de problemas relacionados con el desarrollo del habla y con otros aspectos del lenguaje es elevada. De hecho, por sí sola, creemos que esta área debe ser uno de los campos a evaluar concienzudamente para determinar las necesidades educativas que comporta este trastorno.

Obviando la carencia absoluta de habla, que requiere una valoración detenida que permita desplegar los recursos educativos adecuados para ajustar una buena respuesta educativa; uno de los problemas más frecuentes es la presencia de la *disartria*, (defectos

en la ejecución o materialización del habla y que pueden ir desde pequeñas imprecisiones hasta hablas casi ininteligibles y que se deben a la falta de control preciso de los órganos bucofonatorios. Otro problema diferente es que la desorganización motriz y la incoordinación imposibiliten la ejecución (*apraxia).* La mayoría de las disartrias suelen presentarse en los casos de tetraplejía. Los trastornos del habla son variados; *anartria*, *dislalias* múltiples, *disfonías*, *disritmias*, *disfemias*, etc. No podemos afirmar que haya un lenguaje característico del paralítico cerebral. Se pueden observar defectos en la articulación de fonemas aislados, de palabras, o en el ritmo, que puede ser a sacudidas, entrecortado, presencia de convulsiones, grandes esfuerzos y habla lenta. Esto es por lo que se refiere al lenguaje expresivo; el lenguaje comprensivo también puede verse afectado por problemas auditivos y por falta de estímulos sociales y de relación con los iguales y por la falta de experiencias vitales en relación al resto de la población. Cuando no existe habla, el uso de sistemas alternativos y/o aumentativos puede producir problemas lingüísticos a nivel semántico y sintáctico. Es absolutamente necesario atender a esta posibilidad y evaluar a la persona de la forma adecuada para valorar soluciones y alternativas. También se pueden presentar alteraciones en el desarrollo del lenguaje entre el 70 y el 80 % de los casos (Puyuelo y Arriba de la Fuente, 2000).

Problemas conductuales y de índole afectiva. A veces son tan graves que dificultan las posibilidades de aprendizaje y/o tratamiento. Entre ellos tenemos: abulia: pasividad, falta de iniciativa, inhibición, miedo al mundo exterior; trastornos de la atención: por ausencia de selección de las informaciones sensoriales (núcleos grises centrales); falta de concentración; falta de persistencia en la tarea; lentitud; comportamiento autolesivo: mordeduras, golpes, pellizcos; heteroagresividad: patadas, golpes, mordeduras... y *estereotipias*: hábitos atípicos y repetitivos como balanceo, torcedura de dedos, chupado de manos...

Afirmaba Vygotski (1998) que lo peor de una limitación física no son los trastornos biológicos que puede acarrear, sino el déficit social que produce, los problemas y restricciones a la integración en la sociedad y la incorporación a la cultura. Aunque el déficit sea motor afecta a la persona de manera global. Por eso haremos hincapié en la importancia del contexto. Esta adaptación del entorno no puede llevar a conformarse con una alfabetización incipiente del niño, sino que su objetivo debe ser, por razones de justicia social y de equidad y como reto educativo, fomentar el máximo desarrollo de las capacidades del niño con parálisis cerebral. Un entorno adaptado siempre reduce la diferencia entre el potencial de las capacidades y el rendimiento; de ahí la importancia de crear entornos inclusivos.

Funciones *motoras* y no *motoras* en el niño con parálisis cerebral

Siguiendo a Montilla (2006) consideramos que hay tres categorías de movimientos que podrían considerarse reflejos del recién nacido:

Movimientos elementales: manos, dedos, brazos, piernas y otros.

Funciones motoras básicas como enderezamiento, antigravitatorias, equilibrio, co-concentración (fijación de las articulaciones para que los miembros tengan mayor firmeza) e inervación recíproca (contraer y relajar músculos con el mecanismo agonista-antagonista).

Funciones motoras útiles: marcha innata, reptación, gateo y reflejo de puntos cardinales.

Existe otro tipo de funciones superiores no motoras y que son, también innatas: el *interés por el entorno*, la *capacidad comunicativa* y la *capacidad cognitiva*.

El interés por el entorno es una función cuyo desarrollo es decisivo para el aprendizaje, sobre todo para el aprendizaje autónomo. Según Montilla (2006) es una función de origen filogenético presente en todo el reino animal. En la mayoría de ocasiones y circunstancias el entorno se comporta de manera pasiva; lo realmente importante no es el entorno en sí, sino el interés del hombre por conocerlo e interactuar con él. El medio contribuye a todos los tipos de desarrollo humano (motrices, manipulativos, afectivos, técnicos e, incluso, científicos). En el niño con parálisis cerebral puede darse la posibilidad de que no pueda hacer pinza o garra con sus manos limitando sus aprendizajes de manera determinante. Engels (1876) afirmaba la importancia que tuvo para el desarrollo de herramientas para el trabajo y para la evolución de la especie humana el pulgar oponible. Reflexionemos sobre los posibles casos en los que la persona no puede manipular, estaríamos ante personas que tienen restringido su repertorio de aprendizajes, por eso debemos buscar la manera de compensar estas limitaciones.

La capacidad comunicativa de cualquier persona le facilita, obstaculiza o imposibilita la relación con los demás. Las posibilidades que tiene cualquier persona de comunicarse determina la vida de esa persona más que la afectación motora o la falta de autonomía. El hecho de poder comunicar deseos, peticiones de ayuda, sentimientos o emociones es, en cualquier circunstancia, importante para la persona que tiene una diversidad funcional. Debe, por tanto, fomentarse el desarrollo de la función pragmática del lenguaje y, sobre todo, no olvidar que la comunicación es algo más que el habla. En un estudio realizado por Gómez Taibo (2002) se concluye que el nivel de la competencia comunicativo-lingüística es la variable más importante sobre los procesos de lectura y escritura.

Tradicionalmente, en el campo de la parálisis cerebral, casi todas las investigaciones han ido destinadas a determinar el nivel de inteligencia; por supuesto, desde la perspectiva psicométrica tradicional. No nos vamos a detener en este extremo porque excedería el objetivo de este artículo y estimamos que su utilidad, para nuestro propósito, está a menor nivel que otras cuestiones que son determinantes y que caracterizan al alumno o alumna con parálisis cerebral. Simplemente hay que afirmar que se ha demostrado totalmente inadecuada esa *preocupación* que se detenía más que nada en el déficit, antes que en aprovechar las capacidades. Las pruebas estandarizadas no son útiles, más que pruebas se necesitan observaciones para no pasar por alto la capacidad cognitiva del niño. La ausencia o déficit lingüístico unido a la afectación motora pueden enmascarar el verdadero perfil cognitivo y dificultar las adquisiciones psicomotrices de la persona afectada (Montilla, 2006).

Los obstáculos en el desarrollo motor (*tabla 1*) tienen consecuencias en el desarrollo del niño con parálisis cerebral a varios niveles

Este desarrollo del niño con parálisis cerebral se aparta del desarrollo normativo y encuentra en su camino una serie de obstáculos con sus correspondientes consecuencias (Levitt, 2000; Pardo, 2004; Martín Betanzos, 2011).

Se impone en todos los casos incrementar las oportunidades y adaptar el ambiente y, en muchas ocasiones permitir que se den las condiciones de aprendizaje en el entorno inmediato del niño, que puede haberse empobrecido por sobreproteccionismo familiar, además de otras causas achacables al problema motor. Es ineludible para conseguir todo esto que el niño reciba una atención temprana de calidad.

ALGUNOS OBSTÁCULOS IMPORTANTES EN EL DESARROLLO MOTOR DEL NIÑO CON PARÁLISIS CEREBRAL	
OBSTÁCULO	CONSECUENCIAS
Inestabilidad motriz. Control postural incorrecto de cabeza, tronco y/o extremidades.	La falta de referencias estables le desconcierta y le produce tensión.
Falta de control cefálico.	Distorsión en la percepción de la realidad debido a la postura incorrecta de la cabeza.
Falta de consecución de diferentes posturas de cabeza tronco y brazos (posturas simétricas/asimétricas, extensión/flexión, acción/ retroacción….)	No consecución de hitos motores importantes para la autonomía personal y los aprendizajes (extender el brazo para agarrar objetos, movimientos coordinados de ambas manos para manipular,….)
Las dificultades en la deambulación unidas a otros inconvenientes como la agnosia visual pueden ocasionar dificultades en el aprendizaje.	Dificultades en la adquisición de la *permanencia del objeto (Piaget).*
Falta de control de la mirada por la incapacidad de detener mirada, a veces. (p.e.: *nistagmus*)	Falta de concentración. Atención lábil.
Hiper o hipotonía de los miembros superiores.	Tiene incidencia en todo lo que significa movimiento. Lo más definitivo es que le entorpece la manipulación, evitando, de esta manera, el desarrollo de aprendizajes.
Falta de prensión y habilidad para manipular.	Falta de conocimiento de los objetos y escasa exploración del mundo, incluido su propio cuerpo. Dificultad o impedimento de los aprendizajes escolares o de la vida. Dependencia de los adultos para realizar las actividades de la vida diaria.
No realiza la sedestación de forma correcta.	Le dificulta el proceso de separación / individualización de la madre y le dificulta la aprehensión de los objetos. Desorganización espacial.
No realización de la bipedestación.	Por lo tanto no realiza locomoción y no le permite la exploración del campo visual, y por tanto, del mundo. Le crea dependencia, desorganización espacial y limitación de las experiencias y de la autonomía personal.

Tabla 1.-Obstáculos en el desarrollo motor del niño con parálisis cerebral

La comunicación y el desarrollo del lenguaje en el niño con parálisis cerebral

Muchas de estas funciones están preservadas en el niño con parálisis cerebral y, tanto los padres como los profesionales deberían estimularlas por el bien de su desarrollo. A veces, influenciados por un pobre lenguaje expresivo, deducimos que la persona con parálisis cerebral tiene poco potencial para aprender. Pero lo cierto es que el niño con parálisis cerebral tiene algunos obstáculos en el desarrollo motor que inciden directamente en los aprendizajes. La importancia de considerarlo como sujeto activo es primordial en su desarrollo. Aquí nos detendremos en el papel de la escuela en este desarrollo.

Según Puyuelo y Arriba de la Fuente (2000) las anartrias y disartrias están presentes entre el 70 y el 80% de las personas con parálisis cerebral. A pesar de los intentos de habilitación, el habla puede ser considerada como un objetivo no viable para estas personas.

Según Gómez Taibo (2002) el enfoque tradicional de la intervención en los trastornos del habla en las personas co parálisis cerebral se ha orientado hacia la modificación de

patrones *aberrantes* (la cursiva es nuestra) de la coordinación y del control neuromuscular, siendo el objetivo lograr comunicarse con el habla. Esta autora opina que sería más realista enseñar una forma no verbal de comunicación. En la actualidad, la tecnología pone a nuestra disposición muchas opciones si se opta por este camino. Estas elecciones tienen consecuencias en el aprendizaje de la lectura y escritura y del aprendizaje en general, incluso de su desarrollo como persona a todos los niveles.

Siguiendo con la exposición de Gómez Taibo consideramos que un dominio experto de la lectura y escritura, más allá de una alfabetización incipiente, reporta para las personas muchísimas ventajas para su desarrollo personal y su formación educativa. Entre estas citamos: a) el acceso a información prácticamente ilimitada, b) da acceso a la comunicación independientemente del tiempo y la distancia, c) permite una comunicación más extensa en cuanto al número de personas, d) llevar a cabo las funciones convencionales de la escritura, e) usar una amplia gama de tecnología y f) acceder a un vocabulario más amplio, entre os factores. Respecto de las dificultades en esta área debemos tener en dónde radican las posibles dificultades, aunque para Blix (1990), a veces, no es fácil distinguir si la dificultad radica en los componentes de la comprensión del lenguaje o en los componentes del habla.

De todas maneras si el alumno es capaz de usar estos sistemas hay que evaluar también la semántica y la sintaxis que suelen presentar déficit, precisamente, a consecuencia del uso de estos y de las pocas experiencias sociales y comunicativas. Tendrían que formar parte de la evaluación de este ámbito: a) las características del habla, b) el posible uso de sistemas aumentativos y/o alternativos de comunicación (SAACs), c) la necesidad de programas logopédicos correctivos, d) el lenguaje expresivo (oral y escrito), e) el lenguaje comprensivo y f) semántica y sintaxis (sobre todo cuando se usan SAACs). Es fácil deducir que puede haber una cierta restricción de las posibilidades de expresión sobre todo e semántica y morfosintaxis (Martín Betanzos, 2011).

Hay estudios como los de Conde y otr. (2009) que confirman que las alteraciones del lenguaje infantil se asocian a diferentes problemas neuropsicológicos; los más frecuentes son los problemas de memoria, atención, funciones ejecutivas, disfunciones motoras, percepción temporal, reconocimiento táctil, esquema corporal, orientación espacial y discriminación visual. Estos autores comprobaron que en los niños con parálisis cerebral se dan: a) Problemas de percepción visual, como dificultades en el reconocimiento de colores, figuras complejas y figura-fondo; b) Problemas perceptivomotores, acompañados de alteraciones en el esquema corporal, lateralidad y orientación espacial y c) Alteraciones del lenguaje en el 70-80% de los casos. Es fácilmente deducible que estas dificultades que se han enumerado pueden incidir en gran parte, dependiendo de la severidad, en el aprendizaje de la lectoescritura.

¿Existe un método de lectura ideado para alumnos con parálisis cerebral?

No tenemos noticia de este hecho, si exceptuamos el método *Doman* (1981) o método *Filadelfia*. Pero en realidad no es un método para enseñar a leer a alumnos con parálisis cerebral, aunque naciera con esa intención; sino a alumnos de poca edad, incluso a bebés, esto último algo aberrante, no ya solo desde nuestro punto de vista, sino desde el de pediatras y neuropediatras americanos que lo criticaron mucho, allá por las décadas de los 60 y 70, pues creían que se olvidaba que la lesión grave detiene el progreso y que no siempre los estímulos de las capacidades intelectuales y sociales pueden paliar secuelas provocadas por daños cerebrales; además de la fatiga a que se somete a los padres y al propio niño, y lo forzado del aprendizaje que se pretende conseguir. También desde el punto de vista psicopedagógico es totalmente inadmisible: ningún pedagogo,

psicopedagogo o psicólogo se adhiere, salvo alguna excepción, a enseñar a leer a bebés, con o sin parálisis cerebral.

Se fundamenta principalmente en: a) el interés del niño por el entorno, b) la capacidad de los niños para absorber información, c) enfoque lúdico, d) utilización de material y vocabulario significativo y del entorno inmediato, e) predominio de la vía visual sobre la fonológica, f) va de lo global a lo analítico y g) una gran dedicación y energía por parte de los padres. Se puede resumir que se basa en la estimulación sensorial y en la neuroplasticidad, pero no tiene en cuenta que la lesión cerebral no evoluciona hacia la sanación, al menos en la actualidad. Esta conducta exhibida y propugnada por los partidarios de este método es un grave error del entendimiento y, aún peor, el sometimiento de padres y niños a sesiones agotadoras en aras de un supuesto aprendizaje que se pretende se produzca en unas condiciones poco recomendables.

La enseñanza-aprendizaje de la lectura

Se impone hacer una primera distinción en cuanto a las características del habla y de los aspectos comunicativos de cada persona en concreto. Otra segunda distinción, y no por eso menos importante, es separar los problemas relativos al habla de los problemas graves del lenguaje.

Antes de abordar el aprendizaje de la lectoescritura es absolutamente inexcusable que el alumno tenga la conciencia fonológica adecuada, en el caso que nos ocupa y en todos los demás casos.

CREENA (2000) y Martín Betanzos (2011) sobre el aprendizaje y la evaluación del niño con parálisis cerebral y problemas de comunicación creen que habría que tener en cuenta en el abordaje de la lectura:

- Emplear diversidad de estrategias.

- Hacer preguntas cerradas que provoquen respuestas simples como movimientos de cabeza de significado positivo o negativo. Así ante una serie de palabras de fonética parecida preguntar: ¿Pone aquí *polo*? o ¿*Pelo*?.

- Hacer preguntas abiertas como: ¿Dónde pone *pala*? Para que el niño señale, si es el caso, y sus posibles problemas motores se lo permitan. Para este cometido es bueno el tablero de comunicación con el sistema SPC.

- Si se llega a dominar el sistema alternativo elegido puede ser utilizado para evaluar el aprendizaje de la lectura y de la comprensión lectora. Se podría utilizar para este fin el tablero de comunicación con el sistema SPC, Bliss (no se recomienda éste en el caso de problemas cognitivos graves) u otro cualquiera elegido. En la actualidad, en la era de las TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación) se imponen los pictogramas para realizar tableros de comunicación virtuales siendo muy utilizados los de ARASAAC (*Aragonese System Alternative and Augmentative Communication*) por su sencillez y alto grado de iconicidad.

- Utilizar el ordenador para el aprendizaje y evaluación de la lectura con diferente software.

- Además de anteriormente reseñado, la tecnología actual permite no solo simples tableros, sino auténticos sistemas de comunicación implementados en tablets u ordenadores portátiles con sistemas operativos *iOS*®, *Android*® y *Windows*® totalmente personalizables, superando muy de largo las posibilidades anteriores a estas innovaciones y, también, procesadores de textos con pictogramas como *AraWord*® o *Adapro*® que

pueden ser usados para diferentes cometidos relacionados con la comunicación, lectura y escritura. Es obvio decir que el alumno o alumna usuario/a de estos programas en tabletas u ordenadores portátiles han de tener garantizado el acceso al dispositivo adecuado utilizando configuraciones y/o periféricos adaptados.

Más recientemente, por el autor de este artículo, se ha creado el método de lectoescritura *CODES* (2016) que usando la plataforma *LIM* (Libros Interactivos Multimedia) y la tecnología *Adobe Flash Player*® permite a los alumnos con disartrias severas o anartrias y movilidad reducida aprender a leer y a escribir en soporte digital, se entiende. Describimos este método brevemente por su posible interés para personas que estén en los casos comentados. El método no es accesible para no oyentes y/o invidentes; en este último caso por razones obvias. Por lo novedoso del método, por su fácil desarrollo como tarea y por la posibilidad de autoevaluación por parte del alumno exponemos brevemente sus características:

- El método se compone de cincuenta y nueve libros de actividades y una breve guía didáctica. Como complemento hay otros veintidós cuyo objetivo es desarrollar las habilidades metalingüísticas.

- Se utiliza letra cursiva y letra normal de imprenta.

- Es un método mixto que utiliza la secuencia *analítica-sintética-analítica*.

- Las actividades son conducentes a lograr el objetivo de forma natural y se apoya en pictogramas que son, generalmente, muy icónicos y que no necesitan de aprendizaje previo, a excepción de las palabras representadas por estos que no tienen contenido semántico y que, apenas, se utilizan.

- Por otra parte, y teniendo como base la plataforma sobre la que se ha construido el método, las actividades, para su ejecución, necesitan fundamentalmente, de tres acciones motoras diferentes: *hacer clic*, *arrastrar* y *escribir*.

- Para los alumnos con graves problemas sensoriales el método es poco aconsejable por su escasa accesibilidad.

El autor sugiere como requisitos previos los siguientes:

- Un grado relevante de conciencia fonológica en todas sus variantes.

- Un conocimiento del mundo y de la realidad aceptables y comparables al de el resto de la población que empieza a leer.

- Un vocabulario que permita que las palabras que va descubriendo al leer pertenezcan a su almacén léxico y, así, el aprendizaje le pueda resultar significativo hasta que el alumno se convierta un aprendiz activo de vocabulario.

Estas características o factores enumerados pueden ser deficitarios en los alumnos con parálisis cerebral debido, sobre todo, a un menor número de experiencias vitales y de aprendizaje y a una menor interacción con el entorno.

Por tanto, sería conveniente que se fomentara en el alumno diversidad de estrategias, utilizar varios canales sensoriales y diferentes tipos de actividades.

Por otro lado y según una de las conclusiones del citado trabajo de Gómez Taibo las capacidades para la lectura de los usuarios de SAACs son más escasas.

Respecto a las rutas usadas por los alumnos para descodificar según algunos estudios, el citado de Gómez Taibo entre ellos, señalan que una escasa habilidad para acceder a la ruta visual para descodificar tiene una clara repercusión en la lectura. Los usuarios de

SAACs encuentran más problemas en la lectura, aunque no tanto en la escritura. Recordemos que los aprendices eficaces de la lectura utilizan con más frecuencia la ruta visual, sobre todo en palabras de uso corriente como *mamá* o *casa*. El lector menos eficiente recurre a la ruta fonológica o indirecta leyendo de modo que fragmenta las palabras letra a letra.

Con alguna frecuencia los alumnos con parálisis cerebral han estado poco expuestos a la letra impresa y a un ambiente pobre en estímulos. Es algo que se debe tener en cuenta. Así como los fallos en la atención, falta de persistencia en la tarea, fallos en la memoria operativa y largo plazo, presentes en proporción variable en las personas con parálisis cerebral y que tienen consecuencias en el aprendizaje de la lectura. A esto hay que unirle que cuando el alumno está preocupado por la activación del código fonológico se le escapa la comprensión de lo que está leyendo. Estos fallos se notan más a medida que se avanza en la secuencia *palabra* →*sintaxis* →*discurso*. Esto repercute en la comprensión y hace que algunos alumnos atiendan solo a la literalidad de lo leído y les resulte complicado comprender y hacer inferencias.

La enseñanza-aprendizaje de la escritura

La escritura, en los casos más graves de parálisis cerebral, nos referimos a severidad en las consecuencias que tienen para la movilidad, no cognitivas, se caracteriza por su deficiente calidad y su lentitud; en algunos casos no hay posibilidad de escritura manual.

Hay un error bastante grave que consiste en identificar la ausencia de escritura manual con la falta de escritura. En la actualidad no tiene ningún sentido esta identificación, pues un ordenador, un procesador de textos y la configuración de accesibilidad ajustada a las características del sujeto posibilitan que el alumno pueda escribir. Es cierto que la escritura manual desarrolla ciertas capacidades que no desarrolla escribir en un procesador de textos. Pero es absurdo insistir en el objetivo de que un alumno con una escolarización de años, en los que no ha conseguido escribir manualmente, se pretenda conseguir, mediante ejercicios caligráficos, que mejore o, al menos, se entienda lo que escribe de forma manual, ya que una lesión cerebral, que no evoluciona, se lo impide.

Gómez-López y otr. (2016) afirman que la parálisis cerebral o encefalopatía estática se caracteriza por una serie de trastornos del control motor que producen anormalidades de la postura, tono muscular y coordinación motora, debido a una lesión congénita que afecta al cerebro inmaduro y de naturaleza no progresiva, persistente (pero no invariable), estática (no evolutiva) con tendencia, en los casos leves y transitorios, a mejorar, o permanecer toda la vida. Habría que añadir que, además de congénita, la lesión puede suceder en los primeros momentos de la vida del niño según diversos consensos y como hemos expuesto en la definición de parálisis cerebral (Rosembaum y otr., 2007).

Casi todos los alumnos con parálisis cerebral tienen problemas de motricidad fina y también de percepción táctil; les cuesta manipular objetos y materiales concretos. Esto interfiere en las actividades relacionadas con la escritura, el dibujo, modelado, manipulación de herramientas, etc. Estudios dedicados a la motricidad (Tessier, 1970; Eagle; 1985; citados por Rosa, 1993) indican que los niños con parálisis cerebral siguen la misma secuencia que los niños que no la padecen, si bien la falta de estimulación, en algunos casos, hace que esta área resulte deficitaria y restringida en cuanto a los avances.

Para remediar la legibilidad se puede considerar una letra más grande, lápiz de más grosor o adaptadores que permitan asir mejor el lápiz. Si no se obtiene ninguna mejoría al cabo del tiempo no tiene sentido forzar ninguna situación, porque es totalmente inútil. Lo mejor es que los alumnos o alumnas dispongan de ordenador, configuraciones de accesibilidad y los dispositivos periféricos adecuados (teclado virtual y/o predictivo,

joystick, trackball, pulsador, etc.) para utilizar en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. En algunos casos es preciso una carcasa o cobertor en el teclado para minimizar los efectos de la espasticidad, de la distonía muscular y de los movimientos parásitos. Con todo, estas soluciones, a veces, no están disponibles por las reticencias a emplearlas o por la falta de recursos necesarios (Martín-Betanzos, 2007).

La evaluación de la escritura es una tarea compleja (CREENA: 2000). La escritura depende de la calidad del movimiento, del tipo de parálisis cerebral y de las restricciones que produce el déficit motor y la falta de control postural en cuanto a la apariencia y legibilidad y de los problemas cognitivos asociados por lo que se refiere a la composición escrita. Son numerosas las dificultades que pueden aparecer en la escritura del niño con parálisis cerebral y varían mucho de un sujeto a otro.

El CREENA cita, entre otras, estas posibles dificultades o contingencias que hay que tener en cuenta:

- La naturaleza y extensión del déficit.
- El grado de madurez de las estructuras no afectadas.
- La práctica grafomotriz anterior.
- La capacidad de compensación.
- La existencia o no de problemas afectivos.
- La presencia o no de trastornos sensoperceptivos y de la organización espacio-temporal.

En estos casos, suele ser necesario, adaptar la silla con reposabrazos y cinchas, colocar reposapiés y/o cuña de separación en las rodillas. Una vez colocado al niño en la mejor postura, el tutor puede emplear para evaluar la escritura:

- Imprentillas ajustadas a la presa de la mano.
- Tablillas o tarjetas engrosadas con pivotes en letras, sílabas o palabras.
- Pizarras férricas con letras imantadas.
- También pueden utilizarse programas de escritura de ordenador, con las adaptaciones necesarias de acceso en los periféricos, si hemos optado por el abandono de la escritura manual por su imposibilidad.

Los materiales de evaluación pueden ser utilizados por el propio alumno cuando la calidad de su función manual lo permite, o por el propio maestro, con las indicaciones del alumno cuando la afectación motora lo imposibilita. En otros casos el problema se centra en la elección de mano para la escritura. Esto requiere una buena observación para determinar cual es la más hábil. Nunca se debe forzar la mano más lesionada, aunque parezca que puede favorecerle el ejercicio. En las hemiplejías esta elección no suele ser problema puesto que el propio alumno, de forma natural, compensa el déficit. En cambio, hay que tener presente los aspectos posturales globales y la no utilización del lado afectado. Cuando las dificultades manipulativas son suaves, pequeñas adaptaciones de material (engrosar lápices, adaptadores, sujeciones autoadherentes tipo velcro...) nos permite valorar el aprendizaje de la escritura y la mejor forma de acceder a ella. El niño con parálisis cerebral suele encontrar dificultades para realizar actividades que exijan la integración de velocidad y de precisión al mismo tiempo, a lo que hay que unirle un índice de fatiga superior al resto de la población. Por lo tanto, una producción no muy extensa puede ser suficiente para evaluar, teniendo en cuenta el tiempo que una persona con parálisis cerebral tarda en realizar la tarea.

Lo que se acaba de exponer es válido y aceptable en el caso de que no se disponga de un puesto informático ergonómicamente aceptable. En este caso en unas limitaciones de la manipulación y del movimiento severos se impone su uso.

El citado método de lectoescritura CODES permite juntar letras, palabras y cadenas de textos para aprender a escribir. Una vez que la escritura alcance un cierto desarrollo el alumno o alumna puede usar un procesador de textos para hacer sus composiciones escritas, las actividades de aprendizaje que le encomienden y otras actividades que necesitará para comunicarse, realizar actividades de la vida diaria e interactuar con el entorno.

A modo de recapitulación

La lectura es un proceso cognitivo complejo que necesita de capacidades perceptivas, cognitivas, lingüísticas y metalingüísticas.

Si bien la lectura y la escritura son procesos gobernados por mecanismos diferentes, su enseñanza conjunta permite que ambas se complementen y se ayuden mutuamente en su consolidación.

La parálisis cerebral es una condición producida por una lesión cerebral cuando el cerebro aún está inmaduro y adopta formas muy diferentes, siendo una realidad poliédrica, razón por la que hay que estudiar caso por caso.

Las consecuencias impuestas por las limitaciones y restricciones perceptivas, perfiles cognitivos diferentes y en la manipulación y en el movimiento hacen que el alumno con parálisis cerebral aprenda de forma diferente.

Las disartrias severas, anartrias y el uso de sistemas aumentativos y alternativos de comunicación tienen consecuencias importantes en el aprendizaje en general y en el de la lectoescritura en particular. El habla, a veces, no es un objetivo viable en personas con parálisis cerebral, por lo que hay que recurrir a sistemas alternativos. La tecnología pone a nuestra disposición muchas opciones si se opta por este camino.

El desarrollo de la lectoescritura reporta para las personas con parálisis cerebral muchísimas ventajas para su desarrollo personal, su formación educativa y le pondrá en disposición de disfrutar nuevas experiencias vitales.

La adaptación e inclusividad de los contextos en que se hallan las personas con parálisis cerebral determinan en gran medida el aprendizaje.

Hay que aprovechar las funciones motoras y no motoras innatas para desarrollar un mejor aprendizaje.

Los obstáculos motivados por problemas en el desarrollo motor tienen consecuencias en el aprendizaje y en la vida cotidiana de las personas con parálisis cerebral más allá de lo obvio, pues le impiden conseguir hitos necesarios para su desarrollo como al resto de la población.

Existe la posibilidad, sobre todos en alumnos usuarios de sistemas alternativos de comunicación, de problemas en la lectura debidos a dificultades en la memoria y en utilizar la ruta fonológica siempre y no la visual. Esto provoca una lectura literal y pocas habilidades para comprender e inferir en algunos casos.

En la escritura los problemas son consecuencias de las dificultades manipulativas y del movimiento. La tecnología actual permite solucionar casi todos esos problemas.

Presentamos un método (CODES) para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en personas con parálisis cerebral con disartrias severas, anartrias e imposibilidad de escritura manual. En lo que respecta a la escritura debe ser complementado con el uso de un procesador de textos.

Referencias bibliográficas

Blix, T. (1990). El lenguaje y el habla como instrumentos de comunicación. En Rye, H y Skjørten M.D. *Guía para la educación de los niños afectados de parálisis cerebral grave*. París: UNESCO.

Bruning, R.; Schraw, G. J,; y Ronning, R. R. (2002).- *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid: Alianza Editorial.

Bryant, P. y Bradley, L. (1980).- Why children sometimes write words which they do not read. En U. Frith (ed.): *Cognitive process in Spelling.* Londres: Academic Press.

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra (CREENA: Equipo de Motóricos: 2000). *Necesidades Educativas Especiales: Alumnado con Discapacidad Motórica***.** Pamplona: Gobierno de Navarra.

CODES (2016).- Lectoescritura para alumnos con parálisis cerebral. Recuperado el 16 de julio de 2016 en: http://martinbetanzos.blogspot.com.es/2016/04/lectoescritura-codes-para-alumnos-con.html

Conde Guzón, P.A. y otr. (2009). Perfiles neuropsicológicos asociados a los problemas del lenguaje oral infantil. *Revista de Neurología*. 2009; 48(1), p. 32-38.

Cuetos Vega, F. (1989).- Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. Infancia y Aprendizaje en *Journal for the Study of Education and Development*, (45), p. 71-84

Doman, G.J. (1981). *Como enseñar a leer a su bebé*. Madrid: Aguilar.

Engels, F. (1876).- El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre. Recuperado el 11 de julio de 2016 en: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm.

Gómez-López, S.; Jaimes, V. H.; Palencia Gutiérrez, C. M.; Hernández, M. y Guerrero, A. (2013). Parálisis cerebral infantil. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, *76*(1), 30-39. Recuperado en 11 de julio de 2016, de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06492013000100008&lng=es&tlng=es.

Gómez Taibo M. L. (2002). *Acceso léxico en la lectura de personas con parálisis cerebral usuarias de comunicación aumentativa y alternativa*. Universidad de A Coruña (tesis doctoral inédita).

Levitt, S. (2000). *Tratamiento de la parálisis cerebral y del retraso motor*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.

Luria, A, (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Martínez Roca.

Luria, A, (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

Madrigal Muñoz, A. (2004). *La parálisis cerebral*. Madrid: Observatorio de la Discapacidad Instituto de Mayores y Servicios Sociales (IMSERSO).

Martín Betanzos, J. (2007).- *Guía para la evaluación, orientación y atención a los alumnos discapacitados motóricos en centros ordinarios*. Madrid: Editorial EOS.

Martín Betanzos, J. (2008).- Por un dominio experto de la lectura. *Cuadernos de Pedagogía*. (380) p. 38-41

Martín Betanzos, J. (2011).- *Parálisis cerebral y contexto escolar. Necesidades educativas: del diagnóstico a la intervención*. Madrid: Editorial EOS.

Martín Betanzos, J. (2012).- Los primeros años del aprendizaje en comunidad del niño con parálisis cerebral. Pautas y dificultades. *Revista Digital de Investigación Educativa Conect@2* VI Edición. Diciembre Año II, 2012. Recuperado el 4 de julio de 2016 en http://www.revistaconecta2.com.mx/archivos/revistas/revista6/6_2.pdf.

Montilla Bono, J. y otros (2006). *El niño con parálisis cerebral. Como construir una terapia de calidad desde las neurociencias*. Andújar: Asociación de Personas con Trastornos Psicomotores Montilla Bono.

NIH (2010).-National Institute of Neurogical Disorders and Stroque. What is Cerebral Palsy? Recuperado en 15 de mayo de 2015 en http://www.ninds.nih.gov/disorders/cerebral_palsy/detail_cerebral_palsy.htm.

Pardo Serrano, A.M. (2004). *Parálisis cerebral: aportaciones de la psicología clínica al desarrollo psicoevolutivo*. Madrid: EOS.

Puyuelo Sanclemente, M. y Arriba de la Fuente, J.A. (2000). *Parálisis cerebral infantil: aspectos comunicativos y psicopedagógicos*. Archidona (Málaga): Aljibe.

Rosa, A., Montero, I. y García-Lorente, M.C. (1993). *El niño con parálisis cerebral: enculturación, desarrollo e intervención*. Madrid: MEC. CIDE. Secretaría General Técnica de Publicaciones.

Rosenbaum, P., Paneth, N., Levinton, A., Goldstein, M. y Bax, M. C. (2007). A report: the definition and classification of cerebral palsy. April 2006. *Developmental Medicine and Child Neurology, 49*(5), p. 8-14.

Vygotski, L. S. (1998). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Javier Martín Betanzos, profesor especialista en necesidades educativas especiales en varios niveles educativos. Ponente y formador de profesores en ejercicio y estudiantes universitarios. Experto en el diagnóstico de las necesidades educativas de alumnos con parálisis cerebral.

Maestro especialista en Pedagogía Terapéutica. Licenciado en Psicopedagogía. Doctor en Ciencias de la Educación. Tesis: Diagnóstico de las necesidades educativas de los alumnos con parálisis cerebral (2009) calificada con sobresaliente cum laude por unanimidad.

Ha publicado la Guía para la evaluación, orientación y atención a los alumnos discapacitados motóricos en centros ordinarios (2007), Parálisis cerebral y contexto escolar. Necesidades educativas: del diagnóstico a la intervención (2011) ambos de la colección Fundamentos Psicopedagógicos de la Editorial EOS de Madrid. Numerosos artículos en revistas especializadas en temas educativos.

Educación, sentido y sin-sentido
Education, sense and non-sense

Roberto Agustín Follari[1]

[1]Universidad Nacional de Cuyo, Argentina, email: rfollari@gmail.com

Resumen: El sentido fue una apuesta central de la filosofía moderna, especialmente desde la crítica al formalismo moral kantiano, y a la subsución del sujeto individual en la Idea Absoluta hegeliana, o en la materialidad colectiva del marxismo. Asumido en la filosofía existencial, repudiado por el estructuralismo y el posestructuralismo, hoy la posmodernidad muestra como síntoma flagrante su incapacidad para dar sentido, para otorgarlo en relación con valores: la escuela es uno de los espacios donde se juega ese desafío.
Palabras clave: Conciencia, acontecimiento, sentido, posmodernidad, valores

Summary: The sense was a central bet of modern philosophy, especially from criticism to Kantian moral formalism, and the subsidence of the individual subject in the Hegelian absolute Idea, or in the collective materialism of Marxism. Assumed in existential philosophy, repudiated by structuralism and post-structuralism, today postmodernity shows as a flagrant symptom its inability to give meaning, to bestow it in relation to values: school is one of the spaces where that challenge is taken place.
Key words: Consciousness, event, meaning, postmodernity, values.

Recepción: 2 de febrero de 2017.
Aceptación: 10 abril de 2017

Forma de citar: Follari, R. (2017), "Educación, sentido y sin-sentido". *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 44- 55.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Educación, sentido y sin-sentido

Sin dudas que la temática del sentido tiene amplia historia en el plano del pensamiento y de la filosofía, acorde a la que tiene en el espacio social (1). En el entendimiento de la teoría como *conciencia social cristalizada*, sin dudas que la historia del sentido en la filosofía es, de alguna manera, la del sentido en la historia de la sociedad y su conciencia cotidiana, codificada en lo que se impuso históricamente como *occidental.*

Dejemos de lado, entonces, una posible historia del sentido en las tradiciones no-hegemónicas y ajenas a Occidente; es tarea a realizarse en los espacios intelectuales –a veces paradojalmente universitarios-(2) donde se recogen tradiciones indígenas y –por cierto- donde podrían recogerse, al menos en Latinoamérica, también las de origen africano según su reterritorialización en América. En otros continentes se podrían asumir los saberes del hinduismo, de la Antigua China, de la Mesopotamia, de Egipto o del Islam.

Pero, en nuestro caso, nos ubicamos dentro de los espacios de conocimiento atesorados por la tradición europea desde Grecia y Roma, pasados por la hegemonía europea en la Modernidad, y re-semantizados entre nosotros desde la vivencia latinoamericana.

Desde ese punto de vista asumimos que en nuestra clave no podemos hablar en nombre de otros –la peor caída, según Foucault-, de modo que por cierto no creemos que podamos convertirnos en ventrílocuos de la voz de las etnias postergadas de los actuales países latinoamericanos. Por el contrario, creo que cabe advertir la inevitable actitud de *sustitución* de la voz del otro que se da cuando en nuestro idioma y desde nuestros conocimientos y nuestras etnias pretendemos adueñarnos de la voz de los saberes no-oficializados, artificio que, por ejemplo, pretenden realizar hoy algunos de los autores llamados *decoloniales* (3).

Aclarado lo anterior, advertimos que en los escolásticos medievales, el sentido subjetivo debía someterse a la sustancia del mundo y de las cosas que ordenadamente lo poblaban, según esa filosofía. De tal manera, las cosas se mantenían en jerarquías establecidas por Dios e inscriptas en su naturaleza; y era el deber de los hombres situarse acorde con ellas, en pensamiento y en obra. De tal modo, se unían el ser y el deber-ser, la Verdad y el Bien en un único régimen convergente de legitimidad. Y solo cabía adecuarse a tal orden, o faltar a él, en una falta que era a la vez al designio de Dios y el del mundo (que, por cierto, eran uno solo entre sí). De tal manera, el sentido cabía sólo en su remisión al orden trascendente de la Verdad; fuera del mismo, habitaban la desolación, el pecado y el error.

Tan arquitectónico orden de Naturaleza y sociedad (pues la cúpula de la Iglesia lo era también del orden terreno), cayó drásticamente con los inicios de la modernidad y el capitalismo. En esa monumental apertura de la historia significada por la combinación sucesiva del Renacimiento, la Reforma protestante y la revolución científica copernicana, se situó la aparición del individuo, ese ser súbitamente aislado y libre, de pronto propietario de personal examen de la Biblia y de pecunio familiar, con la singular posibilidad de decidir sobre su propia vida, sobre lo bueno, lo bello y lo deseable. El sentido ya no está dado por la coincidencia con una objetividad sustancial a la cual hay que subordinar el lugar del sujeto, lugar que, en el medioevo, estaba siempre ligado a condiciones colectivas de ordenamiento y subordinación, es decir, tal sujeto no era reconocido como personal recipiendario de derechos y de ejercicio de elección acerca de su propia existencia.

Pasamos a contar, entonces, con un sujeto ahora des/asido de la arquitectónica general del mundo, un individuo individualizado, separado, a su manera descobijado de su lugar dentro de un orden general que lo precediera y ubicara. Ahora, la conciencia subjetiva aparecerá como lo primero y, en parte, a la vez lo único cognitivamente seguro. Descartes lo señalará con claridad: solamente el yo es una certidumbre inmediata. A partir de ella se podrá derivar otros conocimientos valederos, pero nada tan claro y distinto como la propia autoevidencia. De tal modo, el sujeto pasa a ser el inicio, cuando no el centro, de la reflexión filosófica moderna. E incluso, puede entenderse todo el esfuerzo por buscar la certidumbre cognitiva como una especie de búsqueda de re-situarse en un orden general del mundo; la obsesiva tarea de reencontrar un orden de verdad objetiva en el conocimiento por sus diferentes vías (racionalismo, empirismo, idealismo trascendental) puede interpretarse en clave de re-ubicarse en armonía con un espacio objetivo perdido, tal cual este aparecía en el pensamiento (y, a su manera, en la práctica) en el mundo feudal. Mundo en el cual no había libertad, pero tampoco la angustia y desasosiego que esta establece sobre el destino del sujeto, la autorresponsabilización que de ello se sigue, así como el hacerse cargo de la propia existencia, que de alguna manera estaba pre-destinada desde su comienzo, acorde a los cerrados espacios sociales de la vida feudal.

La duda cartesiana es irremisible e impiadosa, ante la evanescencia del mundo supuestamente ordenado por Dios que la había precedido en la historia. La duda es parte de esta constitución de sentido propia de la modernidad, sentido del/sujeto. Y la duda acompañará al problema del sentido del mundo y de la vida durante toda la modernidad. En cierto sentido, Descartes fue una anticipación de Kierkegaard: sobrevendría más de 200 años luego del matemático francés, otra duda acuciante: la del sentido de la existencia, la de la posibilidad de la fe, la de que el misterio último de la existencia pudiera de alguna manera ser develado. De tal modo, el pensador danés implicaría un giro radical: el sentido no está en el conocimiento, sino en las certezas vitales. “Creo porque no entiendo”, diría Kierkegaard en consonancia con el espíritu del protestantismo. Anticipaciones de sentido respecto de Heidegger en la primer mitad del siglo XX: “no estamos como espectadores en el mundo” y, para dejar claro que, en consecuencia, no es el conocimiento nuestra primer actitud existencial, la frase lapidaria: “la ciencia no piensa”.

Kant, antes, ya había planteado una escisión radical del sujeto (no, claro, el barramiento lacaniano del mismo); por una parte la razón pura, por otra la práctica; por un lado lo cognitivo, por otro lo volitivo/moral. Esta escisión kantiana repite en el plano de la teoría la escisión que los espacios de legitimación del arte, la ciencia y la ética han tenido en la modernidad, y que tanto ha subrayado Habermas. Lo cierto es que el sujeto kantiano está llamado a un drama que el gran autor no presentó en todos sus términos, pues para él la escisión no llamaba a ruptura ni tensión, sino se ubicaba en un orden racional al cual debíamos ceñirnos si queríamos situarnos como sujetos libres de toda *minoridad autoculpable*.

El sentido subjetivo deberá ceñirse a la verdad cognitiva establecida por la síntesis apriorística del sujeto trascendental, y a la verdad moral regida por el principio formal de hacer siempre lo que sea universalmente válido. El imperativo categórico nos convierte en esclavos de la ley: contra toda noción de la ética religiosa pensada en los términos del Nuevo Testamento (“la verdad os hará libres”, “el que esté libre de pecados que tire la primera piedra”), habrá que asumir siempre la regla como esa pesada norma respecto de

la cual no cabe otra cosa que obedecer, por encima y por fuera de toda consideración de lo contingencial: lo que me pasa, lo que siento, la circunstancia. Todo ello es relativo, pero el imperativo, en cambio, es un absoluto: de tal manera, la remisión a la obligación es por completo imposible de ser dejada de lado sin ponernos por fuera de lo racional, por una parte, y de lo ético, en concurrencia.

Aquí se hunde la subjetividad que pueda ahondar en su autorreflexión, su autorreferencia, la contemplación de los afectos, recuerdos y voliciones: hay que seguir la ley general de la ética, y todo lo demás debe subordinarse. Sin dudas que la subjetividad fundante que propone Kant en orden a su ubicación en lo moderno, queda aplastada por una objetividad presente en la ley moral, y las vacilaciones y matices del sentido aparecen exclusivamente como obstáculos para el despliegue a pleno del ejercicio moral.

Será Freud quien mostrará sobradamente –algo después de Nietzsche, pero con armas no sólo filosóficas- cuánto de problemático hay en la apelación de Kant. No sólo podrá pensarse en una moral del resentimiento y del rebaño, en el sentido nietzscheano, sino también en un superyó que impide toda salida a los impulsos, en una conciencia que opera como guardiana contra la irrupción desordenante del deseo.

De tal modo, con el descubrimiento freudiano la conciencia muestra sus límites, y el sentido, cuánto de falsedad puede guardar en relación incluso con el propio sujeto que lo sostiene. El "pienso donde no soy" de Lacan se va dibujando allí: no sólo de sentido se vive, y la espiritualización frente a las urgencias de la *libido* no es el mejor camino para la salud del sujeto.

Se empieza a perfilar una diferencia que Freud pudo haber profundizado, pues nunca fue del todo esclarecida: la que separa la sublimación de la idealización. La primera, al cambiar de objeto de la pulsión, permite la descarga de esta sobre una actividad socialmente aceptable. En cambio, la idealización hace mal: no permite la salida del impulso, en tanto lleva a que toda realidad aparezca como indigna de lo que se ha idealizado. Tal mecanismo tiende al círculo vicioso, y a idealizar más cuanto menos se logra, y lograr menos cada vez en virtud del mecanismo idealizador.

Por ello, se advierte que el sentido podía funcionar –ligado a la moral victoriana y puritana propia de la época de Freud- como imposibilitador del equilibrio psíquico necesario. En nombre de los más altos valores y de la superioridad de lo cognitivo sobre lo pasional y del autodominio sobre el acceso al placer, el reino del sentido conciente podía convertirse en cárcel de la subjetividad.

En muy otro registro, Marx había llevado a desconfiar de la autoconciencia, proponiendo la noción de *ideología.* No somos los que creemos ser; la autoconciencia no nos dice de nuestro lugar social. A la vez, la realización ética llegaría, para él, desde un lugar inesperado para el individualismo capitalista. A partir del legado hegeliano, para el autor de El Capital la realización humana deviene de la capacidad para "sintetizarse" en el interés colectivo mayoritario, el del proletariado. Si se consuma el destino de lo que Lukacs luego llamara la clase histórico-universal (4), estaremos realizados. Ya la ética no es un imperativo exterior, sino un espacio de síntesis práctica con el destino de otros actores sociales. El sentido no es más el de mi vida personal, sino el de la Humanidad como tal, o al menos el del proletariado, o el de las clases populares. Fundiéndose con ellas a nivel de práctica efectiva, se dará el fundirse a nivel de la conciencia, y el sujeto

superará así su escisión con el mundo a la vez que –en cierto sentido- su personal finitud: como ser genérico, el hombre queda fundido en el destino histórico general, el de la clase obrera y sus aliados.

En cierto sentido esto es una síntesis que todo lo resuelve, pero en su generalidad se pierde un tanto la singularidad de cada uno. ¿Resuelve el sistema conceptual de Marx –o aún su práctica concomitante- una pérdida personal, una angustia inesperada, un malestar emocional subjetivo, la muerte de un ser querido? Es, precisamente, aquello por lo cual levantaría Kierkegaard su ira contra Hegel y –por cierto- la base de la reacción antirracionalista y antiuniversalista de la obra de Nietzsche.

Es allí donde aparecería la figura de Sartre a mediados del siglo XX. A partir de Husserl, se ponía a la subjetividad como fuente originaria del sentido, a la vez que de toda objetividad cognitiva posible. Se podía llegar a las esencias, proponía Husserl en un idioma aún muy filosófico-tradicional, pero había que partir del mundo-de-lo-vivido. La inmediatez de la conciencia es el inicio fundador de cualquier otra consideración, y de tal modo la subjetividad, en un claro sentido neocartesiano, vuelve a ser el centro del escenario. Y para esa subjetividad lo decisivo es el sentido, es decir, los significados otorgados subjetivamente a vivencias y cogniciones.

Pero el carismático francés torcería el significado original de la fenomenología husserliana, llevándola a un plano de análisis de la conciencia desdichada del sujeto solitario. La vida como pasión inútil, la vida como absurdo, la irracionalidad de la existencia humana como signo principal y concurrente de la misma. Para Sartre –y contra Freud- el sujeto es sujeto/de/la/conciencia, sujeto conciente y autorresponsable a plenitud. De tal manera, el sentido es para él lo principal, aunque lo sea de manera paradojal: como sin-sentido, como abismo radical de la vida humana en cuanto a su carencia de algún criterio de validez que trascienda su radical facticidad.

Será Sartre "el último metafísico", como alguien lo llamó, antes de las irrupciones estructuralista y post-estructuralista. Estas acabaron con la problemática del sentido en la filosofía, la demolieron minuciosamente, y con ello respondieron a una demolición del sentido en el plano de la vida de la sociedad, donde la existencia dentro del capitalismo se daba en ciudades más y más burocratizadas, donde el consumo era la lógica principal, donde el afán por la ganancia consumía la vida de los sujetos, y la política perdía de a poco la épica de la revolución iniciada con el levantamiento ruso de 1917. A comienzos de los años sesentas, el edificio de la filosofía existencialista se resquebrajaba, y nuevos aires conceptuales comenzaban a campear en la filosofía y en las ciencias sociales.

En el desencantamiento del mundo que había proclamado Weber para la vida urbanizada y tecnificada propia del siglo XX, el sentido se desvanecía: la burocratización y regularización disciplinante de la existencia llevaban a una creciente despersonalización de la vida social, con relaciones interpersonales cada vez más mediadas y distantes, sin espacios para lo individual, con mínimo lugar para la amistad, el amor o el arte. La industria del ocio se ocuparía del tiempo libre –como denunció la Escuela de Frankfurt- y la vida sería cada vez más no otra cosa que un ensayo general para la muerte (5).

Este sin-sentido vital se expresó teóricamente en la caída filosófica del sentido. La muerte del sujeto, decretada desde Levi-Strauss a Foucault, fue también la muerte del sentido y la conciencia. El estructuralismo puso la objetividad por encima, y el sujeto fue

un efecto de las estructuras parentales, inconcientes, sociales o textuales. El sentido subjetivo pasó a ser una apariencia a ser develada según sus causas objetivas, ajenas al sujeto e inaccesibles al sentido vivencial: en todo caso, la ciencia sería la que daría las bases explicativas de aquello que un sujeto pensaba o percibía en el flujo de lo vivido.

El estructuralismo arrasó en lo conceptual con las interpretaciones filosóficas previas, de modo que el existencialismo fue pasado a gran velocidad a pieza de museo. A la vez el psicoanálisis y el marxismo fueron dados por aprobables por su distancia con la apoyatura en la conciencia inmediata, a la vez que de cierta manera reconceptualizados para ser plenamente aceptables según los cánones de la época; de tal modo operaron las respectivas lecturas de Lacan y de Althusser acerca de Freud y de Marx.

El post-estructuralismo siguió desdeñando la conciencia y el sujeto, y su impronta netzcheana llevó a la insistencia acerca de que la conciencia es un flujo de continuidad y homogenedidad en que el sujeto se espeja como Uno. De tal manera, la conciencia sería un rival a superar: evitar vivir el mundo como representación, según planteara un temprano Derrida (6), obligaba a evitar vivir como expresión de un guión previo, a soportar la audacia para re-iniciarse cada vez como si fuera la primera, a impedirse –según marca la continuidad conciencial- vivir siendo siempre idéntico a sí mismo. Este salto por sobre la metafísica occidental del sujeto y la conciencia, fue sostenido de diversa manera por todos los post-estructuralistas, quizá por Deleuze en su versión más radical: remisión a los flujos libidinales, sostén en la madre más que en el padre como portador de la Ley, rizoma, mil mesetas. Ataque a la unicidad, a lo monocolor, a la unidad imaginaria sostenida por la conciencia del sujeto. Por ello, irrupción del acontecimiento contra el sentido: este aparece como oclusión de la apertura necesaria a la novedad y a la diferencia del evento.

Tal instalación en la búsqueda de lo acontecimiental se entiende desde una Europa autosatisfecha y saturada, ella sí idéntica cada día a sí misma en los años setenta y ochenta, en donde la intensidad debía buscarse por algún tipo de ruptura frente a la continuidad tediosa del sistema como Lo Mismo Perpetuo, de modo que la conciencia y el sentido eran entendidos como los cancerberos del orden establecido, como aquellas apelaciones desde las cuales ese orden asfixiante se sostenía y justificaba.

Ya en lo posmoderno hacia finales de los años ochenta y los noventa, cierto espacio para el sentido retornó de la mano de la remisión a la hermenéutica gadameriana por vía de Vattimo; y no hay que desdeñar el peso de la fenomenología en la formación de Lyotard. Lo cierto es que reapareció algún lugar para lo subjetivo, si bien pensado más en términos de corporeidad que de sentido, más como adscripción al placer que como entrega a alguna convicción o ideal. El nombre de aquel libro de Lipovetski (“La era del vacío”) (7) resulta bastante elocuente al respecto.

En todo caso, la referencia wittgensteiniana por Lyotard a los “juegos de lenguaje” resulta útil de analizar. Estos juegos remiten a prácticas, a formas de vida, y a significado de los términos acordes con ellas. De tal manera el lenguaje vuelve a ser aquí un dispositivo semántico, no sólo sintáctico como lo era básicamente en las versiones ligadas al estructuralismo.

De tal modo, la conciencia vuelve a tener un cierto lugar, pues el lenguaje es vuelto a poner en consideración como herramienta de coordinación y comunicación entre los

sujetos humanos. Sin embargo, es bueno advertir que se lo plantea en relación a grupos, no a enunciados o idiolectos personales. Y que, además, tales grupos son diversos y heterogéneos entre sí, lo que hace la comprensión entre tales grupos prácticamente inviable.

Reino de la diferencia, "guerra al todo", plantearía Lyotard. En su nombre, la fragmentación interna de la sociedad entre diferentes grupos es muy marcada, y cada uno de ellos se sostiene en su propio lenguaje y en sus propias condiciones de legitimación cognitiva, ética y política.

Lyotard sugiere la tolerancia como mecanismo de sostenimiento de la diferencia. Y si bien ello resulta admisible, conlleva sin duda la pérdida del entusiasmo y de todo énfasis. Pues si creo que lo del otro vale tanto como lo mío, es insostenible que pueda seguir creyendo en lo mío como superior. Por ello, toda ética de la responsabilidad y aceptación consiguiente del pluralismo, conspira contra una posible ética de la convicción, y horada la creencia fuerte en cualquier ámbito de representaciones (religioso, político, ético, etc.). De tal manera, la otra cara de la tolerancia es la indiferencia, el "todo da igual" y –por consiguiente- la fuerte pérdida de sentido que se concentra en una frase como "todo es igual, nada es mejor" (8).

Ha habido modos de enfrentar estos dilemas, alguno presentado desde Latinoamérica por De Sousa Santos (9). Ante la diferencialidad de posiciones (en su caso, refiere sólo a aquellas que se enfrentan al *statu quo*) cabe una "ecología de saberes" que apunta a su comprensión mutua por medio de procedimientos de *traducción.* De tal modo podría superarse la diferencialidad lingüística y habría la posibilidad de converger en acciones conjuntas desde una comprensión mutuamente aproximada.

Sin embargo, no creemos que sea esa una solución. No sólo advertimos problemático el mecanismo mismo de la traducción en aras a las consideraciones que sobre la traductibilidad formulara T.Kuhn en su segunda versión sobre inconmensurabilidad (10), sino que pensamos que los problemas de imposibilidad de convergencia práctica provienen no del no entenderse mutuamente, sino de sostener intereses diferenciados. A distintas posiciones, diferentes intereses; y a cada uno de estos corresponden los lenguajes específicos. Si así fuera, la convergencia posterior que De Sousa Santos prefigura, no tendría condiciones para darse.

El déficit de sentido como síntoma posmoderno

Si en la teoría se advierten las imposibilidades del sentido en la época contemporánea y cierta propensión al solipsismo y la fragmentación generalizados, no es ello extraño a lo que sucede en el espacio de la vida práctica en esta condición posmodernizada.

Vivimos en una época en la cual el sentido es lo que menos tenemos a mano. La épica post-estructuralista del acontecimiento, la transhumancia y el vértigo, se han consumado paradojalmente –como una especie de baudrillareano simulacro- en el mundo de la TV y el zapping, la Internet, las llamadas *redes sociales* y las múltiples funciones de los teléfonos celulares.

Efectivamente se realizaron las expectativas de conciencias móviles, no identitarias; pero el resultado no es una grandiosa superación de la metafísica por el acontecimiento, sino más bien la pobreza de conciencias adormiladas en la permanente repetición del vértigo, en la mismidad de la estimulación permanente, en una conciencia tantas veces redibujada como palimpsesto, que finalmente carece de cualquier inscripción fija, firme y permanente, de modo que resulta un juguete de aquello que cada vez la estimula.

Siendo así, la sociedad del Entretenimiento Total está envuelta en su proceso de diversión constante, en una burbuja en la cual no caben la reflexión, la elaboración del dolor personal, el duelo o la nostalgia. El aturdimiento permanente es la regla. Los que se dedican a la clínica psicoanalítica dan fe de ello (11). De tal manera, el sentido es lo que falta. Sobran hechos, falta interpretación. Sobran sucesos, faltan palabras. Sobra imaginería, falta simbolización.

Por lo dicho, el déficit de sentido es generalizado. Abundan la angustia y la soledad en muchedumbre, y la des-estructuración subjetiva: los ataques de pánico y las enfermedades ligadas al cuerpo están a la orden del día, mientras las neurosis han "pasado de moda". No hay mucho por reprimir: el problema es no incorporar la Ley, no poder constituir ideal del yo, no posponer la inmediatez de la satisfacción ante la necesidad de esfuerzo y/o de espera.

Todo se puede hacer, la insatisfacción sexual no es hoy un problema de las mayorías. Pero faltan orden, autoridad legítima, irrupción de la Ley. Y, ligado a todo esto, por cierto, faltan razones para que algún orden sea visto como legítimo, si es que apareciera. Ello es lo que remite al problema del sentido: no hay creencias válidas, todas dan igual y ninguna tiende a promover el *background* de creencias desde las cuales el esfuerzo, el compromiso, la momentánea insatisfacción puedan ser sostenidas.

Estamos ante el reino del revés en relación con lo que fuera el disciplinamiento moderno. Ahora no se trata de liberar impulsos, sino de orientar su salida, muchas veces sin control. No se trata de superar la represión, sino de instaurar algún margen de la misma. No se trata de liquidar las jerarquías, sino de sostener algún grado de legitimidad para aquellas que sea necesario sostener. Y no se trata de acabar con el idealismo espiritualizante que fuera propio de las derechas religiosas en nuestro subcontinente, sino de instaurar algún orden de creencias en el cual se pudiera confiar, casi cualquiera que fuera, siempre que no sea uno que sirva a atacar o discriminar negativamente a las demás personas.

Todo esto se enfrenta a una televisión que opera como escuela generalizada de vida, frente a la cual los jóvenes están, generalmente, no menos de 3 horas diarias promedio. Allí todo es vértigo y conciencia desintegrada, no hay orden, y a veces tampoco concepto ni continuidad. En cuanto a los contenidos, se trata de que el mundo estaría lleno de personajes ricos y famosos, la vida de las "personas comunes" no está considerada, al menos no hasta que aparecen en la pantalla. Lo virtual se vuelve el nuevo real, y allí hay que llegar a la riqueza y la fama por mecanismos eficaces, léase ser deportista, vedette o presentador/a de programas. Sobre todo, la desvergüenza y la audacia fácil son promocionadas como mecanismos hacia el éxito: los desnudos femeninos sin ton ni son, las extravagancias masculinas, toda forma de escandalizar o de hacer ruido estruendoso es premiada como válida.

A todo esto debemos enfrentarnos hoy en la escuela. Si hemos hecho tan largo periplo en la exposición, es porque queremos mostrar la configuración *estructural*, nada casual ni superficial que tiene la cuestión.

La escuela se enfrenta a los síntomas de todo esto. La violencia escolar está encontrando cada vez más espacio: de alumnos/as entre sí, de estos contra los docentes, de padres hacia docentes. El docente autoritario tradicional, dueño de la violencia legitimada dentro del aula, ha sido desposeído de su privilegio, y ahora es el depositario receptor de violencias varias, mientras a su vez los alumnos se atacan mutuamente como nunca antes.

El sin-sentido de la escuela converge con el sin-sentido general. Una escuela poco avanzada tecnológicamente, con formas y normas propias de otras épocas, no puede dejar de resultar tediosa y dedicable al "como si" es decir, tomada por los alumnos como una especie de *ficción necesaria* por la cual hay que pasar.

Hemos hecho la crítica respectiva hace casi dos décadas (12). El aparato escolar en tanto aparato burocrático-estructural, sigue siendo reacio al cambio, y poco ha incorporado (excepto, en algunos casos, las computadoras para alumnos) que vaya en pro de una modificación general de sus modalidades de funcionamiento. Sigue siendo una institución moderna en tiempos posmodernos, desentendida de las modalidades culturales actualmente en curso.

El otro aspecto sustantivo a atender es la recuperación de valores. Es todo un problema, pues, en primera instancia, no puede esto sostenerse solamente desde lo escolar. Hay que hacerlo también desde la televisión y el Internet (este último, por ahora mínimamente regulado). Por supuesto, habrá que estar fuera de toda monserga y todo sermón: los valores se recuperan, en lo escolar, desde el testimonio que los docentes y la institución sean capaces de hacer, y sólo si ello se da, la palabra de estos actores puede adquirir credibilidad.

A la vez, los valores no pueden ser aquellos que se les ocurra a cada quien en el mundo escolar; ello sería resistido por la sociedad, con toda razón. Ante el pluralismo ético de la época (demasiado parecido, en los hechos, a un *vaciamiento*), lo mejor será encontrar ciertos aspectos muy generales que casi todos pudieran compartir, algo así como el "mínimo común denominador social" de los valores. Respeto por el otro, libertad con responsabilidad, solidaridad, capacidad para el amor y la amistad son algunos de estos valores, y no creo que hubiera muchísimos más para afirmar.

Lo cierto es que habrá que poner palabra a la angustia contemporánea, habrá que dar espacio a la reflexión y al ejercicio práctico de los valores en las escuelas, si es que queremos que estas cumplan un rol social de peso, que secundariamente podría servir a recuperar el prestigio social histórico que la educación formal tuvo en otros tiempos.

Bajo una ética y en relación con valores, los hechos encuentran sentido, se ubican en algún orden de prelación y contigüidad necesario, dejan de ser una sucesión caótica de sucesos que parodian al *zapping* de la televisión.

Ojalá hallemos los modos de sostener los procedimientos escolares que sirvan a esa reinstalación social de la ética, obviamente en consonancia con lo que puede y debe

hacerse desde los espacios mediáticos y desde el ejemplo de quienes cumplen funciones públicas, ya sea estatales o de orden privado.

Será el modo, quizá, en que podamos ser leales a la consumación de la filosofía, para que la misma en su espiritualidad platonizante no aparezca como un sueño hoy desdeñado por la historia concreta, sino como una promesa de realización de un mundo mejor, que reúna cuerpo y sentido, conciencia y disrupción en el acontecimiento.

Notas y referencias

El presente artículo es la versión escrita de la conferencia dictada en la ENEP-Iztacala, UNAM, ciudad de México, en octubre de 2014, en evento académico al cual el autor fue cordialmente invitado. Queda expresado el agradecimiento institucional, en especial hacia la Dra. Monique Landesmann.

(1)Asumimos al pensamiento como *forma* de lo real/social, interior a lo real como tal, acorde a cómo lo ha sostenido la dialéctica. Ver A.Sohn Rethel, **Trabajo manual y trabajo intelectual**, Ed. del Viejo Topo, Bogotá, 1979

(2)Advertimos aquí sobre la disyuntiva de las agrupaciones indígenas que, para ser reconocidas en sus saberes, han denominado "universidades" a los sitios donde se divulga y enseña tales saberes, reduciendo su singularidad a la homogeneidad con las instituciones del saber occidental

(3)Tal pretensión de estar haciendo lo que han denominado una "epistemología/otra" se acentúa en aquellos autores de esta línea que devienen de la filosofía, muchos de ellos radicados en Estados Unidos, tal el caso de Moreiras, Mignolo, Beverley, etc.

(4)Cf. G.Lukacs, y su memorable **Historia y conciencia de clase,** Grijalbo, México, 1969

(5)Apelamos aquí a la conocida y afortunada frase de Joan M. Serrat

(6)Derrida, J.: "El teatro de la crueldad y la clausura de la representación" en Derrida, J.: **Dos ensayos**. Cuadernos Anagrama, Barcelona, s./f.

(7)Lipovetski, G.: **La era del vacío,** Anagrama, Barcelona, 1988

(8)Frase del reconocido tango argentino "Cambalache", escrito en los años cuarenta y referido a un mundo con la moral devastada. El autor fue E.Discépolo, autor lúcido y "contracorriente".

(9)De Sousa Santos, B.: **Conocer desde el Sur**, Univ. de San Marcos, Lima, 2006

(10)T.Kuhn, "Conmensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad", en T.Kuhn: **¿Qué son las revoluciones científicas y otros ensayos**. ICE/Paidós, Barcelona, 1989

(11)Ver, por ej. el libro de C.Rojas et al **Entre dos siglos,** Lugar ed., Bs.Aires, 1996; también C.Melman, **El hombre sin gravedad (gozar a cualquier precio)**, Univ. Nac. de Rosario, 2005

(12)R.Follari, **¿Ocaso de la escuela?**, Magisterio/Río de la Plata, Bs.Aires, 1996

Roberto Agustín Follari, Doctor y Licenciado en Psicología por la Univ. Nacional de San Luis. Profesor titular de Epistemología de las Ciencias Sociales (Univ. Nacional de Cuyo, Fac. Ciencias Políticas y Sociales).
Ha sido asesor de la OEA, de UNICEF y de la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria). Ganador del Premio Nacional sobre Derechos Humanos y universidad otorgado por el Servicio Universitario Mundial.
Ha sido director de la Maestría en Docencia Universitaria de la Univ. de la Patagonia y lo es de la Maestría en Estudios Latinoamericanos de la Univ. Nacional de Cuyo; y es miembro del Comité Académico de diversos posgrados. Ha sido miembro de las comisiones evaluadoras de CONICET.
Ha sido profesor invitado de posgrado en la mayoría de las universidades argentinas, además de otras de Ecuador, Venezuela, México, España, Costa Rica, Chile y Uruguay.
Autor de 16 libros publicados en diversos países, y de unos 150 artículos en revistas especializadas en Filosofía, Educación y Ciencias Sociales. Ha sido traducido al alemán, el inglés, el italiano, el idioma gallego y el portugués. Uno de sus libros más difundidos se denomina "Teorías Débiles (para una crítica de la deconstrucción y de los estudios culturales)", y ha sido editado por Homo Sapiens (Rosario, Argentina). En la misma editorial ha publicado posteriormente "La proliferación de los signos (la teoría social en tiempos de globalización)", junto a miembros de su equipo de investigación y -a posteriori- "La selva académica (los silenciados laberintos de los intelectuales en la Universidad)".

Educación holística. El arte de llegar a ser lo somos en esencia
Holistic education. The art of becoming, we are in essence

Ana María González Garza[1]

[1]Instituto abierto de Educación Holística, Coordinación académica. Docencia, email: anamagg2011@yahoo.com.mx

Resumen: El presente artículo plantea una breve descripción del paradigma holístico aplicado a la educación, entendida ésta en su más amplio espectro como el arte de educar para la vida, en y para la libertad, en y para el amor y hacia la trascendencia. Plantea una breve visión del proceso educativo y su praxis.
Palabras Clave: Holismo, Educación, Conciencia, Proceso y Praxis Educativa, Trascendencia.

Abstract: This article presents a brief description of the holistic paradigm applied to education, understood in its broadest spectrum as the art of educating for life, in and for freedom, in and for love and towards transcendence. It presents a brief vision of the educational process and its praxis.
Key words: Holism, Education, Consciousness, Process and Educational Praxis, Transcendence.

Recepción: 25 de enero

Aceptación: 18 de febrero

Forma de citar: González, Ana María (2017), "Educación holística. El arte de llegar a ser lo somos en esencia". *Voces de la Educación*, 2 (2). Pp. 56- 61.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

EDUCACIÓN HOLÍSTICA.
El arte de llegar a ser lo somos en esencia

Introducción

El término holístico se deriva de la voz griega *holos* que se traduce como "todo", "entero", "total" y que, a su vez, se emplea para expresar lo íntegro y organizado. Parte de la tesis que sostiene que la totalidad de las propiedades de un sistema que, en sí mismo conforma una unidad, no pueden ser explicadas como la suma de sus componentes, razón por la cual se comporta de manera distinta que la suma de estos. Cada sistema presenta múltiples manifestaciones que se expresan en un contexto de relaciones e interacciones multidimensionales constantes. Desde esta perspectiva, no existe totalidad alguna que no forme parte y participe de otra más amplia, compleja y consciente (González Garza, 2009, p. 36). El holismo se interesa y ocupa por alcanzar una comprensión profunda del fenómeno humano y su impulso natural hacia la trascendencia, incluye todas las disciplinas, las ciencias, las artes, las culturas, los credos y la esencia de las tradiciones sagradas, integrándolo todo en el fascinante universo de lo humano a través del cual el ser se manifiesta sensible y plásticamente.

Educación Holística

El holismo aplicado a la educación constituye una experiencia integral que trasciende la visión convencional unidimensional y lineal centrada en la acumulación de información, el desarrollo de las habilidades cognitivas y el control de la disciplina, así como de los objetivos y valores de una sociedad determinada. El proceso educativo holístico, como experiencia de vida, trasciende la fragmentación característica de los sistemas mecanicistas convencionales que sin tomar en cuenta el carácter histórico-social de los educandos, se centra en la historia inmediata olvidándose que la vida es un proceso de desarrollo constante en el que cada persona es un *ser en devenir*. Un ser dinámico cuya evolución naturalmente tiende hacia la plena realización de las potencialidades innatas, así como de los dinamismos humanos fundamentales (valores) propios a su naturaleza. Se dirige a propiciar el desarrollo humano integral y la transformación de la persona a través de la promoción y facilitación del proceso evolutivo de la conciencia de ser, estar y actuar en el mundo y trascenderlo. Así contemplada la educación holística juega un papel multidimensional y transdisciplinar que centra su atención en cinco escenarios dirigidos a impulsar el desarrollo pleno de la conciencia: a) reconocer y aceptar la condición cósmica del complejo fenómeno humano así como su individualidad bio-psico-social-espiritual; b) promover la conciencia comunitaria que reconoce y celebra la diversidad como elemento necesario para lograr una comunidad de aprendizaje; c) desarrollar la conciencia social, aquella que va más allá del nosotros para incluir a los otros; d) impulsar el desarrollo de la conciencia planetaria (mundicéntrica) que se abre a la opción de ser ciudadano del mundo y e) favorecer el desarrollo de la dimensión espiritual/trascendente propia de la naturaleza humana que se distingue por su facultad de ver más allá de las limitaciones humanas que marcan las diferencias sociales, ideológicas, dogmáticas e imperialistas y profundiza en el campo del significado de las cosas, de los seres, de las experiencias y de los valores. "El Espíritu contemplado por Teilhard de Chardin como el principio de unión, es un centro de poder que, a lo largo del proceso evolutivo, permite sintetizar y sublimar lo múltiple enlazando y religando entre sí a todos los elementos que

constituyen el mundo¨ (González Garza, 2002. p. 111).

La visión holística sostiene que todo en el Universo se encuentra interconectado. Contempla al ser humano como microcosmos que forma parte y participa del Macrocosmos y, como tal, es corresponsable de la evolución cósmica. A partir de esta premisa, González Garza (2009) sostiene que toda acción humana constituye una acción educativa que influye y afecta no sólo a las personas que se encuentran inmersas en un contexto sociocultural específico sino en la comunidad humana en su conjunto. En este sentido es que afirmamos junto con Freire (1970) que todos somos, a la vez, educandos y educadores y aceptamos la invitación de Anthony De Mello (1985) a contemplar el impacto de una gota de agua en la roca para saber cuál es el impacto de nuestra vida en la historia humana.

La orientación educativa holística plantea que la transformación de las estructuras sociales sólo será posible en la medida en que, como E. Fromm (1991) lo expresa, ocurra un cambio significativo en lo más profundo del corazón humano. Desde esta óptica, el holismo sostiene que la raíz de la crisis que se percibe actualmente en todos los ámbitos del ser y el quehacer humano radica en la falta de desarrollo de las conciencias individuales y, como consecuencia lógica, de la conciencia social y comunitaria. Cobrar consciencia de que nadie puede dar lo que no tiene, enseñar lo que no sabe y compartir lo que no ha experimentado implica el reto de conocernos para conocer, aceptarnos para aceptar, valorarnos para valorar, amarnos para amar y transformarnos para transformar nuestro entorno. Para ello, es necesario alcanzar un profundo conocimiento y una amplia comprensión del ser humano y su proceso natural de desarrollo, así como una actitud abierta hacia el diálogo interdisciplinar, la experiencia, el cambio y el encuentro consigo mismo, con los otros, con el mundo y con el universo (González Garza, 2009). Conocer a la persona humana en su totalidad requiere de lo empírico-sensorial, de lo lógico-analítico y de la apertura al encuentro y a la experiencia trascendente, a los que (Wilber, 1991), se refiere como el ojo de la carne, el ojo de la mente y el ojo del espíritu,

Proceso educativo.

El proceso educativo holístico se dirige promover y facilitar el desarrollo integral de la conciencia, contemplada ésta como la capacidad de darse cuenta del ser, estar y actuar en el mundo, así como de la realidad circundante y de aquella que la trasciende. En otros términos, se dirige a cultivar el desarrollo del potencial innato de las dimensiones biológica, psicológica, social y espiritual propias de la naturaleza human, con el objeto de dejar fluir su máximo potencial de sabiduría que va más allá del enciclopedismo, así como de amor trascendente que hace posible lo imposible. De aquí se desprende que la meta o fin último de la educación se centra en educar para la libertad, en y para el amor y hacia la trascendencia a través de acciones educativas dirigidas a impulsar el proceso de desarrollo de la conciencia hacia la conquista de la unidad a través de la diversidad. Consideramos importante señalar que la integración de la diversidad no se refiere a la fusión y confusión que conduce a la masificación, así como tampoco que la diferenciación signifique fragmentación o contradicción. Promueve y facilita las experiencias significativas de aprendizaje e integra la infinitud de saberes, disciplinas, culturas, ideologías, credos, ciencias y diferencias individuales. A diferencia de la educación conservadora que se limita a la transmisión de conocimientos, el desarrollo de capacidades y habilidades y el control de la disciplina con la intención de organizar la educación de tal modo que cumpla con

los fines establecidos que en su momento resulten ventajosos para una sociedad determinada, la educación holística tiene como finalidad integrar y trascender el saber para llegar a ser.
Educar holísticamente requiere de la apertura al mundo de los seres, de las cosas, de los símbolos y los signos de los tiempos, así como al encuentro con el yo, el tú, el nosotros, los otros y lo Otro. Se orienta hacia una ciudadanía global, fundamentada en el respeto a la diversidad, a la toma de una conciencia unitaria y al desarrollo de la espiritualidad como experiencia directa de la Totalidad y el orden interno. González Garza (2003, p. 427) afirma que ¨la apertura y la expansión de la conciencia conduce a ir más allá de la diversidad y al descubrimiento de que todos los caminos convergen a un mismo Centro". Como experiencia de vida la educación holística va más allá de la fragmentación característica de los sistemas mecanicistas que, sin tomar en cuenta el carácter histórico-social de los educandos, se centra en la historia inmediata olvidándose que la vida es un proceso de desarrollo constante en el que cada persona es un *ser en devenir*. Un ser dinámico cuyo proceso evolutivo naturalmente tiende hacia la plena realización de las potencialidades innatas, así como de los dinamismos humanos fundamentales (valores) propios de su naturaleza. El enfoque holístico parte de la profunda convicción de que la vida humana es un continuum histórico-social, un proceso permanente de realización y de concientización.

Praxis Educativa.

La praxis educativa holística constituye un espacio abierto que incide en la corriente vital de crecimiento de tal manera que los conocimientos, actitudes y valores que promueve y transmite se integran en un proceso básico a través del cual el ser humano se hace a sí mismo. Incluye los va más allá de aspectos metodológicos del proceso de enseñanza-aprendizaje, así como su planificación, aplicación y evaluación.
Como ya se ha mencionado todo ser humano es educador/educando, pero aquí surge una pregunta: ¿Quien educa holísticamente?

- Educa quien ha cultivado el respeto a la dignidad inalienable de todo ser humano independientemente de sus diferencias individuales.
- Educa aquel que es capaz de aceptar incondicionalmente, empatizar y acompañar al otro o los otros en su proceso de llegar a ser lo se es en esencia.
- Educa quien cobra consciencia del ser que es y que todos somos en esencia.
- Educa aquel que promueve el proceso evolutivo de la conciencia que implica aprender a ser, aprender a hacer, aprender a aprender y aprender a convivir.
- Educa quien permanece en el eterno aquí y ahora, que se encuentra totalmente presente, consciente y congruente de su ser, su estar y su actuar en el mundo.
- Educa aquel que integra su pasado con su presente y se abre cada día a nuevos aprendizajes, experiencias, retos y horizontes.
- Educa quien cultiva lo mejor de las potencialidades y dinamismos humanos fundamentales.
- Educa aquel que impulsa el encuentro con el yo, el tú, el nosotros, los otros y la comunidad humana en su totalidad.
- Educa quien realiza en sí mismo lo que pretende realizar en los demás. (González Garza, 2009).

Referencias bibliográficas

Freire, Paulo. (1970), Pedagogía del Oprimido. Montevideo: Tierra Nueva.

Fromm, E. (1991). La búsqueda de la libertad. En Pigem, J. (Ed.) Nueva Conciencia. Barcelona: Kairós.

González Garza, A.M. (2009). Educación Holística. La pedagogía del siglo XXI. México: Kairós.

---------- (2003). ¨Psicoterapia Transpersonal" En: Luis Oblitas (comp.) Enfoques Psicoterapéuticos Integrales. México: Manual Moderno.

---------- (2003). Caminos de Trascendencia: México. Atheleia.

Mello, Anthony de. (1985). ¿Quién puede hacer que amanezca? Santander: Sal Terrae.

Wilber, Ken. (1991). *Los tres ojos del conocimiento*. Barcelona: Editorial Kairós.

Ana María González Garza
Doctora en Orientación y Desarrollo Humano (Universidad Iberoamericana, Cd. de México). Maestra en Desarrollo Humano (Universidad Iberoamericana, Puebla), Coordinadora académica y docente (Instituto Abierto de Educación Holística, Barcelona). Miembro del Instituto de Investigación y Desarrollo Humano (INIDH) y la Asociación Transpersonal Iberoamericana (ATI). Entre sus libros académicos se encuentran Educación Centrada en la Persona: Aplicaciones a la educación ( ), El Niño y la Educación ( ), El Niño y su Mundo ( ), Colisión de Paradigmas: Hacia una psicología de la conciencia de unidad ( ), Educación Holística: La pedagogía del siglo XXI ( ). Cuenta con más de 50 artículos publicados en revistas de difusión del conocimiento. Ha participado en diversos congresos y eventos a nivel nacional e internacional (Madrid, Barcelona, India, Irlanda, Reggio Emilia Italia, Colombia y Monterey, Ca.).

Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa
Learner, family and community. The triple educational contextualization

Moisès Esteban-Guitart[1]

[1]Universitat de Girona, email: moises.esteban@udg.edu

Resumen: El propósito de este ensayo consiste en ilustrar la noción de contextualización educativa. Se entiende por dicho término la vinculación del currículum con las experiencias y contextos de vida de los aprendices. En particular, proponemos tres niveles de contextualización: los fondos de identidad del aprendiz, los fondos de conocimiento de las familias y la comunidad, local y global.
Palabras clave: Contextualización; mesosistema; fondos de conocimiento; fondos de identidad; enseñanza en contexto.

Abstract: The purpose of this assay is to illustrate the notion of educational contextualization defined as the connection between curriculum to students' lives. In particular, we propose three levels of contextualization. First, the student's funds of identity. Second, the family's funds of knowledge. Finally, local and global practices, experiences and community.
Keywords: Contextualization, mesosystem, funds of knowledge, funds of identity, teaching in context.

Recepción: 9 de diciembre 2016
Aceptación: 10 de febrero de 2017

Forma de citar: Guitart, Moisès Esteban (2017) "Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa". *Voces de la Educación*, 2 (2) pp. 62- 73.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Aprendiz, familia y comunidad. La triple contextualización educativa[1]

Introducción

Fernandes, Leite, Mouraz y Figueiredo (2013), tras una revisión de la literatura, definen la *contextualización curricular* como: "un proceso pedagógico que involucra procedimientos que buscan establecer conexiones entre los contenidos disciplinarios y las situaciones de la vida real vivida por los estudiantes, sus características como individuos, y los hábitos de su particular contexto social." Al igual que en la revisión efectuada por Perin (2011), se enfatiza la vinculación del contenido curricular con situaciones de la vida real, partiendo de los intereses de los estudiantes, hacia una comprensión más profunda de los conceptos académicos. Según muestran ambas revisiones, además de facilitar procesos de aprendizaje significativo, la contextualización educativa permite acelerar el progreso académico debido a que aumenta la implicación y motivación del aprendiz al partir la instrucción de sucesos reales sensibles a los intereses, prácticas y experiencias de vida de los estudiantes. En este sentido, uno de los componentes fundamentales implicados en cualquier proceso de contextualización educativa es la utilización de conocimientos, experiencias o aprendizajes informales que han tenido lugar fuera del contexto educativo formal (Perin, 2011).

El objetivo fundamental de este artículo de reflexión consiste en introducir e ilustrar la noción de *contextualización educativa*. Para dicho fin, organizamos el texto en tres secciones. La primera tiene el propósito de definir el constructo a partir de los trabajos del "Center for Research on Education, Diversity, and Excellence" (CREDE). A continuación, identificamos e ilustramos tres niveles de contextualización educativa: el aprendiz, las familias, la comunidad (local y global). Finalmente, a modo de conclusión, se reivindica la necesidad de una visión sistémica del aprendizaje y acto educativo a través de la recuperación de la noción de *mesosistema* formulada por Urie Bronfenbrenner en la década de los 70s del siglo XX.

La noción de contextualización educativa

El CREDE, ubicado en la actualidad en la Universidad de Hawai'i, ha propuesto la noción de *contextualización* como un estándar para la pedagogía eficaz (Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000). Dichos estándares, inicialmente cinco y en la actualidad siete, se basan en la teoría sociocultural de Vygotski (1978), así como investigación alrededor de las más óptimas prácticas educativas para atender grupos culturalmente diversos (Dalton y Tharp, 2002). En concreto, dichos principios se refieren al desarrollo del lenguaje y la alfabetización a lo largo del currículum ("language and literacy development"), la actividad compartida entre estudiantes y docentes ("joint productive activity"), el fomento del pensamiento complejo ("complex thinking"), el aprendizaje a través de la observación ("modeling"), el aprendizaje a través del diálogo ("instructional conversation"), la actividad dirigida por el estudiante ("student directed activity") y, finalmente, el foco de este artículo, el aprendizaje

[1] Este trabajo ha sido posible gracias al apoyo de dos proyectos de investigación financiados por el Ministerio de Economía y Competitividad (EDU2011-22945) y por la Fundación La Caixa (Programa RecerCaixa, convocatoria 2013).

significativo, contextualización o también referido como enseñanza en contexto o enseñanza culturalmente congruente ("contextualization", "teaching in context") (Tharp, 2006).

Por *contextualización* o *enseñanza en contexto* se entiende la vinculación entre los conocimientos nuevos, producto de la instrucción escolar, y los conocimientos y experiencias previas de los aprendices. Según lo resumen Wyatt, Yamauchi y Chapman-DeSousa (2014, p. 69): "Según el CREDE, la contextualización se materializa cuando el profesor integra la nueva actividad o información con lo que los estudiantes ya saben de su hogar, escuela o comunidad." Tharp (2006, p. 11) lo define de la siguiente manera: "conectar la enseñanza y el currículum con las experiencias y habilidaes de los hogares y las comunidades de los estudiantes." Según otro miembro del CREDE, Yamauchi (2003, p. 382): "La contextualización se refiere a la integración de conceptos académicos con las experiencias educatives de las comunidades y hogares de los estudiantes."

Con el objetivo de identificar estrategias para determinar si una enseñanza aplica dicho principio, o no, se han establecido unos criterios (Dalton y Tharp, 2002; Tharp, 2006; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000; Wyatt, Yamauchi y Chapman-DeSousa, 2014) que pasamos a resumir a continuación: 1) Empezar con actividades basadas en lo que los estudiantes saben debido a las experiencias de escolarización previas, experiencias familiares y/o comunitarias determinadas. 2) Diseñar actividades curriculares significativas para los aprendices, es decir, sensibles a las normas y conocimientos locales. 3) Adquirir conocimiento de las normas locales y los conocimientos de los estudiantes, familias y miembros de la comunidad, así como a través de la lectura de documentos pertinentes. 4) Asistir al alumnado para facilitar procesos de conexión y aplicación de lo que aprenden como resultado de sus experiencias familiares y comunitarias. 5) Diseñar, conjuntamente con los estudiantes, actividades de aprendizaje basadas en la comunidad ("community-based learning activities"). 6) Ofrecer a las familias oportunidades para participar en las actividades escolares. 7) Variar las actividades según las preferencias de los estudiantes, desde tareas más colectivas-cooperativas a otras más individuales-competitivas. 8) Modificar el estilo de conversación y participación para incluir los modos y preferencias culturales de los estudiantes.

La definición de Fernandes et al. (2013), anteriormente mencionada, y la elaborada por el CREDE, enfatizan la vinculación de la enseñanza con aspectos relevantes del aprendiz. Sin embargo, la del CREDE no solamente se refiere a los intereses del alumno o alumna, sino también hace alusión explícita a lo que consideramos son, o pueden considerarse, distintos niveles de contextualización, más allá del estudiante. A saber: la familia y la comunidad. Tesis que pasamos a desarrollar a continuación.

Tres niveles de contextualización educativa

La propuesta que queremos desarrollar en este artículo se basa en la distinción e identificación de tres niveles distintos de contextualización educativo que pensamos subyacen a la propuesta del CREDE, anteriormente introducida, y que suponen ampliar la noción tradicional de contextualización reducida exclusivamente a los conocimientos previos o intereses del aprendiz (Fernandes et al., 2013; Perin, 2011). El primer de ellos, el más analizado en la literatura existente, hace referencia a los procesos de vinculación del contenido escolar con las vivencias y experiencias previas del aprendiz. El segundo nivel se refiere a las relaciones entre escuela y familia. Finalmente, en el último nivel, se reconoce un tipo de contextualización que busca incorporar experiencias, temas y

contenidos comunitarios, ya sean de ámbito local o global, en la práctica y currículum escolar.

La vinculación entre la escuela y los fondos de identidad de los aprendices

Recientemente se ha sugerido la noción de *fondos de identidad* para caracterizar los aspectos significativos que un determinado aprendiz reconoce como tal. Estos aspectos se refieren a personas significativas -familia, amigos, docentes-; artefactos culturales, como un instrumento musical; actividades, como el deporte; instituciones, como una determinada religión; y espacios, como un pueblo, ciudad o zona geográfica. Se trata de componentes esenciales en la visión que una persona tiene de sí misma y que son susceptibles de incorporarse en la práctica educativa si el docente los identifica, reconoce y vincula con el currículum y la actividad escolar (Autores, 2012, 2014, 2016; Autores 2014a, 2014b; Autores, 2012; Autores, 2015).

En este primer nivel de contextualización la relación se establece entre un área curricular específica, como las matemáticas, la lectoescritura, la adquisición de segundas lenguas, la geografía o las artes plásticas, y aspectos que para el alumno o la alumna son significativos y que incorpora en la definición, comprensión y presentación que hace de sí mismo o sí misma.

Por ejemplo, en un proyecto realizado en tres escuelas de educación primaria en Australia, con niños y niñas de 9 y 10 años, se trabajaron competencias relativas a la lectoescritura a partir de la vinculación de la práctica escolar, un libro ilustrado, con las experiencias de vida de los aprendices (Mantei y Kervin, 2014). Más específicamente, los estudiantes relacionaron el libro leído con experiencias y preferencias personales a partir de representaciones artísticas. En un caso, por ejemplo, aparecieron fondos de identidad vinculados a personas significativas (la familia) y actividades relevantes para el aprendiz, el equipo "Tigers", que se relacionaron con el libro trabajado en clase.

En otro proyecto, realizado con escuelas de Bristol y Cardiff, en el Reino Unido, los docentes utilizaron cajas de zapatos que los estudiantes de infantil debían rellenar con objetos significativos que tenían en sus hogares como fotografías, juegos, revistas, y que el docente utilizaba con fines didácticos para trabajar los colores o, en el caso de alumnos mayores, redacciones con los objetos que cada alumno llevaba en el interior de la caja (Hughes y Pollard, 2006).

En ambos proyectos se potenciaba la conexión entre lo que se conoce como los *fondos de identidad* de los alumnos y los contenidos y competencias curriculares, lo que nos permite ilustrar lo que aquí llamamos primer nivel de contextualización educativa, y que explícitamente reconoce la vinculación de la práctica escolar, la enseñanza, con los intereses y experiencias significativas del aprendiz.

La vinculación entre la escuela y los fondos de conocimiento de las familias

Cuando se pone en relación las familias de los estudiantes con los docentes y práctica educativa, ya sea porqué se realiza una actividad compartida, o bien los profesores incorporan aspectos significativos de la cultura familiar en el currículum e instrucción escolar, entonces hablamos del establecimiento de continuidades educativas entre la escuela y la familia, lo que nos conduce al segundo nivel de contextualización educativa.

El programa *fondos de conocimiento* surge en la ciudad de Tucson, en el contexto académico de la Universidad de Arizona (USA), como una respuesta a la llamada perspectiva del déficit según la cual se asocia, en este caso a los estudiantes y familias de origen hispano, determinadas carencias intelectuales, económicas, culturales. La aproximación parte de la premisa según la cual todas las familias -más

allá de su condición étnica, religiosa, lingüística, económica- disponen de experiencias vitales, y con ellas de *fondos de conocimiento*. Es decir, destrezas y saberes esenciales para el funcionamiento y bienestar individual y familiar (González, Moll y Amanti, 2005; Moll, 2011; Moll y González, 2014; Moll, Amanti, Neff y González, 1992). El problema, según los autores, es que la escuela no reconoce en muchos casos dichos bancos de conocimientos y habilidades en su práctica y cultura escolar. Para subsanar esto, los docentes, formados en estrategias de investigación etnográfica, visitan algunos hogares de sus alumnos con el fin de documentar e identificar sus particulares fondos de conocimientos, e incorporarlos en la práctica educativa escolar (McIntyre, Rosebery y González, 2001). Por ejemplo, una profesora identificó conocimientos y habilidades, de las familias de origen hispano de sus alumnos, vinculadas a la construcción y a partir de aquí desarrolló un proyecto transversal dónde, entre otras cosas, implementó competencias matemáticas en el diseño a escala de una casa ideal proyectada por los estudiantes (González, Moll y Amanti, 2005). En otro ejemplo, recogido en McIntyre, Rosebery y González (2001), se identificaron fondos de conocimiento vinculados a la jardinería y a partir de éstos se diseñó e implementó una unidad transversal en ciencias sociales, arte y lengua, y matemáticas.

En cualquier caso, lo relevante en este nivel de contextualización educativa es que lo que se pone en relación ya no es simplemente la escuela con el alumno/a, sino la escuela con las familias de los estudiantes. Éstas pueden compartir sus *fondos de conocimiento* y participar en actividades escolares, mostrando por ejemplo como conrear un huerto con productos autóctonos de su país, en un proyecto de desarrollo sustentable, o simplemente la actividad puede rescatar elementos significativos que caracterizan positivamente a las familias de los alumnos y alumnas: sus lenguas, aficiones o competencias profesionales respectivas y específicas. El resultado final se traduce en el reconocimiento y legitimación de las prácticas, saberes y códigos familiares del alumnado, lo que facilita la creación de relaciones basadas en la confianza mutua entre docentes y familias, así como la transición entre estos dos importantes agentes de socialización (Autores, 2013; González, Moll y Amanti, 2005; Whyte y Karabon, 2016).

La vinculación entre la escuela y la comunidad

El último nivel de contextualización educativa que identificamos en este trabajo se refiere a la vinculación entre la práctica, el contenido, currículum y competencias adquiridas en el contexto educativo formal escolar, por un lado, y los recursos, fortalezas, actividades y prácticas de una comunidad, por otro lado. Cabe precisar que el grupo CREDE no especifica lo que se entiende por comunidad. En este sentido, nosotros entendemos la comunidad en un doble nivel. Por una parte, nos referimos a la *comunidad local* de la población escolar: su barrio, pueblo, ciudad. Es decir, el entorno social más próximo y cercano de la escuela o centro educativo. Por ejemplo, los espacios geográficos o recursos sociales y educativos de un determinado pueblo. Por otra parte, nos referimos a la *comunidad global*. Es decir, problemas, sucesos, actividades de ámbito e incidencia internacional. La escuela "Camins" y el proyecto "Camino hacia el Oro / Brasil-Rio 2016" nos permiten ilustrar ambos niveles de comunidad: local y global, respectivamente.

La escuela *Camins*, en un municipio de unas 20.000 personas de las comarcas Gironines, en Catalunya (España), ilustra la vinculación entre la escuela y la ciudad, Banyoles, en este caso. La escuela es un centro público de dos líneas de Educación Infantil y Primaria que nace en el año 2012. En el curso 2015-16 tenía 113 alumnos matriculados en educación infantil (P3, P4 y P5) y 47 alumnos en Educación Primaria

(primer curso de educación primaria). Del total de la población escolar, el 37% es de origen extranjero, especialmente procedente de Marruecos (61,6%), Gambia (10%) y China (4,4%). Uno de los rasgos distintivos de este centro educativo, y es por ello que lo utilizamos como ejemplo ilustrativo de vinculación en este nivel comunitario, es que su organización y planificación gira alrededor de *ambientes de aprendizaje*: espacios dónde los niños y niñas desarrollan competencias curriculares a partir de sus intereses y a partir de la participación en distintos contextos específicos de actividad.

Especialmente llama la atención los ambientes de P5 y del primer curso de educación primaria que se caracterizan por la "territorialización" de los mismos. Es decir, cada ambiente tiene nombres de lugares significativos de la ciudad de Banyoles. De hecho, a principio de curso, los alumnos visitan estos lugares. Por ejemplo, el *Ateneu* (espacio para potenciar el aprendizaje de la lectoescritura y utilización de tecnologías digitales), la *Farga* (dónde se trabaja la construcción a partir de distintos materiales), la puerta de los *Turers* (dedicado al aprendizaje de las matemáticas, conocimiento del entorno y el juego simbólico) o el *Darder* (sitio dónde se trabaja el descubrimiento y la experimentación a través de materiales naturales). Todos estos espacios hacen referencia a personas (Darder), barrios (Farga) y elementos significativos de la ciudad (como el Ateneu o la Puerta de los Turers). Se trata de un ejemplo de diseño educativo que pensamos ilustra la noción de contextualización educativa comunitaria local dado que la escuela establece continuidades educativas, mediante referencias, con la ciudad.

En el caso del proyecto "Camino hacia el Oro / Brasil-Rio 2016" (http://camicapalor.weebly.com) el tipo de contextualización comunitaria ya no es estrictamente el ámbito local, sino global. Es decir, una experiencia, fenómeno o tema de repercusión e interés internacional. Específicamente los Juegos Olímpicos de Rio de Janeiro, Brasil, del año 2016.

El proyecto nace de la necesidad de fomentar y trabajar con alumnado de secundaria las diferentes competencias básicas curriculares a partir de un evento mundial real, en este caso deportivo. A propósito de el mismo, se diseñan un conjunto de actividades con el objetivo de acercar a los y las jóvenes a las Olimpiadas de Brasil 2016, así como la historia y distintos aspectos de este acontecimiento deportivo. En el marco de dicho proyecto, se propone que el alumnado adopte el rol de miembro del Comité Organizador del evento, y de una agencia de viajes. A partir de aquí, la población escolar debe investigar, desarrollar y diseñar actividades. Por ejemplo, deben confeccionar, en el marco curricular de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, una presentación en formato digital de la historia de los JJOO, describiendo los orígenes, los deportes, las sedes olímpicas y la bandera; o explicar cuál es la situación sociodemográfica, política, económica y cultural de Brasil. En el caso de Biología y Geología, y bajo el objetivo de promover la búsqueda de problemáticas naturales y enfermedades que tienen repercusión en la vida cotidiana de los y las brasileos y brasileñas, se desarrolla una campaña para difundir la situación del ecosistema actual en Brasil "salvar la selva Amazónica", así como trípticos sanitarios en relación a las vacunas imprescindibles para poder entrar en el país. Y así sucesivamente en las distintas áreas que integran el currículum escolar.

A modo de conclusión. La necesidad de una visión sistémica del aprendizaje y el acto educativo

El objetivo de este ensayo de reflexión teórica consistía en discutir la noción de *contextualización educativa*. Más concretamente, hemos propuesto la necesidad de considerar tres potenciales niveles de contextualización de la práctica escolar.

La visión más difundida en la literatura existente responde a una concepción constructivista más o menos de orientación cognitiva. En este marco, se entiende por contextualización la vinculación de la instrucción y contenidos escolares con los conocimientos previos e intereses de los estudiantes (Fernandes et al., 2013; Perin, 2011). En este sentido, el foco y unidad de análisis es el individuo, el aprendiz, y la contextualización se traduce en la capacidad de vincular la instrucción y currículum con las destrezas, intereses y experiencias previas del alumno o alumna. Pensamos que este es el primer nivel de contextualización educativa. En nuestro caso, sostenemos que el aprendizaje conlleva un proceso de transformación identitaria y va más allá de la mera vinculación de conocimientos, lo que nos aproxima a la noción de fondos de identidad (Autores, 2016).

Sin embargo, a partir de los trabajos del CREDE (Dalton y Tharp, 2002; Tharp, 2006; Tharp, Estrada, Dalton y Yamauchi, 2000; Wyatt, Yamauchi y Chapman-DeSousa, 2014; Yamauchi, 2003), hemos propuesto dos niveles potenciales más de contextualización educativa, a saber, la familia y la comunidad. En este sentido, cabe considerar la *contextualización* o *enseñanza en contexto* como la conexión del contenido y práctica escolar (instrucción, actividades educativas formales) con los conocimientos e intereses del aprendiz (lo que hemos llamado sus *fondos de identidad*), así como los conocimientos, habilidades y recursos de los hogares de los estudiantes (los *fondos de conocimiento* de las familias) y los recursos y temas comunitarios, ya sean de ámbito local como de ámbito global. Desde esta perspectiva, la contextualización supone vincular los conceptos académicos y práctica educativa formal con las experiencias previas de aprendizaje de los aprendices y sus contextos relevantes de vida, entre ellos especialmente los saberes y recursos de las familias, así como los hábitos y temas de la comunidad. Idea que nos invita a recuperar la noción de *mesosistema* de Bronfenbrenner para articular una visión sistémica tanto del acto educativo como de la contextualización educativa.

Hace ya más de tres décadas aparecía el libro de Urie Bronfenbrenner *La ecología del desarrollo humano* (Bronfenbrenner, 1987/1979). En dicho trabajo, el autor articulo un modelo teórico para dar cuenta de la influencia del medio ambiente, el contexto, en el desarrollo psicológico de las personas. Tras diagnosticar la psicología evolutiva como una *ciencia extraña* debido a la utilización, casi exclusiva, del método experimental; Bronfenbrenner advierte de la necesidad de atender a los contextos cotidianos de vida que afectan a las personas. El laboratorio es un contexto artificial y ello dificulta la *validez ecológica* de los experimentos que en él se diseñan. La conducta se produce se sitúa siempre en un contexto, y es preciso analizar las fuerzas ambientales que afectan al curso y contenido del desarrollo humano: desde la participación en contextos dónde la persona tiene un papel activo (la escuela, la familia, el grupo de amigos, para un niño o niña), pasando por los ayuntamientos, entidades sin ánimo de lucro o fundaciones, de un determinado entorno social, hasta las políticas macro que engloban el sistema de valores y creencias de un país, el sistema económica y el régimen político (Autores, 2012).

Uno de los niveles identificados y descritos por el autor es el *mesosistema*, es decir, las relaciones entre dos o más contextos de vida en los que el aprendiz tiene una participación activa. El ejemplo paradigmático para un niño en edad escolar es el *mesosistema* formado por la escuela y la familia, pero también sería un mesosistema la relación entre la escuela y el territorio, comunidad o entorno social (lo que aquí hemos caracterizado como tercer nivel de contextualización educativa).

Según Bronfenbrenner (1987/1979) dichas relaciones entre entornos o contextos de socialización y aprendizaje, ya sean formales o informales, pueden propiciarse a

través: a) de la *participación en entornos múltiples* (la misma persona –el aprendiz– sirve de vínculo) al participar en dos o más contextos inmediatos como pueden ser la casa y la escuela; b) de la vinculación indirecta (cuando la conexión entre los dos o más entornos se establece a través de un tercer agente o contexto, por ejemplo un psicopedagogo o psicólogo escolar que establece una relación entre la escueal y la familia de un alumno); c) de la *comunicación entre entornos* (transferencia de información entre entornos que se intercambian informaciones específicas) y, finalmente, d) *conocimiento entre entornos* (información o experiencias en un entorno con respecto del otro).

En cualquier caso, la intervención educativa a nivel del *mesosistema* se traduce en la creación de continuidades educativas entre distintos agentes y contextos de vida y actividad. Conexiones que en este artículo postulamos a un triple nivel: 1) escuela-aprendiz, 2) escuela-familia, 3) escuela-comunidad (ver figura 1).

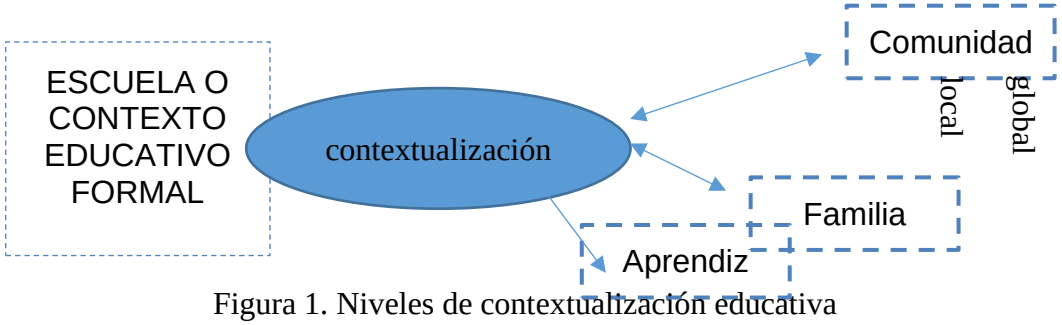


Figura 1. Niveles de contextualización educativa

Según estableció el mismo Bronfenbrenner: "El potencial de desarrollo de un escenario de crianza se ve incrementado en función del número de vínculos sustentadores entre ese escenario y otros contextos en los que se insertan el niño y los adultos responsables de su cuidado. Tales interrelaciones pueden adoptar la forma de actividades compartidas, comunicación en los dos sentidos e información suministrada a cada escenario sobre los demás" (Bronfenbrenner, 1985, p. 51-52). En el libro, anteriormente citado, el autor se refería a esta misma idea de la siguiente manera: "El potencial evolutivo de los entornos de un mesosistema se ve incrementado si los roles, actividades y díadas en las que participa la persona vinculante con otros entornos estimula la aparición de confianza mutua, una orientación positiva, el consenso de metas entre entornos, y un equilibrio de poderes progresivo que responda a la acción en nombre de la persona en desarrollo" (Bronfenbrenner, 1987/1979, p. 58).

Como se ha ilustrado en los distintos ejemplos a lo largo del artículo, dichas continuidades educativas se pueden facilitar a través de la creación de actividades compartidas, el intercambio de información y conocimientos o el reconocimiento e incorporación de los recursos de los que dispone el aprendiz, las familias y la comunidad (Autores, 2010). Por ejemplo en el caso de la caja de zapatos se trata de incorporar objetos significativos del alumno para poderlos vincular con actividades educativas como las matemáticas (sumar objetos de la caja), aprendizaje de los colores o aspectos vinculados a la adquisición de vocabulario y lectoescritura (Hughes y Pollard, 2006). Conexiones que en el caso del trabajo de Mantei y Kervin (2014) se establecen a partir de un libro ilustrado. Además, como ilustra la aproximación de los fondos de conocimiento, dicha conexión puede "trascender" al alumno cuando el docente incorpora las habilidades, destrezas, saberes de sus familias (González, Moll y Amanti, 2005), así como vincula la escuela con la comunidad, local (el ejemplo de la escuela

"Camins") y global (el ejemplo a propósito del proyecto "Camino hacia el Oro / Brasil-Rio 2016").

En definitiva, la visión que se obtiene del aprendizaje y la educación, desde esta perspectiva, es amplia al entender que dichos procesos se distribuyen y sitúan en distintos contextos y experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida y, también, a lo ancho de la misma, es decir, escenarios formales como pueden ser la escuela o universidad pero también informales como una conversación entre amigos, o la visita a un museo o centro cultural (Coll, 2012; Vila y Casares, 2009). El reto consiste en propiciar conexiones entre estas distintas experiencias de aprendizaje, y estos distintos contextos de vida y socialización.

Referencias bibliográficas

Autores (2010)

Bronfenbrenner, U. (1985). Contextos de crianza del niño. Problemas y prospectiva. *Infancia y Aprendizaje*, *29*, 45-55.

Bronfenbrenner, U. (1987/1979). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Barcelona: Paidós.

Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, *219*, 31-36.

Dalton, S. y Tharp, R. (2002). Standards for Pedagogy: Research, theory and practice. En G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21 Century: Sociocultural perspectives on the future of education* (pp. 181-194). Oxford: Blackwell.

Autores (2012)

Autores (2014)

Autores (2016)

Autores (2014a)

Autores (2014b)

Autores (2013)

Autores (2012)

Autores (2012)

Fernandes, P., Leite, C., Mouraz, A. y Figueiredo, C. (2013). Curricular Contextualization: Tracking the Meaning of a Concept. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *22*(4), 417-425. doi:10.1007/s40299-012-0041-1

González, N., Moll, L.C. y Amanti, C. (Eds.). (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities and classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hughes, M. y Pollard, A. (2006). Home-school Knowledge Exchange in Context. *Educational Review*, *58*(4), 385-395. doi: 10.1080/00131910600971784

Autores (2015)

Mantei, J. y Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students make connections to themselves, their lives and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, *13*(2), 76-92. doi: 10.1002/trtr.1314

McIntyre, E., Rosebery, A. y González, N. (2001). *Connecting curriculum to students' lives*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Moll, L. (2011). Only life educates. Immigrant families, the cultivation of biliteracy, and the mobility of knowledge. En P. R. Portes, & S. Salas (Eds.), *Vygotsky in 21st Century Society: Advances in Cultural-Historical Theory and Praxis with Non-Dominant Communities* (pp. 152-161). New York: Peter Lang.

Moll, L. y González, N. (2004). Engaging Life: A Funds of Knowledge Approach to Multicultural Education. En J. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education. Second Edition* (pp. 699-715). New York: Jossey-Bas.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D. y González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, *31*(2), 132-141. doi: 10.1080/00405849209543534

Perin, D. (2011). Facilitating student learning through contextualization: A review of the evidence. *Community College Review*, *29*(3), 268-295. doi: 10.1177/0091552111416227

Tharp, R. G. (2006). Four hundred years of evidence: Culture, Pedagogy, and Native America. *Journal of American Indian Education*, *45*(2), 6-25.

Tharp, R. G., Estrada, P., Dalton, S. S. y Yamauchi, L. A. (2000). *Teaching transformed: Achieving excellence, fairness, inclusion, and harmony*. Boulder, CO: Westview Press.

Vila, I. y Casares, R. (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Whyte, K. L. y Karabon, A. (2016). Transforming teacher-family relationships: shifting roles and perceptions of home visits through the Funds of Knowledge approach. *Early Years. An International Research Journal*, *36*(2), 207-221. doi: 10.1080/09575146.2016.1139546

Wyatt, T., Yamauchi, L. y Chapman-DeSousa, B. (2014). Using the CREDE Standards for Effective Pedagogy in a Greenlandic Settlement School. *Multicultural Perspectives*, *14*(2), 65-72. doi: 10.1080/15210960.2012.673304

Yamauchi, L. (2003). Making school relevant for at-risk students: The Wai'anae High School Hawaiian Studies Program. *Journal of Education for Students Placed At-risk*, *8*(4), 379–390. doi: 10.1207/S15327671ESPR0804_1

Moisès Esteban-Guitart, es Licenciado en psicología y en filosofía, así como Doctor en psicología. Amplió estudios en la Universidad de Salamanca, la Universidad Intercultural de Chiapas (México), el Institute of Psychological Sciences (Leeds University, Inglaterra). Ha realizado una estancia postdoctoral en el Institute for Cultural Research & Education (California, EE.UU.) y ha sido profesor visitante en el College of Education, University of Arizona (EE.UU.). Actualmente es profesor del departamento de psicología de la Universidad de Girona.

Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior

Match the unevenness: the professionalization of upper secondary education teachers

Mónica Lozano Medina[1]

[1]Institución laboral. Universidad Pedagógica Nacional- Unidad Ajusco, email: monicalozano1@gmail.com

Resumen: A partir de implementar la profesionalización docente en el marco de la reforma educativa hacia los profesores de Educación Media Superior, las instancias gubernamentales entre otros, establecen una formación docente que presenta una visión hegemónica, reconfigurando la figura y la práctica docente sin considerar las particularidades y las necesidades específicas de formación que subyacen en este nivel educativo.

Palabras clave: formación docente, reforma curricular, políticas de formación, educación media superior.

Abstrac: By implementing teaching professionalization within the framework of the educational reform, for the teachers of High School, government agencies and some others, establish a teacher training that presents a hegemonic vision, reconfiguring the figure and the teaching practice without considering the particularities and the specific training needs for this level of education.

Key Word: teacher training, curriculum reform, training policies, high school education

Recepción: 3 de febrero de 2017.

Aceptación: 15 abril de 2017

Forma de citar: Lozano, Mónica (2017). "Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior." Voces de la Educación, 2 (2), pp. 74- 82.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

Emparejar lo disparejo: la profesionalización de los docentes de educación media superior.

Introducción

En la última década de manera muy particular en el nivel medio superior, se ha identificado que el desempeño docente es un factor para mejorar la calidad educativa en la formación de estudiantes que requieren contar con conocimientos, habilidades y actitudes que los enfrenten ante los eminentes cambios sociales, económicos, culturales que conlleva el inicio del siglo XXI.

En este sentido, las diversas instancias gubernamentales al inicio de este milenio fueron gestando acciones y propuestas que se concretaron en el establecimiento de un modelo de la práctica educativa, en la cual, los profesores que están insertos en el subsistema de educación media superior deben ajustarse a una concepción educativa bajo el enfoque de competencias y con ello la necesidad de replantear los requerimientos de su formación.

Es así que con el surgimiento de la Reforma Integral para la Educación Media Superior (RIEMS, 2008), así como la obligatoriedad de este nivel educativo en el 2012. El gobierno y otros actores han impulsado una serie de acciones y programas tendientes a fortalecer tanto la gestión institucional, el financiamiento, la atención a los estudiantes, así como la profesionalización de los docentes.

En este contexto, ante las exigencias del cumplimiento de la reforma curricular (RIEMS), ha dado como consecuencia nuevas exigencias para el docente, promoviendo en este sentido una forma de identificar al buen docente desde una visión homogénea, responsabilizándolo asimismo del éxito o el fracaso escolar de los estudiantes.

De esta forma, se trazan algunas tensiones que esta propuesta de formación instaurada ha generado, configurando una práctica educativa homogeneizadora y que pone en manifiesto una omisión los diversos contextos, instituciones, orientaciones formativas que están presentes en este subsistema educativo, entre otros. Para tal efecto, en una primera instancia se aborda de manera sucinta lo diverso de la oferta de la educación media superior así como algunas características que tienen los docentes de este nivel. En un segundo momento se presentan rubros generales que están planteados en la actual Reforma educativa[1] de manera concreta a lo relativo a la formación docente, para que a partir de estos dos elementos se señalen algunas reflexiones que permitan identificar esta visión homogeneizadora en la formación docente.

La diversidad de la educación media superior.

La educación media superior se ha desarrollado en México, a través de los acontecimientos sociales, y políticos de cada época, modificando a lo largo de su creación tanto la orientación de su formación, las instituciones, como las modalidades educativas en las que los estudiantes logran su formación.

[1] Enrique Peña Nieto, plantea en el Programa Sectorial de Educación 2013- 2018, una serie de cambios para lograr un *México con educación de calidad*, para lo cual se establece " (…) un sistema de profesionalización docente que promueva la formación, selección, actualización y evaluación del personal docente y de apoyo técnico-pedagógico."

Así, que a partir de su crecimiento en la década de los setentas del siglo pasado, la oferta educativa y las instituciones que la imparten se han diversificado constituyendo así la idea de una educación media superior, la cual tiene una gran diversidad en planes de estudio, instituciones que la ofertan, orientaciones de formación, instalaciones, entre otras.

En este sentido, en la actualidad la educación media superior se va fortaleciendo y actualmente presenta tres tipos de formación, a saber: el bachillerato general, la tecnológica o bivalente, y la profesional técnica. El objetivo de formación para el bachillerato general es preparar egresados para que puedan continuar sus estudios de educación superior, atendiendo al 61.8% del total de la población estudiantil[2]; los tecnológicos forman egresados para que cuenten con la posibilidad de desempeñarse en alguna actividad productiva, así como contar con la capacidad de continuar estudios de educación superior y su matrícula corresponde al 36.7% de la población y por último, la profesional técnica que prepara egresados en diversas especialidades que lo orientan hacia el mercado laboral, y cuenten con posibilidades de incorporarse a los estudios de educación superior representa el 3.1 % de estudiantes (INEE, 2016)[3].

Así mismo, se cuenta con más de 300 tipos de planes de estudio lo que denota una gran dispersión en la formación que se persigue en cada uno de ellos. Existen tres modalidades educativas: escolarizada, mixta y no escolarizada las cuales tienen prácticas y metodologías dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje totalmente diferentes. La duración de los estudios oscilar entre dos y cinco años.

La diversidad en los docentes, algunos datos.

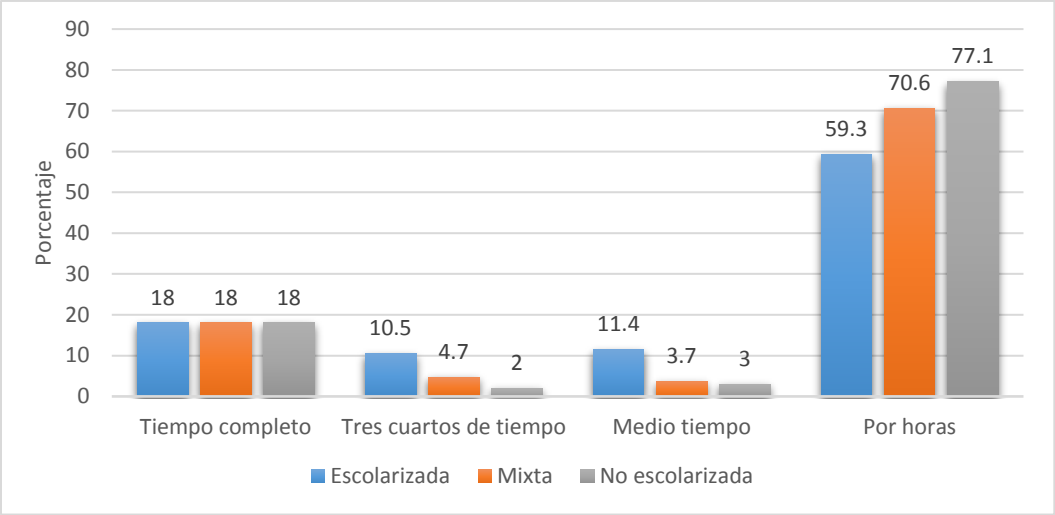
Según los datos proporcionados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2016) los profesores que están insertos en este subsistema para el ciclo 2014-2015, pertenecen al sexo masculino en un 52.4%, y los mayores porcentajes con respecto a la edad de los mismos, se centran en los rangos de 25 a 34 años en un 30.6% y de 35 a 49 años en un 43.9%. Lo que refleja que en este subsistema los docentes se encuentran en un rango de edad en la que existe la posibilidad de una continuidad en su trayectoria laboral.

Igualmente al revisar la información con respecto a su nivel de estudios encontramos que solo el 88.0% de ellos tiene al menos el título de licenciatura, lo que lleva a plantear que en este subsistema educativo, el 12% de ellos imparte en las diversas orientaciones de formación y modalidades educativas sin contar con una formación profesional.

Con respecto a las condiciones laborales del perfil docente, los datos proporcionados denotan que en las tres modalidades educativas los docentes cuentan con una inestabilidad laboral importante, dado que el tipo de contratación laboral cuyos porcentajes más altos son por horas, como se puede observar en la siguiente gráfica.

[2] Los porcentajes que se construyen con respecto a los porcentajes de atención estudiantil, se obtiene a partir de la información proporcionada por el INEE (2016) y corresponden al ciclo escolar 2014-2015.
[3] Cabe recordar que esta institución hasta 1997 era una opción educativa terminal.

Gráfica 1. Condiciones laborales de los docentes de EMS.
Ciclo 2014-2015



Elaboración Propia, tomando de INEE (2016). p. 226

Estas condiciones presentadas denotan que los docentes pueden estar laborando no solo en diversas instituciones con ofertas formativas diferentes, sino también en distintas modalidades educativas.

Estos son algunos rasgos que caracterizan la diversidad de instituciones, modalidades educativas y perfil docente que se vive en nuestro país, y que denota una gran complejidad en identificar las necesidades de formación de estos profesores.

Acciones realizadas para la formación y la homogeneización de su construcción

La actual política de profesionalización docente fue posible a acciones que se realizaron durante el gobierno de Vicente Fox (2000-2006), entre otras propuso para la educación media superior,

operar para el 2002 un Programa Nacional de Formación y Actualización de Profesores de Educación Media Superior, logrado que el 50% de ellos en el 2006 hayan participado en este Programa (SEP, 2001)[4], propuesta que no fue alcanzada.

En el sexenio de Felipe Calderón, se ponen en marcha dos estrategias fundamentales para impulsar la formación docente. La primera de ellas de índole curricular, la *Reforma Integral para la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de Bachillerato en un marco de diversidad* (RIEMS) en el 2008, creando de tal suerte el Sistema Nacional de Bachillerato, y la segunda la obligatoriedad de este nivel educativo por mandato constitucional el 9 de febrero de 2012.

En consecuencia y a partir de estas dos estrategias, se justificó que estas acciones atendería a una diversidad de problemas que enfrentaba la EMS con relación a la cobertura, calidad y eficiencia terminal, entre otros, y que estos fenómenos tendrían como acción paralela la formación docente

[4] Propuesaue no fue alcanza

y actualización para coadyuvar a la calidad educativa[5]. A partir de este momento, la formación docente se adecua a las características de la RIEMS[6], apegarse a estas competencias, los docentes podrán denominarse como docentes eficientes, competentes y eficaces.

En esta construcción la figura del docente, su importancia, el rol y su práctica docente se modifican a partir del tipo de sociedad, el contexto social y económico que establece un sentido y finalidad de la educación y que función se espera de éste cumpla.

Sin embargo, el docente es un sujeto que trabaja en un contexto institucional determinado con sus particularidades y especificidades, en el que su práctica educativa se establece a partir de un marco de referencia sobre la normatividad y la función educativa que debe promover y desarrollar con relación a un currículum determinado y con instalaciones y una población estudiantil que lo hace único en el contexto de la institución escolar donde labora.

Asimismo, ese docente tiene una historia personal, y experiencias y aprendizajes que lo insertan en una lógica de cómo se es docente, lo anterior lo "… inscribe en un tiempo, o, más precisamente quizás, en muchos tiempos a la vez: el tiempo del propio docente, el tiempo del grupo, el tiempo de la escuela… Y a su vez, ella misma es devenir, duración, transformación…" (Camilloni, 2007, p. 141), es decir, el docente si bien debe ajustar su práctica educativa a nuevos contextos sociales, culturales, formativos no se le puede imponer una serie de características únicas en el que si no cumple con las competencias especificadas se le denomine un profesor en falta.

Es así como en el actual gobierno (2012-2018), Enrique Peña Nieto plantea una formación docente a partir de la Reforma Educativa (RE); en el que se enfatiza la importancia al mérito académico y la profesionalización de la actividad docente como mecanismos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio público de la educación obligatoria y plantea en términos generales que a partir de las evaluaciones realizadas a los docentes de manera obligatoria se realizará un modelo de formación docente con el propósito entre otros de dar cumplimiento a lo establecido en el Marco Curricular Común planteado en la REIEMS.[7]

Se establecieron 8 competencias para estos docentes, que van desde dominar los saberes, la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje hasta aquellos en las genere una ambiente que facilite el desarrollo sano e integral de los estudiantes y participe en proyectos de mejora continua su escuela y apoye en la gestión institucional. (Diario Oficial de la Federación, 2008, s/p).

Algunas puntos importantes expuestos en esta última ley, hace referencia a que todo el personal docente directivo, de supervisión, de asesoría técnica pedagógica o cualquier otra de naturaleza académica del nivel Medio Superior Público, será evaluado para medir la calidad y sus

[5] La convocatoria de formación docente inicia en agosto del mismo año, creando el Programa de Formación Docente de Educación Media Superior (PROFORDEMS), con el cual se da inicio a las acciones de formación y actualización. Siendo la ANUIES y la Universidad Pedagógica Nacional las instancias que ofertaron esta formación.

[6] . Esta propuesta se ajustó a un contexto de políticas educativas que se desarrollaron e instalaron en una dinámica de exigencias y demandas para enfrentar y transformar a la educación asociadas al mundo globalizado.

7 Es importante señalar que para lograr esta propuesta el gobierno requirió armar toda una estrategia normativa: modificación al artículo 3° Constitucional y la Ley General de Educación (LGE), y promulgar dos nuevas leyes secundarias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Estas dos últimas diseñadas para que la SEP, a través de la Coordinación del Servicio Profesional Docente y el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) sean los organismos que a partir de un trabajo coordinado establezcan los procesos de evaluación señalados en la Constitución y en las leyes secundarias.

resultados, lo anterior a fin de "… garantizar la idoneidad de los conocimientos y capacidades de los aspirantes para desempeñar las funciones educativas asignadas" (Diario Oficial de la Federación, 2013, Artículo 13).

De esta la manera la evaluación se ajusta a " Los perfiles, parámetros e indicadores[8] y deben servir de referente para la buena práctica profesional, y contar con un Marco General de una Educación de Calidad[9] en el desarrollo del ciclo escolar y de la Escuela. " (Diario Oficial de la Federación, 2013, Artículo 32), es decir, la evaluación es la que establece a partir de parámetros estandarizados la buena práctica profesional del docente.

La propuesta de formación de basa entre otros en los siguientes elementos:

a) Una vinculación entre la evaluación del desempeño docente y formación docente. De esta forma que la propuesta de los cursos son formulados a partir de la Evaluación del Desempeño Docente.
b) A partir de los resultados de la evaluación se determinará los cursos que se ofrecerán: dominio de conocimientos disciplinares y/o fortalecimiento de competencias docentes, es decir pedagógicas.
c) La oferta de cursos se organizará de acuerdo a los resultados de la evaluación.

Es así, como se identifica que la formación docente se homogeniza para los docentes que pertenecen a un subsistema educativo complejo, diverso, en instalaciones, objetivos de formación, instalaciones y número de estudiantes totalmente diferentes.

Reflexiones sobre la propuesta de formación docente planteada

A fin de establecer algunos de estos rasgos homogeneizadores, de esta propuesta se identifican tres elementos importantes: con respecto a la orientación de la formación docente[10]; y al establecimiento de sus necesidades de formación.

Con respecto a la orientación de formación la RIEMS y con ella la formación docente responsabiliza a los docentes para que logren los cambios de estrategias para el aprendizaje y formarlos con conocimientos, habilidades y actitudes que se exigen en una sociedad tan cambiante.
Recordemos que al inicio de este documento se describió la existencia de tres tipos de formación (general, tecnológica o técnica)y tres modalidades educativas (escolarizada, mixta y no escolarizada), en este sentido, la propuesta desdibuja las diferencias formativas así como las estrategias que cada una de las modalidades educativas requieren para llevar a cabo la formación

[8] En el Artículo 3, de la Ley General del Servicio Profesional Docente se establece como Parámetro: Al valor de referencia que permite medir avances y resultados alcanzados en el cumplimiento de objetivos, metas y demás características del ejercicio de una función o actividad; (Numeral XXII) y un Perfil: Al conjunto de características, requisitos, cualidades o aptitudes que deberá tener el aspirante a desempeñar un puesto o función descrito específicamente; (numeral XXIII).

[9] La Ley General del Servicio Profesional Docente se establece que es un" Marco General de una Educación de Calidad: Al conjunto de perfiles, parámetros e indicadores que se establecen a fin de servir como referentes para los concursos de oposición y la evaluación obligatoria para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio, con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. (Diario Oficial de la Federación, 2013, Artículo 3, XVIII.)

[10] A partir de la propuesta de Vezub (2007), se establecen los tres referentes que se plantean en la lógica de la orientación formativa.

de los estudiantes, obviando igualmente las características, habilidades, por solo mencionar algunos de los rasgos particulares de estos.

De esta forma responsabilizar al docente para que el estudiante tenga nuevas estrategias de colaboración en su aprendizaje, que sea competitivo y con habilidades diversas entre ellas las tecnológicas, convierte al profesor en un agente que debe compensar problemas de infraestructura escolar, de desigualdades sociales, deficiencias personales de los estudiantes, que están fuera de su alcance la mayoría de las veces.

Se presenta igualmente una desautorización de los docentes como agentes legítimos y responsables de la tarea de la formación de los estudiantes, ubicándolos en un lugar de no saber, por lo tanto son sujetos que tienen déficit y por ello hay que capacitarlo, es decir bajo la propuesta de la REIMS, en la que se perfila las competencias docentes y la evaluación propuesta a partir de parámetros indicadores, se considera que los docentes tienen una ausencia de conocimientos y prácticas que no se ajustan a los planteamientos externos, aun reconociendo que el 12% de los docentes no cumplen con la formación profesional requerida, la caracterización de no saber tiene sus matices, elemento que no es planteado dentro de la propuesta, por ejemplo en asignaturas de conocimientos matemáticas el perfil del docente con respecto a su formación profesional puede ubicarse por solo señalar algunos como matemáticos, ingenieros, físicos, es decir, estas diferencias formativas también deberían ser consideradas como un complejidad en las necesidades de formación disciplinaria.

Y por último el planteamiento de la formación que se propone, se centra en una lógica instrumental en el que limita el rol docente a un simple manejo de estrategias, de tecnologías bajo la idea de que esto da un sentido de innovación y cambio. Lo que conlleva a que los perfiles, parámetros e indicadores planteados son para todos los docentes, sin considerar las especificidades de las modalidades educativas y pensando que los procesos educativos son universales.

Se presenta por último una conceptualización docente y necesidades de formación que no visualiza los tiempos del trabajo docente: tiempos de trabajo frente a grupo, tiempos de planeación, organización, y evaluación. Presuponen a un docente como sujeto universal y no individualizado con problemas diversos dentro y fuera del aula, con estudiantes con problemáticas concretas, intereses y motivaciones que hacen que su actuar no pueda ser comprendido como un sujeto generalizable con las mismas problemáticas a resolver. Igualmente se desdibuja las condiciones de contratación de los docentes en el que baste recordar que los porcentajes más altos en las tres modalidades educativas la contratación es por horas, así que, en qué tiempo el docente participa en la formulación de proyectos institucionales.

Se plantea una formación docente en la que se sostiene que a pesar de la diversidad de las orientaciones que vive las EMS, y sus condiciones en torno a la infraestructura física de los planteles, la insuficiencia o nula dotación de apoyo al trabajo docente, la formación y los resultados de su evaluación propuestos se construye bajo un modelo homogenizado sobre la cultura académica y las prácticas educativas.

Referencias bibliográficas

Alcántara, Armando y Zorrilla, Juan Fidel. (Enero, 2010) Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles educativos*, vol.32. no.127, México: IISUE-UNAM.

Diario Oficial de la Federación (2008) *ACUERDO número 447 por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada*. (29 de octubre,Tercera Sección Secretaria de Educación Pública).

Diario Oficial de la Federación (2013). *PROGRAMA Sectorial de Educación 2013-2018*. (13 de diciembre, Tercera Sección Secretaria de Educación Pública)

Diario Oficial de la Federación (2013) *Ley General del Servicio Profesional Docente* (11 de septiembre Tercera Sección Secretaria de Educación Pública).

Camilloni, Alicia. (comp.) (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidos.

Castillo, Rosaura, Fabila, Angélica María y Pérez, Flor de Liz. (2014). Un modelo de formación docente de educación media superior en el marco de la reforma educativa. En: *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. Publicación Núm. 01 Enero – Junio, recuperado 22 de mayo de 2016 de http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/viewFile/67/115

INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015), *Los docentes en México*. México: INEE.

INEE. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016), *La Educación Obligatoria en México. Informe 2016.* México: INEE.

INEE (2016). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2015. Educación básica y Media superior*, México: INEE.

Lozano, Andrés (2015). La RIEMS y la formación de los docentes de la Educación Media Superior en México: antecedentes y resultados iniciales. En *Perfiles Educativos*, vol. XXXVII, pp. 108-124, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación –UNAM.

Subsecretaria de Educación media superior (2016) *Estrategia Nacional de educación continua y Desarrollo Profesional Educación Media Superior*. Última actualización 15/abril, 2016. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/61252/narrativa-formacion_docente_4.pdf

Subsecretaria de Educación media superior. (2016). *Estrategia Nacional de Formación Continua de Profesores de Educación Media Superior.* Última actualización 15/abril, 2016. Recuperado el 12 de mayo de 2016 de http://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/para-docentes-en-servicio-que-realizaron-evaluacion-de-desempeno-en-2015?state=published

Vezub Lea F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En:*Revista de Curriculum y formación del profesorado*, recuperado el 3 de mayo de 2015 de http://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf

Mónica Lozano Medina, Profesor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudios de Licenciatura, Maestría y Doctorado en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Profesora en las Licenciaturas de Pedagogía y Administración Educativa y en el Doctorado de Políticas de los Procesos Socioeducativos. Participación en diversos Congresos y Foros académicos nacionales e internacionales. Entre las temáticas que aborda se encuentran: las políticas de evaluación hacia las instituciones y los docentes en educación superior, las políticas compensatorias y de exclusión en el acceso a la educación. Miembro del Seminario Interinstitucional de Educación Media Superior y Superior, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa y de la Asociación Iberoamérica de Didáctica Universitaria.

Aprendizaje de las matemáticas desde la literatura
Apprentissage des mathématiques a partir de a littérature

Marta Macho Stadler[1]

[1]Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea / Facultad de Ciencia y Tecnología / Departamento de Matemáticas, España, email: marta.macho@ehu.eus

Resumen: Las ciencias y las letras deben compartir espacio en la educación, evitando antagonismos y prejuicios. Saber razonar, desarrollar la creatividad y adquirir un pensamiento crítico es esencial, y en esta tarea, las ciencias y las letras deben aportar conjuntamente sus especiales particularidades. En este escrito, e insistiendo en la anterior idea, se proponen algunas referencias matemáticas extraídas de textos literarios.

Palabras clave: ciencias, letras, matemáticas, literatura, pensamiento crítico, razonamiento, creatividad

Résumé: Les sciences et les lettres doivent partager un espace en éducation, en évitant les antagonismes et les préjugés. Savoir raisonner, développer la créativité et acquérir une pensée critique sont essentiels, et dans cette tâche, les sciences et les lettres devraient fournir conjointement leurs caractéristiques particulières. Dans cet article, en insistant sur l'idée ci-dessus, on propose quelques références mathématiques extraites de textes littéraires.

Mots clé: sciences, lettres, mathématiques, literature, pensée critique, raisonnement, créativité

Recepción: 1 de noviembre de 2016
Aceptación: 29 de enero de 2017

Forma de citar: Macho, M. (2017). “Aprendizaje de las matemáticas desde la literatura”. Voces de la Educación, 2 (2), pp. 83- 93.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS DESDE LA LITERATURA

A través de diferentes ejemplos de textos procedentes de diferentes géneros literarios, pretendemos mostrar que las matemáticas están presentes en todos los ámbitos de nuestra vida: la literatura no podía olvidarse de ellas. Este acercamiento permitiría romper ese falso mito de 'las dos culturas', entendiendo las ciencias y las letras como partes esenciales de la educación y la cultura que no deben enfrentarse, sino complementarse.

El juego de la lógica, esencial en el desarrollo de las matemáticas y el pensamiento

Miguel de Cervantes (1547-1616) proporciona en el capitulo LI de la segunda parte de *El Quijote* una conocida paradoja lógica. En este momento, Sancho Panza ejerce como gobernador de la ínsula Barataria, ocupación en la que consigue un gran acierto en todas sus decisiones. Uno de sus súbditos acude a él con un conflicto aparentemente irresoluble:

> *Señor, un caudaloso río dividía dos términos de un mismo señorío (y esté vuestra merced atento, porque el caso es de importancia y algo dificultoso). Digo, pues, que sobre este río estaba una puente, y al cabo della, una horca y una como casa de audiencia, en la cual de ordinario había cuatro jueces que juzgaban la ley que puso el dueño del río, de la puente y del señorío, que era en esta forma: "*Si alguno pasare por esta puente de una parte a otra, ha de jurar primero adónde y a qué va; y si jurare verdad, déjenle pasar, y si dijere mentira, muera por ello ahorcado en la horca que allí se muestra, sin remisión alguna*".* [...] *Sucedió, pues, que tomando juramento a un hombre, juró y dijo que para el juramento que hacía, que iba a morir en aquella horca que allí estaba, y no a otra cosa. Repararon los jueces en el juramento y dijeron: "*Si a este hombre le dejamos pasar libremente, mintió en su juramento, y, conforme a la ley, debe morir; y si le ahorcamos, él juró que iba a morir en aquella horca, y, habiendo jurado verdad, por la misma ley debe ser libre*". Pídese a vuesa merced, señor gobernador, qué harán los jueces con tal hombre.*

Sancho Panza advierte que el dilema no tiene solución: se trata de un problema mal planteado, y decide actuar con indulgencia, liberando al hombre mencionado.

Las matemáticas son un lenguaje universal

Es muy habitual afirmar que las matemáticas permitirían comunicarse con habitantes de otros mundos: cualquier civilización entiende este lenguaje universal.

El protagonista de *El Planeta de los Simios* de Pierre Boulle (1912-1994) utiliza precisamente esta técnica para captar la atención de Zira, la mona científica de la historia:

> *¿Cómo no se me había ocurrido utilizar este medio tan sencillo? Tratando de recordar mis estudios escolares, tracé sobre el carné la figura geométrica que ilustra el* ***teorema de Pitágoras****. No escogí este tema por casualidad. Recordé que, en mi juventud, había leído un libro sobre empresas del futuro en el que se decía que un sabio había empleado este procedimiento para entrar en contacto con inteligencias de otros mundos.* […]
> *Ahora era ella la que se mostraba ávida de establecer contacto. Di las gracias mentalmente a Pitágoras y me atreví un poco más por la vía geométrica. Sobre una hoja de carné dibujé lo mejor que supe las* ***tres cónicas*** *con sus ejes y sus focos; una elipse, una parábola y una hipérbola. Después, sobre la hoja de enfrente, dibujé un cono de revolución. Debo recordar que la intersección de un cuerpo de esta naturaleza con un plano es una de las tres cónicas que siguen el ángulo de intersección. Hice la figura en el caso de la elipse y, volviendo mi primer dibujo, indiqué con el dedo a la maravillada mona la curva correspondiente.*

Así, el astronauta John Brent consigue establecer contacto con la chimpancé, que lo reconoce como un ser inteligente gracias a sus conocimientos de geometría. Además del imprescindible teorema de

Pitágoras, el autor recurre –explicándolo con gran acierto– a la descripciónde las cónicas como intersecciones de una superficie cónica con diferentes planos.

Trabajando las proporciones

Jonathan Swift (1667-1745) describe en *Los viajes de Gulliver* diferentes problemas de proporciones, dependiendo del país visitado por Gulliver. Al llegar el protagonista a Liliput, el autor realiza un perfecto cálculo del tamaño del Gulliver comparándolo con los liliputienses:

> *Al poco tiempo sentí moverse sobre mi pierna izquierda algo vivo, que, avanzando lentamente, me pasó sobre el pecho y me llegó casi hasta la barbilla; forzando la mirada hacia abajo cuanto pude, advertí que se trataba de una criatura humana cuya altura no llegaba a seis pulgadas, con arco y flecha en las manos y carcaj a la espalda*. […] *Estas gentes son* ***excelentísimos matemáticos****, y han llegado a una gran perfección en las artes mecánicas con el amparo y el estímulo del emperador, que es un famoso protector de la ciencia.* […] *Quinientos carpinteros e ingenieros se pusieron inmediatamente a la obra para disponer la mayor de las máquinas hasta entonces construida. Consistía en un tablero levantado tres pulgadas del suelo, de unos siete pies de largo y cuatro de ancho, y que se movía sobre veintidós ruedas. Los gritos que oí eran ocasionados por la llegada de esta máquina, que, según parece, emprendió la marcha cuatro horas después de haber pisado yo tierra. La colocaron paralela a mí; pero la principal dificultad era alzarme y colocarme en este vehículo. Ochenta vigas, de un pie de alto cada una, fueron erigidas para este fin, y cuerdas muy fuertes, del grueso de bramantes, fueron sujetas con garfios a numerosas fajas con que los trabajadores me habían rodeado el cuello, las manos, el cuerpo y las piernas.* ***Novecientos*** *hombres de los más robustos tiraron de estas cuerdas por medio de poleas fijadas en las vigas, y así, en menos de tres horas, fui levantado, puesto sobre la máquina y en ella atado fuertemente.*

¿Lo que escribe el autor es correcto? ¿Son necesarios novecientos liliputienses para instalar a Gulliver en el carro? Reflexionemos un momento: si un liliputiense mide *6 pulgadas* (es decir, 15 cm. Este dato lo proporciona Swift en otro lugar del texto), entonces Gulliver, que mide aproximadamente *6 pies* (es decir, 180 cm), es doce veces más alto que los primeros. Pero, un liliputiense no es sólo doce veces más bajo que Gulliver, sino que es doce veces menos voluminoso –su aspecto es similar al de un ser humano–. Así, un liliputiense pesa $12^3 = 1.728$ veces menos que nuestro héroe. Swift habla de novecientos liliputienses (más o menos la mitad de 1.728), cada uno debe desplazar el equivalente a dos veces él mismo, lo que parece posible para liliputienses fuertes, ayudados por un sistema de cuerdas y poleas, como se indica en el texto.

Esta relación volumétrica entre los liliputienses y Gulliver vuelve a aparecer al hablar de la preparación de la comida para el "gigante", ratificándose de este modo el cálculo que acabamos de realizar:

> *El lector puede tener el gusto de observar que en la última de las normas necesarias para recobrar la libertad, el Emperador estipula que se me conceda una cantidad de comida y bebida suficiente para mantener a* ***1.728*** *liliputienses. Algún tiempo después, habiendo preguntado a un amigo de la Corte cómo se las arreglaron para fijar una cifra tan concreta, me dijo que los* ***matemáticos*** *de su Majestad, tras medir la altura de mi cuerpo usando un cuadrante y descubrir que era más grande que el suyo en la proporción de doce a uno, concluyeron por la semejanza de sus cuerpos que el mío debía contener, al menos, 1.728 de los suyos y consecuentemente requeriría tanto alimento como se necesitaba para mantener el mismo número de liliputienses.*

Cálculos de proporciones y cambios de unidades de medida: Swift nos ofrece dos magníficos ejercicios para entrenarnos y jugas con los números.

¡No es tan difícil utilizar las fracciones!

En la obra *Marius* de Marcel Pagnol (1895-1974), aparece un divertido diálogo entre César, el dueño de un bar en Marsella, y su hijo Marius que no consigue realizar de manera correcta el combinado 'estrella' de la casa. Varios clientes se han quejado a César que, con gran paciencia y vehemencia, explica a su hijo:

> CÉSAR: *Ni siquiera sabes dosificar un mandarín-limón-curaçao. ¡No haces dos iguales!*
> MARIUS: *Como los clientes sólo beben uno a la vez, no pueden comparar. …*]
> CÉSAR: *¡Eso es! ¡Insulta a la clientela en vez de perfeccionarte en tu oficio! Pues bien, por décima vez, te voy a explicar el Amer Picón-limón-curaçao.* (Se instala tras el mostrador.) *¡Acércate!* (Marius se aproxima para seguir de cerca la operación. César coge un vaso grande, una jarra y tres botellas. Mientras habla, prepara el brebaje.) *Pones primero un tercio de curaçao. Pero ten cuidado:* ***un tercio pequeñito****. Bueno. Ahora,* ***un tercio*** *de limón. Un poco más grande. Bueno. Después, un* ***BUEN tercio*** *de Amer Picón. Mira el color. Fíjate qué bonito es. Y al final, un* ***GRAN tercio*** *de agua. Ya está.*
> MARIUS: *Y eso hace cuatro tercios*.
> CÉSAR: *Exactamente. Espero que esta vez hayas entendido.* (Toma un trago de la mezcla).
> MARIUS: *En un vaso, no hay más que tres tercios.*
> CÉSAR: *Pero, imbécil, ¡eso depende del* ***tamaño de los tercios****!*
> MARIUS: *No, no depende. Incluso en una regadera no entran más que tres tercios.*
> CÉSAR (triunfal): *Entonces, explícame como he puesto cuatro en este vaso.*
> MARIUS: *Eso es una cuestión de* ***aritmética***.
> CÉSAR: *Típico… cuando ya no se sabe que decir, el viejo truco de desviar la conversación…Y la última gota, ¿también es cuestión de aritmética?*
> MARIUS: *¿La última gota de qué?*
> CÉSAR: *¡Todas las últimas gotas! ¡Siempre hay una que queda colgada del cuello de la botella!* [...]

Esta divertida escena puede ayudarnos a reflexionar sobre la necesidad de entender y manipular correctamente las fracciones; aunque en el caso de César, la intuición sustituye sus imperdonables incorrecciones matemáticas.

¿El álgebra es tan difícil?

La genial escritora Harper Lee (1926-2016) parece pensar que así lo es. En la bellísima historia *Matar a un ruiseñor*, la autora pone en boca de la narradora, la pequeña Scout, la siguiente reflexión:

> *Las lámparas de la calle aparecían vellosas a causa de la lluvia fina que caía. Mientras regresaba a mi casa, me sentía muy mayor, y al mirarme la punta de la nariz veía unas cuentas finas de humedad; mas el mirar cruzando los ojos me mareaba, y lo dejé. Camino de casa iba pensando en la gran noticia que le daría a Jem al día siguiente. Se pondría tan furioso por haberse perdido todo aquello que pasaría días y días sin hablarme. Mientras regresaba a casa, pensé que Jem y yo llegaríamos a mayores, pero que ya no podíamos aprender muchas más cosas, excepto, posiblemente,* ***álgebra.***

¡Sí que debe ser difícil! Esta referencia a las matemáticas como lugar 'inconquistable' aparece, lamentablemente, en demasiadas ocasiones.

El infinito no es sólo un número grande

Jorge Luis Borges (1899-1986) describe magistralmente el tamaño de la impresionante *La Biblioteca de Babel*:

> *A cada uno de los muros de cada hexágono corresponden cinco anaqueles; cada anaquel encierra treinta y dos libros de formato uniforme; cada libro es de cuatrocientas diez páginas; cada página de cuarenta renglones; cada renglón de unas ochenta letras.* [...] *La biblioteca es*

total y en sus anaqueles se registran todas las posibles combinaciones de los veintitantos símbolos ortográficos, o sea, todo lo que es dable expresar. Todo: la historia minuciosa del porvenir, las autobiografías de los arcángeles, el catálogo fiel de la biblioteca, miles y miles de catálogos falsos, la demostración de la falacia de esos catálogos, el evangelio gnóstico de Basílides, el comentario de ese evangelio, el comentario del comentario, la relación verídica de tu muerte.

Borges transmite de manera ejemplar el tamaño de esta biblioteca. Muchas veces se alude a ella como una biblioteca infinita. Pero esto no es cierto, basta con hacer un cálculo: si todos los libros se limitan a 410 páginas, cada página tiene 40 renglones y cada renglón 80 letras, tenemos 410 x 40 x 80 = 1.312.000 caracteres por libro. Cada carácter puede tomar 25 valores (lo dice Borges en el texto), con lo que hay más de $25^{1.312.000}$ obras diferentes. Escribir esta cantidad requiere unas ***1.834.100*** (aproximadamente 1.312.000 log25) cifras. Y efectivamente, es extraordinariamente grande; por ejemplo, 10^p tiene sólo p+1 cifras… pero no es infinita.

Cambiando de unidades

Mark Twain (1835-1910) alude a la inteligencia –no esperada por su maestro– de *Tom Sawyer* en la escuela del siguiente modo:

Cuando llegó el momento de dar las lecciones, ninguno se las sabía bien y había que irles apuntando durante todo el trayecto. Sin embargo, fueron saliendo trabajosamente del paso, y a cada uno se le recompensaba con vales azules, en los que estaban impresos pasajes de las Escrituras. Cada vale azul era el precio de recitar dos versículos; diez vales azules equivalían a uno rojo, y podían cambiarse por uno de éstos; diez rojos equivalían a uno amarillo, y por diez vales amarillos el superintendente regalaba una Biblia, modestamente encuadernada (valía cuarenta centavos en aquellos tiempos felices), al alumno. […] Y entonces, cuando había muerto toda esperanza, Tom Sawyer se adelantó con nueve vales amarillos, nueve vales rojos y diez azules, y solicitó una Biblia. Fue un rayo cayendo de un cielo despejado. Walters no esperaba una petición semejante, de tal persona, en los próximos diez años.

¿Merece Tom, efectivamente, una Biblia? Vamos a razonar siguiendo los datos que proporciona Twain: si llamamos **A** al número de puntos amarillos, **R** al de puntos rojos y **B** al de puntos azules, los puntos que tiene Tom son justamente: 9A + 9R + 10B. Y como: **1A = 10R= 100B**, Tom tiene, efectivamente:

900B + 90B + 10B = 1.000B = 10 A = 1 biblia.

El teorema de Tales: mucho más útil de lo que se cree

En la obra de Julio Verne (1828-1905) abundan las referencias científicas. En *La isla misteriosa* el ingeniero da una magnífica, y bien razonada, lección de geometría:

La salida del sol, en un horizonte puro, anunció un día magnífico, uno de esos hermosos días otoñales con los que se despide la estación calurosa. Había que completar los elementos de las observaciones de la víspera, mediante la medición de la altitud de la meseta panorámica sobre el nivel del mar.
- ¿No va a necesitar un instrumento análogo al de ayer? -preguntó Harbert al ingeniero.
- No, hijo mío -respondió éste-. Vamos a proceder de otro modo y casi con la misma precisión. [...] Cyrus Smith se había provisto de una vara recta, de unos 3,60 metros de longitud. Esta longitud la había medido a partir de su propia estatura. Harbert llevaba una plomada que le había dado Cyrus Smith, consistente en una simple piedra atada con el extremo de una fibra flexible.
Llegado a unos sesenta centímetros de la orilla de la playa y a unos ciento cincuenta metros de la muralla granítica, que se erguía perpendicularmente, Cyrus Smith clavó la vara en la arena, a unos sesenta centímetros de profundidad, y, tras sujetarla bien, logró mantenerla

perpendicular al plano del horizonte, gracias a la plomada. Hecho esto, se apartó a la distancia necesaria para que, tumbado sobre la arena, su mirada pusiera en línea el extremo de la vara y la cresta de la muralla. Después, señaló el punto con una estaca.
- Harbert, ¿conoces los principios elementales de la ***geometría****?*
- Un poco, señor Cyrus –-respondió Harbert, que no quería comprometerse demasiado. –
- Recuerdas las propiedades de los ***triángulos semejantes****?*
- Sí -respondió Harbert-. Sus lados homólogos son proporcionales.
- Bien, hijo mío. Acabo de construir dos triángulos semejantes, ambos rectángulos. El primero, el más pequeño, tiene por lados la vara perpendicular y la línea entre la estaca y la base de la vara, y por hipotenusa, mi radio visual. El segundo, tiene por lado la muralla perpendicular cuya altura queremos medir y la distancia de su base a la vara, y por hipotenusa, también mi radio visual, que prolonga la del primer triángulo.
- ¡Ah, señor Cyrus, ya comprendo! -exclamó Harbert-. Al igual que la distancia de la estaca a la base de la muralla, la altura de la vara es proporcional a la altura de la muralla.
- Así es, Harbert, de modo que cuando hayamos medido las dos primeras distancias conociendo la altura de la vara, no tendremos más que hacer un ***cálculo de proporción*** *para saber la altura de la muralla, sin tener que medirla directamente.*

Rimando con mucha combinatoria

Por favor, leed esta preciosa *Sextina de mis muertos* de Ana Nuño (1957-):

Ya no los cuento. O, mejor dicho, cuento
los años. Y van cinco. Uno tras otro,
disciplinados y llevando el paso,
desfilaron hasta hundirse del todo
en el reverso blando de las cosas,
donde se alivian de peso los huesos.

Cierro los ojos, pero veo el hueso
del recuerdo, no la carne. El descuento
final comienza entre indistintas cosas
(hierbas, como piedras, quietas), y el otro
saldo, el del pasado, cesa del todo:
sin apremio, el tiempo embarga tus pasos.

¡Y qué largo el tiempo entre paso y paso,
ahora que los tuyos quieren ser hueso!
En las calles, sobre los muros, todo
sigue igual: el tráfico inmóvil, el cuento
infantil de los graffiti, sin otro
alarde que el acopio de las cosas.
Y peor si he de sortear tus cosas
de madrugada, cuando oigo en mis pasos
los tuyos desde otra orilla. Desde otro
vacío que el de mi corazón, tus huesos
quieren volver al desorden, al cuento
de cada día, a vuelta a empezar todo.

Pero te detienes, lejos de todo.
Nada distrae tu ausencia, las cosas,
como el sueño o tu silla, eran un cuento
de antes de dormir, nada, ni los pasos
que doy sobre la hierba de tus huesos
en la mañana vacía, ni el otro

ramo, dejado siempre porqué otro,

qué otra, sobre tu cabeza, sobre todo
eso que fue tu cabeza, ni huesos
ahora, sólo una cosa entre cosas.
Nada te devolverá al tiempo, al paso
ligero de las horas, y tu cuento es de otros ahora, de éste, de todos.Pero sigo viendo el hueso, la cosasin nombre, un pasillo desierto de pasos. ¿Os habéis fijado en que sólo hay seis palabras que riman? Son: cuento, otro, paso, todo, cosas, huesos. Una sextina está formada por seis estrofas de seis versos cada una de ellas, seguidas de una contera de tres versos. Cada línea pertenece a uno de los seis grupos de *rimas identidad* de acuerdo con el esquema*:*

ABCDEF - FAEBDC - CFDABE - ECBFAD - DEACFB - BDFECA - ECA
En el caso de la sextina de Nuño, A sería la palabra cuento, B otro, C paso, D todo, E cosas y F huesos. ¿Y qué tiene de especial esta manera de construir el poema?

ABCDEF - FAEBDC - CFDABE - ECBFAD - DEACFB – BDFECA

es una permutación –de esas seis letras, de las seis palabras antes nombradas–, que además es –en términos matemáticos– de orden seis, es decir, cuando se hacen seis iteraciones (y no antes), se reencuentran las palabras de rima en su forma original.

La estructura poética tiene mucha relación con las matemáticas: las sextinas son poemas de estructura especialmente compleja –existentes desde las épocas de los trovadores– en las que la presencia de las matemáticas es –si cabe– aún más especial.

La criptografía, esencial en nuestras transacciones electrónicas, y en otros muchos ámbitos

Edgar Allan Poe (1809-1849) era un científico amateur, con conocimientos, en particular de matemáticas. En la historia de piratas *El escarabajo de oro*, aparece una soberbia lección de criptografía:

Y al llegar aquí, Legrand, habiendo calentado de nuevo el pergamino, lo sometió a mi examen. Los caracteres siguientes aparecían de manera toscamente trazada, en color rojo, entre la calavera y la cabra:
53+++305))6*;4826)4+.)4+);806*:48+8¶60))85;1+(;:+*8+83(88)
5*+;46(;88*96*';8)*+(;485);5*+2:*+(;4956*2(5*—4)8¶8*;406
9285);)6+8)4++;1(+9;48081;8:+1;48+85;4)485+528806*81(+9;
48;(88;4(+?34;48)4+;161;:188;+?; […]
- Y el caso –dijo Legrand– que la solución no resulta tan difícil como cabe imaginarla tras del primer examen apresurado de los caracteres. Estos caracteres, según pueden todos adivinarlo fácilmente forman una cifra, es decir, contienen un significado pero por lo que sabemos de Kidd, no podía suponerle capaz de construir una de las más abstrusas ***criptografías****. Pensé, pues, lo primero, que ésta era de una clase sencilla, aunque tal, sin embargo, que pareciese absolutamente indescifrable para la tosca inteligencia del marinero, sin la clave. […] En general, no hay otro medio para conseguir la solución que ensayar (guiándose por las* ***probabilidades****) todas las lenguas que os sean conocidas, hasta encontrar la verdadera. Pero en la cifra de este caso toda dificultad quedaba resuelta por la firma. El retruécano sobre la palabra Kidd sólo es posible en lengua inglesa. Sin esa circunstancia hubiese yo comenzado mis ensayos por el español y el francés, por ser las lenguas en las cuales un pirata de mares españoles hubiera debido, con más naturalidad, escribir un secreto de ese género. Tal como se presentaba, presumí que el criptograma era inglés. Fíjese usted en que no hay espacios entre las palabras. Si los hubiese habido, la tarea habría sido fácil en comparación. En tal caso hubiera yo comenzado por hacer una colación y un análisis de las palabras cortas, y de haber encontrado, como es muy probable, una palabra de una sola letra (a o I-uno, yo, por ejemplo), habría estimado la solución asegurada. Pero como no había espacios allí, mi primera medida era averiguar las letras predominantes así como las que se encontraban con menor frecuencia. […]*

Ahora bien: la letra que se encuentra con mayor frecuencia en inglés es la ***e****. Después, la serie es la siguiente:* ***a o y d h n r s t u y c f g l m w b k p q x z****. La* ***e*** *predomina de un modo tan notable, que es raro encontrar una frase sola de cierta longitud de la que no sea el carácter principal. […] Puesto que nuestro signo predominante es el* ***8,*** *empezaremos por ajustarlo a la* ***e*** *del alfabeto natural. […] Ahora, de todas las palabras de la lengua,* ***the*** *es la más usual; por tanto, debemos ver si no está repetida la combinación de tres signos, siendo el último de ellos el* ***8****. […] Podemos, pues, suponer que* ***;*** *representa* ***t****,* ***4*** *representa* ***h****, y* ***8*** *representa* ***e****, quedando este último así comprobado. Hemos dado ya un gran paso. […] Y volviendo al alfabeto, si es necesario como antes, llegamos a la palabra "****tree****" (árbol), como la única que puede leerse. Ganamos así otra letra, la* ***r,*** *representada por* ***(,*** *más las palabras yuxtapuestas* ***the tree*** *(el árbol). […] Ahora, si sustituimos los signos desconocidos por espacios blancos o por puntos, leeremos:* ***the tree thr... h the,*** *y, por tanto, la palabra* ***through*** *(por, a través) resulta evidente por sí misma. Pero este descubrimiento nos da tres nuevas letras,* ***o, u****, y* ***g****, representadas por* ***+ ? y 3****. Buscando ahora cuidadosamente en la cifra combinaciones de signos conocidos, encontraremos no lejos del comienzo esta disposición:* ***83 (88, o agree,*** *que es, evidentemente, la terminación de la palabra* ***degree*** *(grado), que nos da otra letra, la* ***d****, representada por +. Cuatro letras más lejos de la palabra degree, observamos la combinación,****; 46 (; 88*** *cuyos signos conocidos traducimos, representando el desconocido por puntos, como antes; y leemos:* ***th . rtea.*** *Arreglo que nos sugiere acto seguido la palabra* ***thirteen*** *(trece) y que nos vuelve a proporcionar dos letras nuevas, la* ***i*** *y la* ***n****, representadas por* ***6*** *y* *******. Volviendo ahora al principio del criptograma, encontramos la combinación.* ***53 +++*** *Traduciendo como antes, obtendremos* ***.good.*** *Lo cual nos asegura que la primera letra es una A, y que las dos primeras palabras son A good (un buen, una buena). […] Tenemos así no menos de diez de las letras más importantes representadas, y es inútil buscar la solución con esos detalles. […] Sólo me queda darle la traducción entera de los signos escritos sobre el pergamino, ya descifrados. Hela aquí:*

A good glass in the Bishop's Hostel in the devil´s seat forty-one degrees and thirteen minutesnortheast and by north main branch seventh, limb east side shoot from the left eye of the death's head a bee-line from the tree through the shot fifty feet out.

(Un buen vaso en la hostería del obispo en la silla del diablo cuarenta y un grados y trece minutos Nordeste cuarto de Norte rama principal séptimo vástago, lado Este soltar desde el ojo izquierdo de la cabeza de muerto una línea de abeja desde el árbol a través de la bala cincuenta pies hacia fuera).

El mensaje descifrado es un auténtico galimatías; Legrand explica en el texto las claves para entenderlo: el vaso es un catalejo, la hostería del obispo un conjunto de peñas y rocas, la silla del diablo es una cavidad desde la que debe mirarse con el catalejo en la dirección indicada. Allí se ve un árbol enorme, al que hay que subir. En la rama principal, una calavera –la cabeza del muerto– sirve como referencia, al dejar caer un peso desde su órbita izquierda, y tras caminar cincuenta pies hacia afuera desde ese lugar de referencia, se debe cavar y allí... pero es mejor leer la obra y encontrar el tesoro del pirata Kidd, y algo más enterrado junto a él.

He incluido en esta referencia gran parte del texto original para mostrar los detalles que Poe dedica a la explicación de la manera de razonar para encontrar la clave del misterio escondido en el pergamino… un modo de trabajo que es propio de las matemáticas.

A modo de conclusión

Los textos elegidos son una pequeña selección de los muchos textos en los que las matemáticas y la literatura se dan la mano. Se pueden aprender matemáticas y literatura a la vez, eso –en mi opinión– es lo ideal, sin separar ni discriminar. Lo importante, como explica de manera exquisita Gabriel Celaya (1911-1991), es disfrutar y educar:

Educar es lo mismo
que poner motor a una barca…
hay que medir, pesar, equilibrar…

… y poner todo en marcha.
Para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino…
un poco de pirata…
un poco de poeta…
y un kilo y medio de paciencia
concentrada.
Pero es consolador soñar
mientras uno trabaja,
que ese barco, ese niño
irá muy lejos por el agua.
Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes,
hacia islas lejanas.
Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestra propia barca,
en barcos nuevos seguirá
nuestra bandera
enarbolada.

Referencias bibliográficas

[1] A.Deledicq, F. Casiro, J.C. Deledicq, *Les maths et la plume I et II*, ACL, 2000.

[2] Arnaud Gazagnes, *Mathématiques et Jeux littéraires*, Ellipses, 2009

[3] Marc Laura, *Extraits littéraires et empreintes mathématiques*, Hermann, 2002

[4] Guillermo Martínez, *Borges y la matemática*, Eudeba, 2003

[5] Piergiorgio Odifreddi, *Juegos matemáticos ocultos en la literatura*, Octaedro, 2007

[6] Sección de *Literatura y Matemáticas* en el Centro virtual de divulgación de las matemáticas de la Real Sociedad Matemática Española DivulgaMAT http://vps280516.ovh.net/divulgamat15/index.php?option=com_alphacontent&section=11&category=70&Itemid=67)

Marta Macho Stadler (Bilbao, 1962) es una matemática y divulgadora científica española. Es profesora de Geometría y Topología en la Universidad del País Vasco y especialista en Teoría Geométrica de Foliaciones y Geometría no conmutativa. Es también editora del espacio digital *Mujeres con Ciencia* de la Cátedra de Cultura Científica por el que ha recibido varios premios, entre ellos el Premio Emakunde de Igualdad 2016.

Percepción y expectativas sobre el mercado laboral de los licenciados en enfermería
Perception and expectations on the labor market of nursing graduates

Irma Martínez Hernández[1]
Elizabeth Reyes Solano[2]

[1]Universidad Autónoma del Estado de México, email: irmamh12@hotmail.com
[2]Universidad Autónoma del Estado de México, email: lizreyes16@yahoo.com.mx

Autor para correspondencia: irmamh12@hotmail.com

Resumen: El objetivo de la presente investigación es analizar la percepción de los estudiantes y de los que se encuentran ejerciendo la profesión de enfermería respecto a su incorporación al mercado laboral, y con base en ello profundizar sobre; sus expectativas y aspiraciones al inicio de su formación, posteriormente, identificar si existe un cambio entre su experiencia profesional y su formación, a través de un abordaje metodológico de corte descriptivo y cualitativo, explorando a detalle las expectativas y aspiraciones de las enfermeras, con base en los datos de dos estudios de caso, aplicando entrevistas a una estudiante de enfermería y una enfermera egresada.
Palabras clave: Profesión, estudiantes, mercado laboral, expectativas

Abstract: The aim of this research is to analyze the perception of students and those who are in the profession of nursing in the city of Toluca State of Mexico about joining the labor market, and based on this further on ; their expectations and aspirations at the beginning of their formation and then identify if there is a change between professional experience and training, through a methodological approach descriptive and qualitative , exploring in detail the expectations and aspirations of nurses , based on data from a case study , using interviews with nursing students and graduates nurses.
Keywords: Profession, student, labor market, expectations.

Recepción: 30 de mayo de 201
Aceptación: 9 de enero de 2017

Forma de citar: Martínez, I. y Elizabeth Reyes (2017) "Percepción y expectativas sobre el mercado laboral de los Licenciados en Enfermería". Voces de la Educación, 2 (2) pp.94-101

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

“Percepción y expectativas sobre el mercado laboral de los Licenciados en Enfermería”

Introducción

La elección profesional de los estudiantes de enfermería se ha visto influida por diversos factores tales como: la satisfacción laboral que a su vez se relacionan con el mercado laboral, los salarios, las prestaciones o las características del puesto de trabajo; por otra parte García Fuentes y Rodríguez (2006) menciona que “resulta también de interés conocer cómo es su mundo interno: las actitudes y creencias que poseen los universitarios hacia el empleo, y por tanto comprobar cuáles de ellas son favorables para la inserción laboral.”
Ante la inserción al mercado laboral se ha considerado el llamado de atención propuesto por García (2006) ya que es verdaderamente compleja pues la transición desde la universidad al mercado de trabajo presenta trayectorias cada vez más dispares. Durante la profesionalización los intereses y pretensiones llegan a modificarse debido a que se amplían sus conocimientos conforme a su trayectoria académica mostrando que existe diversificación en el campo de la aplicación de la profesión. Por lo tanto, esta investigación se busca responder a las siguientes interrogantes:
¿Cuáles son los factores que inciden en la elección de la carrera de enfermería?
¿Cuáles son los obstáculos a los que se enfrenta el profesional de enfermería?

Estado del Arte

El desarrollo de las profesiones ha ido evolucionando de acuerdo al contexto presentado, dependiendo del campo laboral es cómo se logra instaurarse una profesión, de igual forma por lo que “la especialización ha sido uno de los determinantes del trabajo profesional y uno de los criterios para el establecimiento de jerarquías en ese sector” (Bravo, M., Vaquero, J., Valadez, A., 2012, p. 14) ya que dependiendo de las necesidades van surgiendo evoluciones en las profesiones.

Asimismo, el mercado laboral va experimentando innovaciones en cuanto a sus condiciones, ya sea la aplicación de la profesión, profesionalización o demanda; como consecuencia del incremento del desempleo, lo cual ha provocado que los empleadores modifiquen sus políticas de reclutamiento, por tanto:

> “Hay que considerar que es necesaria la diversificación del mercado laboral de enfermería, para poder realizar una planeación educativa que se caracterice por su flexibilidad para adecuarse al constante cambio del ámbito de la salud como el doble perfil epidemiológico, los niveles de atención a la salud y el desarrollo tecnológico” (Álvarez, C., Campos, M., Cerón, G., Franco, B., Ledesma, M., Mora, I., Olvera, G., Sánchez, B., Zárate, M., 2002, p. 27)

Por otra parte, la presente formación de los profesionistas en Enfermería ha ampliado sus áreas de conocimiento; interfiriendo ahora en el área de investigación, docencia y administración, además de la asistencia médica, respondiendo a la demanda de las nuevas tendencias sociales, “actualmente su formación se realiza sólo en el sistema universitario, con una identidad y desarrollo basados en una formación integral, que le permite sentirse con autonomía y ser competentes en su labor” (Ygnacio, E., Porcile, C., Chumpitaz D., Sánchez, E., 2006, p. 66)
Tradicionalmente, la Enfermería “se ha reducido a una pura vocación, infravalorando de este modo los conocimientos técnicos, psicológicos y humanísticos que requiere el óptimo

ejercicio de dicha profesión. Sin embargo, en las últimas décadas el modelo centrado en la vocación ha quedado completamente desahuciado y se ha desarrollado unilateralmente el modelo centrado en la profesionalización. Ambos extremos son inadecuados. El primero deslegitima la profesión, el segundo, desconsidera la vocación." (Cruz Ortiz, Maribel et al. 2010).

La carrera de enfermería ha tenido modificaciones dentro del mercado laboral por parte del Gobierno sin tener en cuenta la importancia de la misma, como lo mencionan Mercado, G., López, O., Valadez, D., Martínez, A., (2015) "Los cuidados que presta la enfermería son servicios específicos y diferenciados, que en muchas ocasiones queda oculto tras la prestación sanitaria global y que no obstante es responsable de aspectos fundamentales de los resultados en salud de la población." Enfrentarse a la incorporación de cuidadores no profesionales a su campo laboral.

Lo cual ha traído consigo "implicaciones del ingreso de cuidadores no profesionales al campo laboral de Enfermería, que no solo están centradas en compartir de alguna forma el cuidado como objetivo central, sino también en su reflejo en cuestiones laborales." (Malvárez S & Castrillón CMC, 2005). citado por (Cruz Ortiz, Maribel et al. 2010)

Es interesante también hacer notar que autores Cruz Ortiz, Maribel mencionan que un factor importante es la motivación para el aprendizaje del cuidado el cual:

> "Parte de una motivación común que es atender a una persona en sus necesidades de salud a través del contacto personal, sin embargo, las condiciones de las que parte el aprendizaje de un cuidador y de una enfermera profesional supone diferencias que son importantes. En el caso del cuidador, el cuidado es aprendido partiendo de la experiencia propia, de la necesidad real de satisfacer las necesidades de una persona que no sólo no es ajena a su entorno, sino que forma parte de su núcleo familiar en muchas ocasiones." (Cruz Ortiz, Maribel et al. 2010)

Lo cual implica que "la diferencia se encuentra entre el cuidado de la persona vs el cuidado de la enfermedad, porque es una realidad que el desarrollo del cuidado ligado a las instituciones hospitalarias ha dejado su marca en la práctica de la enfermería colocando el control de la enfermedad y el dominio de la técnica en el centro de atención de la práctica profesional." (Cruz Ortiz, Maribel et al. 2010)

Un elemento clave dentro de esta investigación es determinar ¿cuáles son las funciones que realiza el profesional de enfermería? Por lo tanto, se considera la función: como el conjunto de deberes y responsabilidades de una persona. La función surge de la naturaleza misma del proceso social del trabajo, permite identificar la aportación que hace a la sociedad una profesión, describe su finalidad y establece los límites de la misma (Mercado,G. et. al. 2015, p.106)

Así mismo, las investigaciones realizadas hasta el momento consideran que:

En la actualidad la tendencia al ejercicio profesional de la salud se enfoca hacia el primer nivel de atención, sin embargo, la contratación tiende a ser hacia el segundo nivel ya que en las áreas de desempeño actual y potencial se identifican prioritariamente en los servicios relacionados con el tratamiento para las categorías de Auxiliar de Enfermería, Enfermera General, Enfermera Especialista y del servicio educativo para el Licenciado en Enfermería. (Álvarez, C. et. al. 2002, p. 26)

Metodología

Las investigaciones realizadas han utilizado el método cualitativo, para la recolección de datos a través de la técnica de la entrevista semiestructurada (Mercado, G. et al. 2015, p. 101) y el uso de entrevistas directas (Álvarez, C. et. al. 2002, p. 20). Es a través de esta técnica que se puede llegar a generar un espacio de reflexión y una visión autocrítica de las relaciones que se crean entre las diversas profesiones.

Otras fuentes utilizadas en investigaciones recientes son: el uso de fuentes estadísticas como el informe anual de la OCDE (Education at a Glance) la cual compara las características de los sistemas educativos de los países de la OCDE así como la financiación de la educación y los principales resultados laborales de la educación (en el informe de la OCDE (2007) permitiendo analizar dos magnitudes básicas: los salarios y las tasas de desempleo por niveles educativos y países) utilizada en la investigación sobre la inserción laboral de los universitarios entre el éxito y el desánimo, del autor García Montalvo (2007, p. 3)

El abordaje metodológico de esta investigación es de corte descriptivo y cualitativo, explorando a detalle las expectativas y aspiraciones de las enfermeras, con base en los datos de dos estudios de caso aplicando entrevistas a una estudiante de enfermería y una enfermera egresada, en la cual se intenta contrastar sus experiencias, visiones, conocimientos acerca de su formación y campo laboral. De igual forma se tendrán en cuenta las estadísticas históricas del observatorio laboral, con el fin de recabar la información necesaria para abordar el estado actual del mercado laboral de la carrera en enfermería.

Analizando las percepciones de cada uno de los entrevistados de la Licenciatura en Enfermería sobre las expectativas del mercado laboral, se procedió a la conceptualización y análisis de las categorías a partir del material.

La elección profesional: Licenciatura en enfermería

De acuerdo con las respuestas de los entrevistados, podemos decir, que la información previa acerca de esta carrera, en su debido momento fue un factor que influyó en su decisión, dado que por esa información ellos decidieron estudiar enfermería, considerando que al ser enfermeras ayudarían a los demás brindando un servicio humanitario a pesar de los problemas externos o personales, ellas siempre se dedican a los pacientes esperando que él se sienta satisfecho con el trato, medicina no fue su opción porque, no tiene un trato más directo con el paciente, .en cambio enfermería los tiene que comprender en todos sus aspectos ya sea familiares, económicos y sociales.

Formación

Suponen que los valores insustituibles en su formación profesional son la responsabilidad, la lealtad, el compromiso y el profesionalismo con su profesión, para otorgar al paciente una calidad de vida y una estancia agradable, comprometidos en ayudar a salir adelante en su enfermedad, consecuentemente formar un carácter afectuoso que deben tener hacia el paciente, brindando un trato digno a la persona, teniendo paciencia con el paciente, hacia sus colegas y personal de salud.

Un obstáculo son los horarios de prácticas y las clases, al organizarse y poder acudir a prácticas como hacer las tareas de las clases, la percepción de no contar con las habilidades necesarias para esta profesión, por el vasto cúmulo de conocimientos y el carácter psicológico que se debe adquirir dado la presencia de actos que afectan sus emociones. Por ello, consideran que el valor que un profesional en enfermería debe de tener siempre presente es el compromiso con el cumplimiento de sus funciones.

Ejercicio Profesional

La expectativa por parte de los estudiantes es, que una vez egresado se inserte en el campo laboral, al considerar que es amplía la oferta en cuanto a su ámbito, con base en el Observatorio Laboral (2015) se obtuvieron las siguientes estadísticas se establece que 8 de cada 10 profesionistas en el país son trabajadores subordinados y remunerados, el 6.2% son empleadores y tan sólo 1 de cada 10 trabajan por cuenta propia. Al segundo trimestre 2015, el área de Enfermería y cuidados se encuentra en la segunda posición con la proporción de profesionistas subordinados y remunerados (96 de cada 100).

Rompiendo con el paradigma de la expectativa y la realidad del campo laboral, ya que una vez fuera de la formación, suponen que la inserción a una institución privada es mejor remunerada que en una en una pública, en contraste con los entrevistados egresados que argumentaron prestar sus servicios profesionales a una institución pública es mejor remunerada, principalmente en el salario seguido de las prestaciones sociales.

En cuanto a ejercicio de la carrera, conciben a la ética como el principal aspecto para su profesión, la cual incluye carácter de llevar a cabo los conocimientos adquiridos en la formación, por tanto, las actividades que realizan son variadas dependiendo de su área, de las cuales se establecieron las siguientes:

- En el área de cuidados intensivos: la enfermera tiene que cuidar al paciente que está hospitalizado en la Unidad de Cuidados Intensivos, la enfermera tiene la oportunidad de realizar la valoración tanto subjetiva (en el caso de los pacientes que están conscientes) como objetiva a través del examen físico lo cual le permite identificar diagnósticos de enfermería tanto reales como de riesgos, así como problemas colaborativos, estos últimos serán solucionados en conjunto con el resto del equipo de salud.
- Cuidado de adultos mayores: Su cuidado se caracteriza por una muy especial vocación y amor al trabajo, lo que implica una actitud de valores como: el respeto por el otro, la autonomía y la compasión para brindar cuidados humanizados al adulto mayor.
- Otra estadística establecida por el Observatorio Laboral (2015) muestra la relación entre la ocupación y estudios realizados, en donde se presenta el 80.3 %, siendo las áreas de Educación y Ciencias de la Salud, las que cuentan con mayor porcentaje de afinidad (superior al 90 %), donde la afinidad de los profesionistas ocupados que trabajan en ocupaciones acordes con sus estudios es de 8 de cada 10.
- Parece que el ejercicio profesional está ligado a los mismos motivos individuales que les llevaron a seleccionar a la enfermería como profesión, es decir el cuidado y el sentido de servicio social, son características vocacionales que no dependen de su formación universitaria; pues anteceden a su elección de carrera. Este aspecto se consolida durante el ejercicio profesional, como el sentido ético. También se observa, que en el profesionista de la enfermería incrementa su experiencia en el mercado laboral, se forma una perspectiva más significativa y concreta respecto a su función social.

Conclusión

A partir de la teoría se observa que la enfermería desde la antigüedad se perfiló como la ocupación complementaria para el ejercicio profesional del médico, instrumentando a este en su toma de decisiones llevando a cabo sus órdenes, y posteriormente es ligada a una formación universitaria por la necesidad de un conocimiento científico para el desarrollo de teorías y modelos que sustente el quehacer, dado la importancia del contacto con la salud.

Ahora bien, otro aspecto determinante la presente investigación fue la posición en la que se encuentra establecida la profesión de enfermería como una carrera subordinada ante el Observatorio Laboral y la percepción de los entrevistados en la que se mostraron conformes con esta situación, siendo conscientes que esta es definidamente dependiente de otra persona.

Por su parte la interdisciplinariedad vinculada con la profesión, son investigaciones pendientes de realizar, ya que al hablar de Enfermería, únicamente se concibe al profesional y al médico general, porque son ellos quienes tienen más contacto con el paciente y sus enfermedades, lo cual, conlleva relaciones con más especialistas, un psicólogo, un trabajador social dependiendo de su estado, es necesario conocer la vinculación del licenciado en enfermería y su relación con otros profesionales, en un mismo entorno laboral.

Finalmente, la inclusión de las enfermeras y los cuidadores no profesionales, al campo de la Enfermería conlleva riesgos; afectando las condiciones de un empleo de "calidad" tales como: la adecuada compensación salarial, las prestaciones, su formación inicial, un entorno favorable, salud y seguridad, reconocimiento y estatus social e igualdad de oportunidades, creando una desvalorización de la enfermería profesional que está siendo asociarla a una simplificación excesiva del cuidado.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, C., Campos, M., Cerón, G., Franco, B., Ledesma, M., Mora, I., Olvera, G., Sánchez, B., Zárate, M. (2002). Mercado laboral de enfermería en el Estado de Guanajuato Acta Universitaria [en línea] : [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2015] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41600202> ISSN 0188-6266

Alemán M., Salcedo R. & Ortega D. (2011). La formación de enfermeras en la Escuela de Salud Pública de México, 1922-2009. Octubre 01, 2015, de Perfiles Educativos Sitio web: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13219088011

Bravo, M., Vaquero, J., Valadez, A., (2012). Las competencias profesionales percibidas por estudiantes de psicología. Octubre 01, 2015, de Revista de Educación y Desarrollo Sitio web: http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/21/021_Bravo.pdf

Cruz Ortiz, Maribel, Pérez Rodríguez, Mª del Carmen, Jenaro Río, Cristina, Flores Robaina, Noelia, & Segovia Díaz de León, Martha Graciela. (2010). Necesidad social de formación de recursos no profesionales para el cuidado: Una disyuntiva para la enfermería profesional. *Index de Enfermería*, *19*(4), 269-273. Recuperado en 25 de mayo de 2016, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300008&lng=es&tlng=es.

García J. (2006). La Inserción Laboral de los Universitarios: entre el Éxito y el Desánimo. Barcelona, España: Universitat Pompeu Fabra e IVIE. Sitio Web: http://goo.gl/5Fvgtn

MERCADO RODRÍGUEZ, Gabriela Arizbeth et al. Percepción de los estudiantes de enfermería sobre la relación interdisciplinaria. Revista CONAMED, [S.l.], v. 19, n. 3, feb. 2015. ISSN 2007-932x. Disponible en: <http://www.dgdi-conamed.salud.gob.mx/ojs-conamed/index.php/revconamed/article/view/12/10>. Fecha de acceso: 01 oct. 2015

Secretaría del trabajo y previsión social. (2015) Observatorio Laboral: Posición en la ocupación. Recuperado de:

http://www.observatoriolaboral.gob.mx/swb/es/ola/tendencias_del_empleo_profesional?page=4 [último acceso 20 de noviembre. 2015]

Elizabeth Reyes Solano, Lugar de trabajo: Prácticas Profesionales Departamento de Tecnologías y Desarrollo Educativo, Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx.

Nivel de estudios Licenciatura

Asistencia al 1er Congreso Nacional "Políticas Educativas y Proyecto Nacional de Educación Superior" llevado a cabo los días 14, 15 y 16 de Noviembre de 2012.

Asistencia al Seminario No todo el trabajo es empleo: Cambios en el concepto y la medición del trabajo en México realizado el 28 de Octubre de 2015.

Asistencia al X Encuentro de Análisis Político de Discurso investigación: Lo político y lo afectivo en el debate educativo. Realizado el 22 de Octubre de 2015.

Irma Martínez Hernández, Lugar de trabajo: Prácticas Profesionales Departamento de Tecnologías y Desarrollo Educativo, Facultad de Ciencias de la Conducta UAEMéx.

Nivel de estudios Licenciatura

Asistencia al 1er Congreso Nacional "Políticas Educativas y Proyecto Nacional de Educación Superior" llevado a cabo los días 14 , 15 y 16 de Noviembre de 2012.

Asistencia al Seminario No todo el trabajo es empleo: Cambios en el concepto y la medición del trabajo en México realizado el 28 de Octubre de 2015.

Asistencia al X Encuentro de Análisis Político de Discurso investigación: Lo político y lo afectivo en el debate educativo. Realizado el 22 de Octubre de 2015.

Intimidación y maltrato en una muestra de niños
Bullying and abuse in a sample of children

Teresa de Jesús Mazadiego Infante[1]
Carlos Alberto Huerta Cortés[2]
Erick Alejandro Pérez Torres[3]

[1]Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la U. Veracruzana, email: tmazadiego@yahoo.com.mx
[2]Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la U. Veracruzana, email: charlicarlos8@gmail.com
[3]Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la U. Veracruzana, email: erickalpt@hotmail.com

Autor para correspondencia: tmazadiego@yahoo.com.mx

Resumen: El objetivo fue la prevención de la intimidación y el maltrato en una muestra de niños de nivel básico. Se trabajó con 14 niños y 10 niñas, de 8 a 10 años, de una escuela primaria pública. Los resultados mostraron que se logró mejorar la sociabilidad, disminuyendo visiblemente la violencia escolar.
Palabras clave*:* resiliencia, violencia escolar, prevención de maltrato, intimidación

Abstract: The aim was prevention of bullying and abuse in a sample of children basic level. We worked with 13 boys and 10 girls, 8 to 10 years, from a public elementary school. The results showed that sociability was improved visibly reducing school violence.
Keywords: resilience, school violence, prevention of abuse, intimidation

Recepción: 7 marzo de 2016

Aceptación: 15 agosto de 2017

Forma de citar: Mazadiego, T., Carlos Huerta y Erick Pérez, (2017), "Intimidación y maltrato en una muestra de niños". Voces de la Educación, 2 (2), pp. 102- 111.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

INTIMIDACIÓN Y MALTRATO EN UNA MUESTRA DE NIÑOS

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1996) en su Asamblea 49 declaró que la violencia en las escuelas se estaba convirtiendo en un problema importante de Salud Pública, ya que iba en constante aumento en todo el mundo. Y cuyas consecuencias a corto y largo plazo de esa violencia observada, repercutiría en la formación y desarrollo emocional de los individuos, afectando a la familia primero y después a la sociedad en general.

Para Andrade (2011), Careaga (2010), Díaz-Aguado (2005), Magendzo et al., (2004) y Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett (2006) la violencia escolar puede ser entendida como el producto de actos intencionales y sistemáticos que se convierten en un daño o en una amenaza. Desde este punto de vista, las conductas agresivas dentro de la escuela no se reducen a acontecimientos de violencia física, sino que se trata de abusos de poder por parte de estudiantes más fuertes, en contra de otro o de otros más débiles.

Algunos investigadores como Bauman (1996), Martínez & Otero (2005) y Monclús (2005) reportaron que las Naciones Unidas, a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia o salud (UNESCO, UNICEF y OMS), se han preocupado por la creciente violencia escolar, proponiendo alternativas para la disminución de los conflictos que se provocan y que a partir de ello, tener escuelas seguras frente a robos, disminuyendo los abusos entre pares, evitando intrusiones personales, minimizando la intimidación y acoso sexual y/o racial, tratando de evitar el temor a la victimización, a la violencia estudiantil contra los estudiantes o contra el personal del centro educativo, en forma de vandalismo, incendios provocados, extorsión y actividades relacionadas con las drogas por parte de grupos más o menos organizados, así como frenar la posible violencia en contra de profesores y del personal, que pueda ser ejercida por parte de padres de familia contra estudiantes y contra el personal administrativo de la escuela.

Así pues, la violencia escolar se ha convertido en un problema social generalizado que se presenta en todas las escuelas y a cualquier nivel educativo, manifestándose de distintas formas, como las conductas de exclusión social, agresiones verbales, agresiones físicas, robo, esconder las pertenencias de otros en el aula, amenazas fuera de la escuela, entre otras manifestaciones, llamándosele también *bullying* (Aron, 2008; Baron & Byrne, 2010; Olweus, 1993; Roland & Galloway, 2002).

Por su parte Moreno-Olmedilla (1998), Ojanen (2005), Sánchez-Saavedra (2013) y Trautmann (2008) coincidieron en señalar que era necesario encontrar algunas alternativas que facilitaran la modificación de las conductas violentas que se acrecentaban día a día en los aulas, así como la intimidación entre pares ejercida por los estudiantes de mayor edad contra los más jóvenes, en cualquier nivel educativo. Por lo tanto, el objetivo general de la presente investigación fue la prevención de la intimidación y maltrato en una muestra de niños de nivel básico, utilizando la resiliencia como una alternativa terapéutica.

MÉTODO

Participantes: fue una muestra de 24 niños, 14 niños y 10 niñas, en un rango de edad de 8 a 10 años, que cursaban el 4° grado, grupo B de la escuela primaria Venustiano Carranza de la ciudad de Poza Rica, Veracruz. El criterio de inclusión en el estudio, fueron las quejas de

los padres de familia sobre las conductas agresivas de los niños y docentes de la propia escuela sobre el grupo mencionado.
Lugar: el aula del salón de clases del 4° grado grupo "B".

Instrumentos: Se utilizaron tres instrumentos: el Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995), el Test de evaluación de la autoestima en niños (Fernández y Andrade, 2005) y el Test de Resiliencia (Gaxiola-Romero, Frías-Armenta, Hurtado-Abril, Salcido-Noriega y Figueroa-Franco (2001) haciendo una adaptación de este último, dado que las palabras usadas en el instrumento, no eran entendidas totalmente por los participantes, dificultando la veracidad al responder. *El Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*, tiene como objetivo conocer cómo son las relaciones que hay entre los niños de un mismo rango de edad, se adaptó a 24 ítems de intimidación y maltrato, adecuados para el nivel básico y otros 7 ítems para los datos generales de los participantes. Este cuestionario contiene una escala de diferentes valores según la pregunta que se hace al niño como *¿Cuántas veces has participado en intimidaciones a tus compañeros?*, respuestas: Nunca=1, Pocas veces=2, Muchas veces=3, Siempre= 4; ó la pregunta *Si tus compañeros te han intimidado en alguna ocasión ¿desde cuándo se producen estas situaciones?* respuestas: Nadie me ha intimidado nunca= 1, Desde hace una semana= 2, Desde hace un mes=3, Desde principios de curso=4, Desde siempre= 5. El Cuestionario fue utilizado como diagnóstico para determinar si la percepción de los maestros era acertada sobre los niños que incluyeron en el estudio como acosadores.
El test para medir la autoestima en los niños (Fernández y Andrade, 2007) está conformado por 23 ítems a manera de escala tipo Likert que sirve para medir el nivel de auto-concepto y valoración que los sujetos tienen de ellos mismos, se incluyeron también 5 preguntas para sus datos generales. Este instrumento fue utilizado para conocer la autoestima de los niños que eran constantemente víctimas de sus compañeros.
Acerca del *Inventario de Resiliencia,* (IRES) de Gaxiola et al. (2011) el instrumento facilita la medición de las disposiciones que hacen probable la resiliencia de las personas que son sometidas a diversos factores que pueden afectar su desarrollo psicológico y mide 10 dimensiones como el afrontamiento, actitud positiva, sentido del humor, empatía, flexibilidad, perseverancia, religiosidad, optimismo, autoeficacia y orientación a metas, estas mismas disposiciones son las que caracterizan a las personas resilientes. Está compuesto por 24 ítems que evalúan con cuatro opciones desde *totalmente de acuerdo=4, de acuerdo=3, en desacuerdo=2 y totalmente en desacuerdo*= 1. Este instrumento fue aplicado a todos los participantes para conocer su resiliencia antes y después del Taller impartido.

Procedimiento: Se elaboró un cronograma de actividades para trabajar distintas estrategias: La I Fase fue de ***Diagnóstico***, donde se realizó la aplicación de los instrumentos de Autoestima, Maltrato entre iguales y Resiliencia, con un tiempo aproximado de una semana para su aplicación a toda la muestra. Los dos primeros únicamente como pre-prueba y el de Resiliencia se aplicó al inicio y al final del taller.
II Fase: ***Sensibilización***: donde se trabajó una serie de dinámicas y lecturas con la finalidad de acercar más a los niños con sus emociones, trabajando las resistencias en un tiempo aproximado de 3 semanas, en dinámicas relacionadas con los sentidos (Figura 1).

Figura 1. Los niños inquietos después de ser sensibilizados, lograron relajarse para participar en actividades de reflexión y empatía; y posteriormente en pequeños grupos, se logró la integración social amistosa en juegos dirigidos.

Una vez que los niños fueron sensibilizados para trabajar sus problemas, se inició la ***Intervención***, primero grupal y en la medida que iban saliendo los problemas, se trabajó en forma individual con cada uno ellos. En la etapa de sensibilización, algunos habían mostrado algún tipo de problema o conducta no aceptada socialmente, por lo que se les entrevistó aparte del grupo, para conocer qué era lo que le sucedía; también se trabajó con aquellos niños donde el docente a cargo del grupo, identificó algunas características del trastorno del Déficit de atención (TDA). Entre las estrategias de intervención se realizaron relajaciones con música, cuentos Sufi, análisis y reflexión de vivencias, dinámicas de auto-concepto, autoimagen, empatía, valores, autorrealización, autoestima y fortalecimiento de la resiliencia.

III Fase: ***Cierre:*** aplicación de la pos-prueba del test de autoestima y resiliencia.

IV Fase: ***Análisis de los datos a través del paquete estadístico SPSS, 21***

RESULTADOS

La fiabilidad encontrada para todos los instrumentos aplicados, por la prueba Alpha de Cronbach fue alta (Tabla 1), siendo el de más alta fiabilidad interna, el Inventario de Resiliencia.

TABLA 1. Fiabilidad de los instrumentos aplicados

Alfa de Cronbach	N de elementos	Tests
0.722	**24**	Intimidación y maltrato entre iguales
0.715	**23**	Escala de Autoestima
0.812	**24**	Inventario de Resiliencia

Se realizó una comparación de medias por género, respecto al ***Maltrato entre iguales*** encontrándose lo siguiente, al inicio los niños eran los principales acosadores siendo repudiados y aislados por los demás niños, al final del taller, éstos niños reportaron llevarse

mejor con la mayoría de sus compañeros, además de que lograron tener más amigos en su entorno social. También reportaban haberse sentido solos en el recreo cuando un grupo de sus compañeros no había querido estar con ellos y los rechazaban, ocultando que ellos habían iniciado alguna burla o acoso. En cuanto a las niñas, según los resultados obtenidos, intentaban comprender porque se les había intimidado y también fueron las que más denunciaron esta problemática abiertamente; al final mencionaron ya no ser molestadas por nadie.

Respecto a la ***Autoestima, al inicio*** se encontraron creencias infundadas en ambos géneros, lo cual influía en una baja autoestima, pues en el género masculino, los niños creían tener muchas cualidades y a la vez sentirse víctimas de maltrato, sin embargo tenían la suficiente confianza y seguridad en sí mismos, pues si se les preguntaba, respondían con la verdad, también creían que los demás no querían jugar con ellos, que solo los querían si todo lo que hacían estaba bien y por ello se sentían ignorados. Por su parte las niñas reportaban que les gustaría cambiar más cosas de ellas, creían que las demás niñas eran mejores que ellas, eran dependientes, reportando que creían hacer siempre mal todo, a pesar de sentirse seguras de sí mismas.

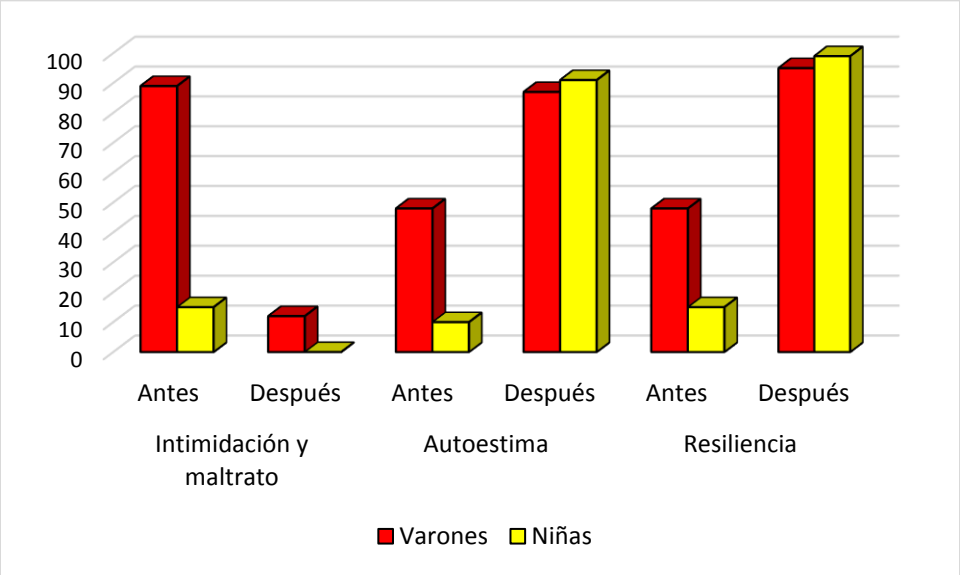


Figura 2. Conductas agresivas al inicio y al final; baja autoestima al inicio, incrementándose al final en ambos géneros; fortalecimiento de la resiliencia antes y al final del taller en los participantes.

Al final del taller (Figura 2), todos lograron mayor confianza en sí mismos, se sintieron más independientes para tomar decisiones y tanto niños como niñas coincidieron en sentirse orgullosos de sí mismos y que si alguien los criticaba ya no se sentían mal, pues aprendieron que parte de su crecimiento, es cometer errores y tener la oportunidad para superarlos, siendo cada día mejor.

En cuanto a ***la Resiliencia,*** los niños reportaron comprender un poco más lo positivo de la vida, que debían buscar apoyo en otros cuando lo necesitaran, buscar a personas de las que podían aprender cosas positivas. Intentaban perdonar a los que les habían hecho daño y a pesar de sus problemas intentaban sonreír y ser felices. Reportaron que sus problemas eran retos que tenían que superar y con esa actitud tendrían éxito, por lo que debían mantener el

buen sentido del humor. Por su parte las niñas reportaron que aceptaban los problemas de la vida como parte de su crecimiento emocional y tenían que enfrentarlos inmediatamente, aparte de que intentaban aprender lo positivo de dichos problemas. Si ellas perdían algo, se enfocaban en lo que aún poseían, como la pérdida de un abuelo muy querido, reflexionando en el amor de sus padres. Sus creencias religiosas y su fé les dieron sentido a sus vidas y les ayudaron a superar algunos problemas, reportando al final del taller, que se sentían más seguras sobre lo que hacían.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos confirmaron que se logró el objetivo del estudio al disminuir el maltrato entre iguales entre los niños y prevenirlo en los que hubieran querido por imitación social, hacer lo mismo. Tanto el Instrumento de Maltrato entre iguales como el de Autoestima, sirvieron como diagnóstico, para conocer la situación de los niños, más las observaciones de los profesores de grupo.

Se coincidió con Letamendía (2002), Olweus (1998) y Smith, Mahdavi, Carvalho & Tippett (2006) acerca de que si un estudiante es molestado o victimizado en forma repetitiva con acciones negativas por parte de uno o más estudiantes, se está cometiendo *bullying o acoso escolar*, siendo necesaria la intervención inmediata de los profesores, el conocimiento a los padres de familia y la intervención de un psicólogo, para ambas partes. Siendo necesario analizar las vivencias que se generaron en el salón de clases, las víctimas de acoso y violencia, que por lo general, eran propensas a responder con más violencia en respuesta a sus agresores, participando algunos de sus compañeros quienes solían recurrir a la defensa de aquellos que se encontraban bajo hostigamiento y por lo tanto, se tenía a todo el grupo en constante violencia (Andrade, 2011; Careaga, 2010; Díaz-Aguado, 2005; Magendzo et al., 2004; y Smith, 2004).

Se coincidió con Damasio (1994), Moreno-Olmedilla (1998) y Ojanen (2005) en considerar que las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento al centrar la atención hacia sí mismos primero, cuando en la etapa de sensibilización, se empezó por analizar y reflexionar sobre sí mismos, para que en forma empática, pudieran entender a los otros, facilitando el cambio de perspectiva**,** la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista del problema o problemas que se presentaban, debido a los constantes conflictos que se suscitaban en el grupo, donde varios terminaban llorando sin distinción de género.

También se confirmó que al generarse problemas en la dinámica familiar, los niños y niñas se veían directamente afectados en sus relación con sus compañeros de clases; Rogers (1947) y Sánchez-Saavedra (2013) quiénes consideraron que estos conflictos provenían a menudo de la manera en que la persona se ve y las percepciones derivadas de esta conceptualización dificultaba el hecho de asumirlas como pertenecientes a sí mismo, por tanto, la comprensión de las distintas problemáticas que compartían los niños (as) ayudó al análisis por todo el grupo, cuando en terapia grupal, se colocaba a un niño en el centro y al participar en el cambio de roles de Moreno, se conocía su dinámica familiar, con la participación emocional de todo el grupo.

Conclusiones

Después del Taller de Resiliencia, todos los niños y niñas del grupo 4° “B”, se llevaron mejor, disminuyeron visiblemente los conflictos, agresiones de todo tipo y las burlas, aunque quedaron algunos varones con resentimiento por ser de los más agredidos y rechazados, pero con las recomendaciones hechas a la maestra del grupo, se continuaría

incluyendo a todos, reforzando las conductas socialmente aceptadas y antes de salir a recreo, se felicitaría a todos los que se hubieran comportado respetuosamente.
Las niñas mostraron ser más resilientes y ayudaron a sus compañeros a incluirse en actividades escolares (Figura 1) y tareas extramuros, coincidiendo con Roland y Galloway (2002) en que la aceptación amistosa de los pares disminuye la violencia escolar orientada a través de estrategias psicológicas. Además de ser las primeras, en analizar y reflexionar sobre los motivos que habían llevado a sus pares varones a la agresividad, parándose frente a ellos, extendiendo las manos en señal amistosa e iniciando conversaciones; respondiendo los niños sin violencia, ni burlas, ni agresiones, esta actividad no se había planeado pero se dio al finalizar el taller, con lo que se consiguió fortalecer lazos de amistad entre todos los acosadores y sus víctimas.
Ratificándose la propuesta, de que la resiliencia es una alternativa terapéutica para disminuir la violencia escolar, siendo en esta investigación acertada, además de que posibilita a todos los sujetos participantes, hacer frente a los retos importantes de la sociedad actual, de las instituciones, de la familia y de los miedos y temores de cada individuo. Aportando un método concreto para diagnosticar y abordar de manera integrada tanto a las instituciones escolares, al docente como a los niños en este caso, la complejidad de los problemas educativos generados en el hogar principalmente, favoreciendo ambientes de diálogos francos y respetuosos sobre temas cruciales para el niño y para cada colegio, al mismo tiempo que se apoya a cada uno de los individuos de la escuela con herramientas de auto-conocimiento, cuidado y mejora en sus relaciones interpersonales, empatía y valores para un desarrollo psicológico sano (Moreno-Olmedilla, 1998; Ojanen, 2005; Sánchez-Saavedra, 2013; y Trautmann, 2008).

Los padres de familia, el profesor del grupo y el Director, agradecieron los cambios de conducta observados en los niños, quedando satisfechos con el trabajo terapéutico realizado, solicitando nuevamente la participación en otros grupos de la misma escuela.

Referencias bibliográficas

Andrade, J. (2011). Agresividad escolar o bullying: Una mirada desde el enfoque sociológico. Colombia: FUSM.

Aron, A. (2008). Programa de educacion para la no violencia. Chile: Universitaria.

Baron, R. y Byrne D. (2010). Psicología Social, Buenos Aires, Pearson

Bauman, Z. (1996), Modernidad y ambivalencia en Beriain, J. (comp.). *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Madrid, Anthropos.

Careaga M. Butter (2010). Bullying Escolar: Una Mirada Pedagógica y Ética del Problema. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Recuperado de http://www.ucsc.cl/blogs-academicos/bullying-escolar-una-mirada-pedagogica-y-etica-del-problema/

Díaz-Aguado J. Ma. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Revista Psicothema* vol.17, no. 4, pp.549-558.

Fernández, R. y Andrade, P.P. (2007). Escala de autoestima para niños. México: UNAM

Gaxiola-Romero, J.C., Frías-Armenta, M., Hurtado-Abril, M.F., Salcido-Noriega, L.C. y Figueroa-Franco, M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. Enseñanza e Investigación en Psicología, 16(1), 73-83.

Letamendía Pérez, R. (2002). El maltrato en los contextos escolares. *Revista Psicodidáctica,* Número 13

Magendzo K., A., Toledo J., Ma. I. & Rosenfeld, S. C. (2004). *Intimidación entre estudiantes. Cómo identificarlos y cómo atenderlos*. LOM Ediciones. Santiago, Chile.

Martínez, V. & Otero-Pérez, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 38, pp. 32-52.

Monclús, A. (2005). La violencia escolar. Perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana de Educación,* N° 38, 13-32

Moreno-Olmedilla, J. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 18, Ciencia, Tecnología y Sociedad ante la Educación

Ojanen, T. &. (2005). *Modelo infantil contra la violencia.* E.U.A: Development Psychology.

Olweus, D. (1993), Bullying at school: what we know and what we can do, Williston, VT, Blackwell

OMS (1996). Asamblea 49, WHA49.25 Prevención de la violencia: una prioridad de salud pública. Man. res., Vol. III (3a ed.), 1.11, Sexta sesión plenaria, 25 de mayo de 1996 - Comisión B, cuarto informe

Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti–Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.

Roland, E., y Galloway, D. (2002). Classroom Influences on Bullying. *Educational Research*, vol. 44, n.º3, pp. 299- 312, 14, Publisher Routledge.

Sánchez-Saavedra, E. (2013). ¿Bullying o violencia escolar? Una mirada desde la antropología. Recuperado de https://es.scribd.com/doc/128584972/Kevin-Sanchez-Bullying-o-violencia-escolar-una-mirada-desde-la-antropologia

Smith, P.K., Mahdavi, J., Carvalho, M. & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. (Una investigación del ciberacoso, sus formas, conciencia e

impacto, y las relaciones entre edad y sexo en el ciberacoso). Research Brief No. RBX03- 06. DfES, London

Trautmann, A. (2008). Maltrato entre pares o 'bullying'. Una visión actual. en *Revista Chilena de Pediatría*, vol. 79, núm. 1, pp. 13-20

Dra. Teresa de Jesús Mazadiego Infante, Profesor de Tiempo Completo en la Facultad de Psicología Campus Poza Rica de la Universidad Veracruzana. Fundadora y Decana de la Facultad de Psicología, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Nivel 1), con Perfil PRODEP. Participa en la detección de necesidades psicológicas en las escuelas cercanas a la Facultad de Psicología, para resolver problemas que afectan a la educación y que impactan a la Comunidad, vinculando a la Universidad Veracruzana con la praxis de la carrera. Correo: tmazadiego@yahoo.com.mx; Teléfono institucional: 01 (782) 8245701; Domicilio: Boulevard Lázaro Cárdenas 801, Colonia Morelos, Poza Rica Veracruz, C.P.93340

Carlos Alberto Huerta Cortés estudiante de sexto semestre de la Facultad de Psicología, inteligente y muy comprometido con su formación profesional, participó en la investigación para la prevención o disminución del maltrato entre iguales, en la muestra detectada de la escuela primaria pública, aplicando sus conocimientos, fortaleciendo sus estrategias de intervención, habilidades como terapeuta, ética profesional y valores. Correo: charlicarlos8@gmail.com; Celular: 7821573515: Domicilio: Boulevard Lázaro Cárdenas 801, Colonia Morelos, Poza Rica Veracruz, C.P.93340

Erick Alejandro Pérez Torres: estudiante de sexto semestre de la carrera de Psicología, respetuoso de altos valores, brillante como terapeuta, participó en la investigación para la prevención o disminución del maltrato entre iguales, en la muestra detectada de la escuela de educación básica, dejando a padres de familia y profesor del grupo, satisfechos con la disminución del bullying. Correo: erickalpt@hotmail.com; Celular: 7821056127; Domicilio: Boulevard Lázaro Cárdenas 801, Colonia Morelos, Poza Rica Veracruz, C.P.93340

Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial
Inclusion of hearing impaired students in the classroom of primari education

Beatriz Pedrosa Vico[1]
Esther Cobo Heras[2]

[1]Universidad de Jaén, email: bpedrosa@fundacionsafa.es
[2]Universidad de Jaén, email: esthercoboheras@gmail.com
Autor para correspondencia: bpedrosa@fundacionsafa.es

Resumen: El presente artículo analiza la situación del alumnado con discapacidad auditiva en Educación Primaria, como consecuencia de la falta de recursos personales y medios materiales para conseguir un aprendizaje significativo y un desarrollo social y académico. Para ello, analizaremos diferentes enfoques metodológicos que favorezcan la permanencia de este alumnado en el sistema educativo, favoreciendo su desarrollo en un ámbito inclusivo.

Palabras clave: alumnado sordo, bilingüismo, biculturalidad, grupos interactivos, inclusión, Lengua de Signos Española, necesidades específicas de apoyo educativo.

Abstract: This article analyzes the situation of students with hearing impairment in primary education, as a consequence of the lack of personal resources and material means to achieve meaningful learning and social and academic development. To do this, we will analyze different methodological approaches that favor the permanence of these students in the education system, favoring their development in an inclusive environment.

Key Words: deaf students, bilingualism, biculturalism, interactive groups, inclusion, Spanish Sign Language, specific educational needs.

Recepción: 3 de febrero 2017

Aceptación: 5 de febrero 2017

Forma de citar: Pedrosa, B. y Esther Cobo (2017), "Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial". Voces de la Educación, 2 (2), pp. 112-121.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

Inclusión del alumno con discapacidad auditiva en el aula de educación especial

> *"Algo mágico sucede cuando a un niño se le ofrece la oportunidad de dar un paso adelante y comienzan a cambiar las cosas"*. (Bona, 2015, p.216).

En las últimas décadas hemos asistido a un gran cambio en el panorama de la Educación Especial favoreciendo la inclusión del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Asimismo, centrándonos en lo referente a la inclusión del alumnado sordo en el aula, podemos comprobar cómo a partir del año 2007 se produce el reconocimiento de la Lengua de Signos Española (LSE), a partir de la aprobación de la Ley 27/2007, de 23 de octubre, lo que permite reconocer y regular la Lengua de Signos Española como lengua de las personas sordas, hipoacúsicas o sordociegas en España. (Jefatura del Estado, 2007).

De este modo, la presente ley hace referencia a que cualquier persona sorda, con discapacidad auditiva o sordoceguera tiene derecho a poder optar a la libre elección del uso de la LSE y medios visuales en cualquier ámbito, sea éste público o privado. Lo dicho hasta este momento, nos permite entender que las Administraciones Educativas deben facilitar y poner al alcance de este colectivo, todos los recursos personales y materiales para conseguir que la persona con pérdida auditiva pueda comunicarse de manera efectiva favoreciendo su desarrollo personal y académico. Además de promover el máximo desarrollo de sus capacidades personales y conseguir los objetivos generales fijados por la presente Ley.

Las personas sordas en la etapa de Educación Secundaría y formaciones superiores cuentan con el apoyo de un intérprete de LSE durante el desarrollo de las diferentes áreas curriculares, los cuales, se encargan de llevar a cabo una traducción literal de las clases a las que asiste el alumno, pero centrándonos en la etapa de Educación Primaria, encontramos como la mayoría de los centros (a excepción de la Comunidad Autónoma de Murcia y la Comunidad de Madrid) no disponen de personal que tengan amplios conocimientos en LSE en esta etapa educativa, lo que origina, en la mayoría de los casos, la escolarización del alumnado sordo en un Centro de Educación Especial, impidiendo llevar a cabo una escolarización basada en los principios de normalización e inclusión. Todo esto genera, un abandono por parte de éste alumnado de la etapa de educación obligatoria, ocasionando, una tasa de fracaso escolar, tal y como señala el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) de un 75%.

Todo lo señalado anteriormente, nos obliga a los docentes a promover un cambio metodológico, que permita atender las necesidades de todos los alumnos/as que encontramos en el aula, con el objetivo de conseguir, una comunicación fluida y eficaz entre el alumnado oyente y el alumnado sordo, teniendo como lengua vehicular tanto la Lengua Española como la LSE. En este sentido, el presente artículo pretende abordar la inclusión del alumnado sordo en la etapa de Educación Primaria, mediante la introducción de los grupos interactivos y la aplicación de planes lingüísticos basados en la implantación de una segunda lengua en el centro educativo.

La educación del alumnado sordo. Evolución histórica y legislativa.

Para llevar a cabo una compresión de la situación actual de la educación para personas sordas, es necesario conocer su desarrollo histórico y legislativo, de forma sucinta, con el objetivo de observar las diferentes respuestas que el sistema educativo ha ido dando a las personas con discapacidad auditiva, a lo largo de la historia.

Según Vergara (2002), podemos observar que las respuestas dadas a personas que presentaban algún tipo de déficit o discapacidad auditiva hasta bien entrado el siglo XV, han estado basadas en la eliminación sistemática de este colectivo.

Centrándonos en el siglo XX, concretamente en los años setenta, podemos observar como la Ley General de Educación (1970), habla por primera vez del concepto de Educación Especial, proporcionando una oferta educativa para el alumnado con déficit o discapacidad. En este sentido, la educación especial tendrá como objetivo principal, preparar, mediante un tratamiento específico, a los alumnos discapacitados para poder incorporarlos a la vida social. (Jefatura del Estado, 1970). Sin embargo, fue a partir de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo Español (1990), cuando se produce la integración del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios, proporcionando, por parte del sistema educativo, los recursos necesarios para conseguir que los/as alumnos/as con discapacidad, pudiesen alcanzar los objetivos que la ley expone. (Jefatura del Estado, 1990).

Actualmente, la educación destinada para las personas con discapacidad en general o discapacidad auditiva, en este caso concreto, comienza a estar basada en el principio de inclusión, ofreciendo una respuesta educativa al alumnado que presenta N.E.A.E. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la mejora de la calidad educativa justifica en su artículo catorce que:

> *"Las Administraciones educativas establecerán las condiciones de accesibilidad y recursos de apoyo que favorezcan el acceso al currículo del alumnado con necesidades educativas especiales y adaptarán los instrumentos, y en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una correcta evaluación de este alumnado".* (Ley 8/2013, de 9 de diciembre, p.2222).

Según lo expuesto en la ley, entendemos que los centros educativos tiene la obligación de prestar ayuda en todo el proceso de aprendizaje a todo el alumnado, teniendo en cuenta la diversidad, con el objetivo de conseguir una escuela para todos. Si nos centramos en el alumnado con pérdida auditiva, se debe de tener como objetivo principal la inclusión de este alumnado en la sociedad, de modo que, se pueda conseguir, un desarrollo lo más autónomo posible en su vida diaria.

El alumnado sordo.

Haciendo referencia a la definición de *persona sorda,* Pelechano (2003) señala que este concepto tiene dos perspectivas muy diferentes. Desde la percepción del ámbito *clínico*, el elemento esencial es el déficit de audición y la rehabilitación de éste déficit, mientras que el ámbito *sociocultural*, considera a estas personas como un colectivo minoritario, con una lengua, un pasado y una cultura que le son propias. En este sentido, exponemos la definición que propone la legislación:

> *"Son aquellas personas a quienes se les haya reconocido por tal motivo, un grado de minusvalía igual o superior al 33 por ciento, que encuentran en su vida cotidiana*

barreras de comunicación o que, en el caso de haberlas superado, requieren medios y apoyos para su realización". (Ley 27/2007, de 23 de octubre, p.43254).

Asimismo, Reyes y Oliva (2003) establecen una distinción entre este colectivo, señalando a su vez, los diferentes sistemas alternativos y aumentativos de comunicación utilizados para establecer conversaciones y entender la información ambiental.

Por un lado, encontramos alumnos que presenta una discapacidad auditiva pero que disponen de restos auditivos, lo que les permite, mediante la utilización de ayudas técnicas (audífono[1], frecuencia modulada[2], bucle magnético[3]) poder adquirir la lengua oral por vía auditiva, mediante el apoyo de los diferentes recursos personales (logopeda y especialista en Audición y Lenguaje).

Por otro lado, encontramos a un colectivo cuya pérdida auditiva es tan grave, que no disponen de restos auditivos, lo que dificultará en gran medida, el aprendizaje de la lengua oral por vía auditiva, necesitando un canal visual como medio para acceder a la información o un sistema alternativo de la comunicación, siendo estos; la LSE, Sistema Bimodal [4]o Palabra Complementada.[5]

Según lo citado anteriormente, es necesario tener en cuenta, la gran cantidad de perjuicios que existen sobre estos alumnos, que son señalados por el resto como "distintos". Este tipo de perjuicios han sido creados por la sociedad debido a la falta de conocimiento que existe acerca de las cualidades, capacidades y aptitudes que posee esta comunidad. Generando una asignación de etiquetas, las cuales conllevan la asimilación de éstas por parte de los estudiantes, construyendo una personalidad errónea y una falta de confianza en sí mismo. Por este motivo, cuando tengamos a un alumno/a sordo en el aula, será necesario conocer su problemática, limitaciones y adaptaciones, pero sobre todo, será necesario conocerlo a él mismo, ver cómo aprende, tener curiosidad por enseñarle e introducirlo en la rutina de aula de forma natural. (Echeita y Domínguez, 2011).

La causa del fracaso escolar de la comunidad sorda.

Pese a los numerosos progresos conseguidos en los derechos para la educación de las personas con discapacidad auditiva, usuarias de la LSE, encontramos como a menudo se sigue negando el derecho a aprender y a ser usuario de la LSE en el ámbito educativo. El Instituto Nacional de Estadística (2016) señala que en la región de la Comunidad de Andalucía, se cuenta con 246 alumnos y alumnas con discapacidad auditiva. Teniendo en cuenta, el gran número de estudiantes que residen en la región Andaluza con pérdida auditiva, podemos observar como en la mayoría de los centros se suele llevar a cabo una sectorización del alumnado que presenta este tipo de déficit, proporcionándole una educación aislada,

[1] Audífono: Aparatos electrónicos que permiten ayudar a percibir los sonidos del entorno y del habla, amplificando, cada una de las frecuencias. (Peña, 2013)

[2] Frecuencia modulada: Son equipos que transmiten la señal auditiva mediante una serie de ondas, manteniendo de forma constante el nivel con el que entra la señal auditiva. (Pérez, 2001)

[3] Bucle magnético: Sistema creado para oír con buena calidad un determinado sonido, sin problemas de distancia, ni ruidos de fondo. (Ruíz, 2009)

[4] Sistema Bimodal: empleo simultáneo del habla junto con los signos. El lenguaje se expresa en dos modalidades al mismo tiempo, pero la lengua base, la que marca el orden de la frase y la sintaxis, es la oral. (Peña,2013)

[5] Palabra complementada: se basa en el uso simultáneo de la lectura labio facial, que se corresponde con la palabra, y una serie de complementos manuales, que carecen de significado lingüístico y que complementan a la palabra. (Peña,2013)

impidiendo al sujeto desarrollarse en una ambiente lo más normalizado e inclusivo posible, generando un aumento de la tasa del fracaso escolar y un abandono prematuro de los estudios.

Pérez (2014) señala que el fracaso escolar de los estudiantes con NEAE, está originado por la exclusión de la escolaridad, donde estos alumnos son privados de aprendizajes necesarios para una vida intelectual, personal y social digna. Este concepto es confuso e indeterminado, generando numerosas acepciones entorno a él. No obstante, la responsabilidad del fracaso educativo no es sólo de los estudiantes, sino que depende a su vez del compromiso que tienen los centros educativos, las familias, las administraciones u otros organismos en la eliminación del fracaso escolar y de la inclusión de este colectivo dentro de la enseñanza obligatoria.

El Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016) señala que actualmente encontramos 34.544 alumnos escolarizados en las enseñanzas de educación especial, de los cuales 6.941 son alumnos y alumnas sordos escolarizados en nuestro país en centros públicos y privados. De la cifra señalada anteriormente, casi un 75% no ha logrado superar la etapa educativa obligatoria, mientras que el 25% restante ha logrado superar la etapa de Educación Secundaria, lo cual indica una cifra bastante inferior a la del alumnado oyente.

Beltrán (2002) expone que para poder solventar y eliminar, este alto porcentaje de fracaso escolar o abandono prematuro de la formación educativa de los estudiantes con discapacidad auditiva, es necesario llevar a cabo una concientización y replanteamiento de la realidad educativa que encontramos actualmente. Frente a estas afirmaciones, se reclama, por un lado, un cambio metodológico que garantice la inclusión y permanencia del alumnado sordo en los centros educativos, permitiendo desarrollar su potencial con el objetivo de crear miembros activos de la sociedad, y por otro lado, la formación y capacitación del cuerpo docente, encargado de atender a estos alumnos, reclamando una experiencia acreditada, tanto en formación pedagógica como a nivel lingüístico, con el objetivo de conseguir que los maestros posean herramientas suficientes para trabajar con los alumnos y con la lengua. A continuación, encontramos diversos centros educativos, que actualmente promueven la inclusión del alumnado sordo en el aula ordinaria, garantizando así, su permanencia en el sistema educativo.

Actuaciones educativas de éxito.

Hacia la consecución de una educación inclusiva para el alumnado sordo, han surgido en las últimas décadas, diversas propuestas o iniciativas bilingües/biculturales en diferentes Comunidades Autónomas del territorio español. En el esfuerzo de conseguir una educación inclusiva para el alumnado con pérdida auditiva, destacan diversas orientaciones metodológicas, en la Comunidad de Madrid (Colegio Gaudem), (Colegio Ponce de León) y en la región de Murcia (Colegio Santa María de Gracia).

Según señalan Alonso, Rodríguez y Echeita, (2009) el cambio metodológico del Centro Educativo Gaudem y el Colegio Santa María de Gracia, surge hace más de diez años, con el firme objetivo de mejorar la respuesta educativa, frente a las numerosas necesidades que presentaba este tipo de alumnado en ambas Comunidades Autónomas. Dichos centros, introducen en su proyecto educativo, la presencia de un docente especialista en LSE, en aquellas clases donde acuda alumnado con sordera o hipoacusia, con el objetivo de favorecer la comunicación del alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y facilitar la compresión del mundo que les rodea, garantizando así, la inclusión del alumnado en el aula ordinaria. Asimismo, introducen diferentes planes lingüísticos, los cuales, aseguran la presencia de la LSE en la desarrollo de las diferentes áreas curriculares, permitiendo que

ambas lenguas estén presente a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado sordo y oyente.

La eficacia de los grupos interactivos en el tratamiento del alumnado sordo.

Aubert, García y Racionero (2009) y Díez-Palomar y Flecha (2010) argumentan que la puesta en marcha de una metodología basada en grupos interactivos (en adelante GI) es la forma de organización que mejores resultados ha obtenido en la actualidad, en cuanto a la mejora del aprendizaje y participación de la Comunidad Educativa dentro del aula.

A partir de los GI se consigue una organización inclusiva para el alumnado, mediante la introducción de grupos heterogéneos. En los GI se cuenta con la ayuda de más personas adultas, denominadas como voluntarios, los cuales pueden estar vinculados al centro educativo, de manera directa o de manera indirecta. La finalidad de la introducción de las personas voluntarias al aula, se basa en el desarrollo del concepto de *aprendizaje dialógico*, permitiendo desarrollar múltiples interacciones entre diferentes personas a través el diálogo. Un diálogo que permita valorar las aportaciones de todos los miembros de la Comunidad Educativa que se encuentran en el aula, independientemente de su condición social, de sus capacidades, de su género, etc. Lo que nos permite generar un aprendizaje, donde se niega que la diversidad de alumnado sea un inconveniente, sino más bien la oportunidad de aumentar el aprendizaje.

La implantación en las aulas de la metodología enunciada a lo largo de estas líneas favorece la consecución de una escuela inclusiva, mediante la puesta en marcha de una serie de estrategias y actuaciones que permiten la participación de todos los agentes y organismos implicados en la educación del alumnado. Por este motivo, según señalan diferentes actuaciones de éxito en las escuelas europeas (Flecha, García, Sordé, & Redondo, 2006) es necesario mencionar los beneficios que genera en la práctica educativa:

- Evita la segregación y frustración que se origina al sacar al discente etiquetado del aula, con el objetivo de someterle a adaptaciones curriculares, permitiendo desarrollar, en una misma dinámica, el aumento del aprendizaje de todo el alumnado.

- Permite fomentar la interacción entre el alumnado con diferentes capacidades.

- Posibilita el acceso de las familias y otros miembros de la comunidad educativa al aula, mediante la colaboración en el proceso de aprendizaje del alumnado.

- Fomento y desarrollo de valores sociales y cívicos, permitiendo desarrollar un sentimiento de empatía en el alumnado.

En este sentido, la implantación de los grupos interactivos en nuestra metodología de aula, permite desarrollar y fomentar en el alumnado con discapacidad auditiva, tal y como indican Gámez y Cáceres (2013), una educación bilingüe y bicultural, donde puedan convivir ambas culturas; la sorda y la oyente. Desde nuestro punto de vista, consideramos que una educación bilingüe y bicultural es la mejor oferta educativa que se puede proporcionar a las personas con pérdida auditiva. Asimismo, la realización de esta metodología, permite dar importancia a la LSE, como lengua vehicular de la organización educativa y como lengua de acceso al currículo para las personas con discapacidad auditiva, permitiendo a su vez, un desarrollo normalizado con el resto de niños de la misma edad.

Conclusión.

Lo dicho hasta el momento, y tal y como indica Dueñas (2016) nos incita, a todos los docentes, a replantearnos la situación actual del alumnado con discapacidad en el panorama educativo actual, debido a que somos conscientes de que la educación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sigue basada en el principio de integración, llevando a cabo una escolarización del alumnado en el centro ordinario, pero realizando a su vez un sectorización del discente, dentro del mismo centro educativo.

La clave de todo esto está, según señala Barrio (2009) en introducir a los docentes y futuros docentes en investigaciones, ligadas a la innovación educativa, con el objetivo de extrapolar estos resultados a la práctica real del aula, permitiendo al educador, adquirir estrategias y técnicas que favorezcan, la inclusión del alumnado con NEE en el aula ordinaria; la puesta en práctica de una metodología basada en el trabajo cooperativo y colaborativo; el aumento de la motivación en el aprendizaje del alumnado; y la formación teórico-práctica acerca del tratamiento, de todos los miembros que engloban al colectivo con NEAE. Aun así, para que todo esto sea posible, se requiere que la Administración Educativa, lleve a cabo planes estratégicos, que permitan no sólo al alumnado con NEAE, sino a todos los discentes, poder disfrutar de aquellos recursos personales y materiales, necesarios para promover un desarrollo integral del alumnado. Favoreciendo así, un proceso de enseñanza-aprendizaje donde los protagonistas sean el alumnado de ambas culturas, teniendo como eje principal, el currículo de Educación Primaria, mediante el desarrollo de actividades adaptadas en ambas lenguas, proponiéndonos objetivos alcanzables, para todo el alumnado y poniendo a disposición de los estudiantes todos los medios necesarios, que permita atender sus necesidades. Para ello, será necesario, tal y como hemos mencionado a lo largo del artículo, poner en marcha estrategias metodológicas, que nos permitan conseguir los objetivos establecidos previamente.

Referencias Bibliográficas.

- Alonso, P., Rodríguez, P., & Echeita, G. (2009). *El Proceso de un Centro Específico de sordos hacia una Educación más Inclusiva.* Colegio Gaudem, Madrid.

- Aubert, A., García, C., & Racionero, S. (2009). *El aprendizaje dialógico*. Cultura y Educación.

- Barrio, J. L. (2009). Hacia una educación inclusiva para todos. *Revista Complutense de Educación, 20, 13*.

- Beltrán, A. (2002). Guía de educación bilingüe para niños y niñas sordos. *Ministerio de Educación y Ciencia. CNSE*. España.

- Bona, G. C. (2015) *La nueva educación. Los retos y desafíos de un maestro de hoy*. Barcelona. Plaza y Janes Editores.

- Díez-Palomar, J., & Flecha, R. G. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa Learning.

- Dueñas, G. (2016) "Acerca de la necesidad de adecuar las prácticas en salud y educación dirigidas hacia las "infancias en problemas" a los nuevos paradigmas"
Voces de la Educación. 1 (1) pp. 13 – 23.

- Echeita, G. S, & Domínguez, A. B. G (2011). Educación inclusiva. Argumento, caminos y encrucijadas. *Aula,* 17.

- Flecha, R., García, C., Sordé, T., & Redondo, G. (2006). Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *La escuela del siglo XXI: La educación en un tiempo de cambio social acelerado*.

- Gámez, M. C. G. G., & Cáceres, R. G. (2013). Uso de la Lengua de Signos Española en la educación del alumnado sordo. Revista *tic@ net, 2*(13), 231-258.

- Instituto nacional de estadística (2016). *Población con discapacidad según grupo de discapacidad por edad y sexo.*

- Jefatura del Estado. (1970). Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado, 187, 12525-12546.

- Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación general de sistema educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 238, 28927-28942.

- Jefatura del Estado (2007). Ley 27/2007, de 23 de octubre, por la que se reconocen las lenguas de signos españolas y se regulan los medios de apoyo a la comunicación oral de las personas sordas, con discapacidad auditiva y sordociega. *Boletín Oficial del Estado*, 255, 43251-43259.

- Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, 97858-97921.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016) *Alumnado que termina los estudios por titularidad del centro, comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza.*

- Pelechano, V. B. (2003). El estudio de la discapacidad desde el punto de vista psicosocial. *Análisis y Modificación de conducta.*

- Peña, J. C. (Ed.). (2013). Manual de logopedia. *Elsevier.* España.

- Pérez, C. V. (2001). Deficiencia auditiva. Trabajo presentado en el III Congreso *"La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo",* Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca, España.

- Pérez, O. (2014). Las personas sordas como minoría cultural y lingüística. *Dilemata*, (15), 267-287.

-Reyes, C. M. V., & Oliva, R. M. (2003).Guía para la atención educativa a los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva: *Dialnet*.

- Ruiz, E. L. (2009). El aprendizaje de la lectoescritura en los niños y niñas sordos. *Caleidoscopio, Revista digital de contenidos educativos*.

- Vergara, J. C. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE: Estudios sobre educación, (2), 129-144.*

Beatriz Pedrosa Vico Profesora del Centro Universitario Sagrada Familia, adscrito a la Universidad de Jaén. Licenciatura en Pedagogía. Doctorado en Pedagogía, por la Universidad de Granada. Líneas de investigación: educación inclusiva, mejora de la convivencia en el aula, intervención psicopedagógica con alumnado de primaria y secundaria.

Esther Cobo Heras: Graduada en Educación Primaria con mención en educación especial emitido por el centro universitario sagrada familia adscrito a la universidad de Jaén.

¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?
How to evaluate service learning projects?

Josep M. Puig Rovira[1]
Xus Martín García[2]
Laura Rubio Serrano[3]

[1]Facultad de Educación (Universidad de Barcelona), email: joseppuig@ub.edu
[2]Facultad de Educación (Universidad de Barcelona), email: xusmartin@ub.edu
[3]Facultad de Educación (Universidad de Barcelona), email: lrubio@ub.edu

Autor para correspondencia: joseppuig@ub.edu

Resumen: El objetivo central de este artículo es presentar un instrumento para autoevaluar y mejorar las experiencias de aprendizaje servicio. Tras definir qué entendemos por aprendizaje servicio, ver algunos ejemplos y repasar los motivos que lo convierten en una propuesta pedagógica de alto valor, se presenta la arquitectura de una rúbrica pensada para facilitar la evaluación de las experiencias de aprendizaje servicio. Se describen sus dinamismos y los niveles de madurez de cada uno de ellos. El escrito termina proponiendo los principales pasos a recorrer para convertir la aplicación de la rúbrica en una oportunidad de reflexión y de mejora de las experiencias de aprendizaje servicio que llevan a cabo los equipos docentes.
Palabras clave: aprendizaje servicio, rúbrica de evaluación, servicio a la comunidad, ciudadanía, educación en valores, aprendizaje significativo.

Abstract: The main aim of this article is to present an instrument for the self-assessment and enhancement of service learning experiences. After defining what we understand by service learning, examining a few examples and reviewing the reasons that make it a high-value pedagogical proposal, we present a rubric designed to facilitate assessment of the service-learning experiences. The instrument describes the dimensions and levels of development of each experience. The article concludes by proposing the main steps to be taken to convert application of the rubric into an opportunity for reflection on and improvement of the service learning experiences carried out by the teaching teams.

Key words: service learning, assessment rubric, service to the community, citizenship, values education, meaningful learning.

Recepción: 10 de mayo de 2017

Aceptación: 13 junio de 2017

Forma de citar: Puig, J., Xus Martín y Laura Rubio, (2017), "¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?". Voces de la Educación, 2 (2), pp.122-132.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

¿Cómo evaluar proyectos de aprendizaje servicio?

Aproximación al aprendizaje servicio

En el aprendizaje servicio se unen dos elementos conocidos para crear una propuesta pedagógica nueva. Es una metodología compuesta por dos caras en íntima relación: el aprendizaje y el servicio a la comunidad. El aprendizaje servicio no es tan solo una estrategia de aprendizaje para que los alumnos adquieran más y mejores conocimientos, aunque obviamente se trata de que mejoren sus aprendizajes. Tampoco es únicamente un conjunto de tareas de voluntariado para sensibilizar al alumnado y darles la oportunidad de contribuir al bien común, aunque por supuesto es una buena idea incorporar la ayuda a la comunidad como dinamismo formativo. El aprendizaje servicio es una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado (Puig, Batlle, Bosch y Palos, 2006). Una metodología que al unir aprendizaje y servicio transforma y añade valor a ambos, y crea incluso nuevos e inesperados efectos positivos. Sobre un tema de relieve, el alumnado estudia, investiga, recibe lecciones y, en definitiva, adquiere conocimientos curriculares. Y a su vez, sobre esta misma temática, proyecta una actividad de servicio a la comunidad, usa lo que ha aprendido, se organiza para realizarla, la llevan a cabo, y obtiene experiencia, conocimientos y nuevos interrogantes que a su vez podrá investigar de nuevo en clase. Es decir, los alumnos participan en tanto que ciudadanos en la vida de su comunidad y aprenden en tanto que alumnos sobre todo ello en la escuela y durante el mismo servicio.

Una buena manera de completar esta aproximación es ofrecer algunos ejemplos que la aclaren y muestren la variedad de experiencias que se pueden realizar. Cuando algunos institutos de una población y una asociación interesada en la historia local montan un sistema de recuperación de la memoria histórica a través de la narración oral que las personas mayores dirigen a la pareja de alumnos reporteros, están creando una actividad con múltiples objetivos: conocer una época histórica de la ciudad, relacionar jóvenes y ancianos, responsabilizar a los alumnos en una tarea cívica de recuperación del pasado que luego se mostrará al conjunto de la población y, sin duda, en este caso aprender historia y sociales. Cuando los alumnos de tecnología de un centro educativo se ponen en contacto con diversas asociaciones de su ciudad para ofrecerles la posibilidad de diseñar sus páginas web, están aplicando y desarrollando sus conocimientos de informática, se informarán a fondo sobre los objetivos y las ofertas que realizan las entidades, se relacionan con personas que les mostraran realidades que no conocían, se sentirán útiles y estarán orgullosos de su trabajo. Cuando un Banco de Sangre monta un sistema de colaboración con las instituciones educativas para proporcionar formación científica sobre los temas que le son propios y a la vez pide colaboración a los jóvenes para dinamizar una campaña de donación de sangre en su barrio, está contribuyendo a que tomen conciencia de una necesidad no siempre visible y les da oportunidad de ejercer una acción cívica de solidaridad. Cuando un centro de primaria tiene montado un sistema de ayuda entre iguales en el cual los mayores repasan la lectura y el cálculo a los más pequeños, están proporcionando la oportunidad de sentirse útiles, de repasar esas destreza al enseñarlas, de establecer lazos entre los alumnos de diferentes edades y, además, están facilitando el aprendizaje a sus compañeros. Como en los otros ejemplos, sirven a su comunidad más cercana, aumentan su autoestima, ejercen la responsabilidad y mejoran las destrezas que enseñan. Hasta aquí algunos ejemplos de aprendizaje servicio de entre los muchos que puede ofrecer una metodología pedagógica tan versátil (Martín y Rubio, 2010).

¿Por qué motivos impulsar el aprendizaje servicio?

Para justificar la conveniencia de implantar o mantener una práctica pedagógica se suelen aplicar tres tipos de procedimientos, a veces utilizándolos complementariamente y a veces basándose sólo en alguno de ellos. Decimos que una actividad pedagógica vale la pena si cumple alguno de los criterios siguientes: la evaluación de los resultados es positiva, el proceso de desarrollo es una experiencia rica para sus protagonistas y, por último, la actividad se inspira en principios que valoramos positivamente. La implantación del aprendizaje servicio debe justificarse con los tres tipos de criterio, pero ahora nos basaremos exclusivamente en el último: la coherencia con principios filosóficos o pedagógicos a los que damos prioridad. En concreto, creemos que detrás del aprendizaje servicio hay una forma de entender la ciudadanía, una concepción del aprendizaje y una aproximación a la educación en valores.

El aprendizaje servicio se fundamenta en una forma de entender la ciudadanía que va más allá de las posiciones liberales que la basan en el reconocimiento por parte del estado de derechos individuales –aun valorando su importancia–, pero el aprendizaje servicio tampoco entiende la ciudadanía como la adhesión a un conjunto de ideas y normas que configuran una forma de vida compartida que llena gran parte del espacio público y privado. Además del reconocimiento de los derechos individuales y del acuerdo sobre un mínimo de normas comunes, creemos que la ciudadanía en una sociedad democrática debe entenderse como la participación informada, responsable, activa y en colaboración con otros con el fin de realizar proyectos que no busquen exclusivamente el beneficio privado, sino el bien del conjunto de la sociedad. Entre el estado y los individuos particulares está el espacio de lo que es común; un espacio que reclama el compromiso cívico de cada ciudadano (Barber, 2000; Dewey, 2004). Huelga decir que esta forma de entender la ciudadanía democrática se tiene que aprender: no se nace con voluntad y conocimientos para participar en la vida colectiva. Y es aquí donde nos encontramos con el aprendizaje servicio: una actividad de participación coherente con la idea de ciudadanía que hemos esbozado y una actividad educativa de participación solidaria.

El aprendizaje servicio también se fundamenta en una forma de entender el aprendizaje que se aleja de la pedagogía más tradicional basada en el verbalismo, el distanciamiento de la realidad, la mecanización del saber y la repetición a la hora de evaluar. Se aleja también de una pedagogía competitiva basada en el éxito y el rendimiento individual que no va más allá de la preparación para una sociedad cada vez más exigente y selectiva. El aprendizaje servicio se fundamenta en una concepción del aprendizaje que se separa de la repetición para acercarse a la búsqueda, que se distancia del éxito individual para fundamentar la cooperación, y que se aleja del academicismo para buscar el relieve social de lo que se aprende. El aprendizaje activo y significativo debe partir de la problematización de la experiencia de los alumnos y debe dar pie a proyectos de búsqueda con momentos de trabajo individual y momentos de trabajo colectivo. Proyectos de búsqueda donde se defina un problema, se reúna información, se adelanten hipótesis, se lleven a cabo propuestas de acción, se evalúen los resultados y se modifiquen si no son los esperados (Martín, 2016). Llegados a este punto, creemos poder decir que el aprendizaje servicio es una propuesta que incluye búsqueda de conocimientos y acciones de servicio que se enlazan según una lógica basada en la participación, la colaboración, la reflexión y la responsabilidad social.

Finalmente, el aprendizaje servicio se fundamenta en una manera de entender la educación en valores distinta a la imposición de un código acabado y eterno, pero también distinta a la simple elección individual de pautas de valor. La educación moral

trata de construir un conjunto de hábitos abiertos de valor. Es decir, un conjunto de pautas de acción complejas que incluyen pensamientos, comportamientos y sentimientos y que nos predisponen a actuar de acuerdo a los valores que las inspiran. Pautas de acción abiertas a la reflexión que deben permitir modificarlas, adaptarlas y aplicarlas de acuerdo a las peculiaridades de cada situación. No se trata de formar autómatas morales, sino personas autónomas, reflexivas y virtuosas. Por otra parte, la adquisición de estos hábitos abiertos de valor depende de la participación en prácticas pedagógicas que, en la medida que expresan y hacen vivir valores, enseñan a los jóvenes a practicarlos (Puig, 2003). Es, pues, una educación moral basada en vivencias y experiencias. Y en este punto nuevamente nos encontramos con el aprendizaje servicio, una actividad educativa que cristaliza valores en el curso de su proceso de desarrollo, valores como la solidaridad, la cooperación, el diálogo, la entrega y el esfuerzo, entre otros. En la medida que los jóvenes participan en una actividad de aprendizaje servicio, experimentan en vivo y de un modo muy real los valores que encarna esta propuesta. Y lo que se experimenta de verdad tiene muchas posibilidades de quedar implantado en la mente y el corazón de los protagonistas.

Acabamos este apartado recordando que el aprendizaje servicio nos parece una práctica positiva porque es coherente con los principios filosóficos y pedagógicos que valoramos. El aprendizaje servicio se inspira en una ciudadanía participativa, en una idea de aprendizaje basada en la búsqueda activa y en una propuesta de educación moral entendida como construcción de hábitos abiertos de valor.

Mejorar de los proyectos: la estructura de la rúbrica

Hemos definido el aprendizaje servicio y analizado los motivos que lo convierten en una propuesta deseable, ahora para analizar su calidad educativa presentaremos un instrumento –una rúbrica– que nos ayudará a analizar los distintos ejemplos de aprendizaje servicio y, si es necesario, apuntar indicaciones para su mejora.

La rúbrica de autoevaluación de los proyectos de aprendizaje servicio[1] es una herramienta que permite una aproximación de conjunto a este tipo de experiencias. Fundamentalmente persigue tres finalidades. La primera, facilitar la autoevaluación de las experiencias de aprendizaje servicio que ya funcionan, abriendo espacios para el debate sobre sus características pedagógicas y atendiendo al contexto y condiciones en las que éstas se realizan. En segundo lugar, favorecer la optimización global o parcial de actividades que se han llevado a cabo y que los equipos educativos desean replicar, adaptar y mejorar. Y, por último, animar al diseño e implementación de actividades nuevas, desde centros educativos o entidades sociales que no tienen porqué tener tradición en aprendizaje servicio.

La rúbrica se organiza en diferentes dinamismos y niveles. Los *dinamismos* son elementos pedagógicos que, organizados e interrelacionados, presentan una visión global de las experiencias de aprendizaje servicio. Son doce los dinamismos considerados como los más significativos en el análisis de un proyecto (Puig, coord., 2009; Puig, coord., 2015). Para favorecer el análisis de las experiencias de aprendizaje servicio, se han agrupado en tres apartados: básicos, pedagógicos y organizativos. Además, cada dinamismo tiene diferentes *niveles* que manifiestan su grado de desarrollo pedagógico. Se han establecido cuatro niveles, en los que el primero describe la presencia ocasional, mínima y no organizada del dinamismo y el cuarto apunta su máxima presencia o implicación. Cada nivel es pedagógicamente superior al precedente, aunque se advierte

[1] La rúbrica cuenta con una guía que puede descargarse íntegramente desde la web del Centro Promotor de Aprendizaje Servicio de Cataluña en inglés, castellano y catalán. http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=04.03

que no todas las experiencias deben o pueden alcanzar el máximo nivel en cada dinamismo.

Básicos	**Necesidades**: Carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a mejorar la situación. **Servicio**: Conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar alguna necesidad. **Sentido del servicio:** Apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas. **Aprendizaje**: Adquisición espontánea o promovida por los educadores de conocimientos, competencias, conductas y valores.
Pedagógicos	**Participación**: Intervención que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación. **Trabajo en grupo**: Proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de una actividad que se realiza conjuntamente. **Reflexión**: Mecanismo de optimización del aprendizaje, basado en la consideración de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos. **Reconocimiento**: Conjunto de acciones destinadas a comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente. **Evaluación**: Proceso de obtención de información para conocer el desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un *feedback* que les ayude a mejorar.
Organizativos	**Partenariado**: Colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad. **Consolidación**: Proceso mediante el cual un centro educativo formal o no formal conoce, prueba, integra y afianza algún proyecto de aprendizaje servicio.

Tabla 1. Dinamismos del aprendizaje servicio. Fuente: GREM, 2014.

Los **dinamismos básicos** se refieren al núcleo central de las experiencias de aprendizaje servicio, su razón de ser: las necesidades sociales, el servicio, su sentido social y los aprendizajes. Las *necesidades sociales* representan el punto de partida de los proyectos y son carencias o dificultades que la realidad presenta y que, tras ser detectadas, invitan a realizar acciones encaminadas a su mejora (Orcasitas, 1997). En este marco, el *servicio* supone el conjunto de tareas que se llevan a cabo de modo altruista y que producen un bien que contribuye a paliar las necesidades previamente detectadas (Godbout, 2007). Éste se complementa con el *sentido social* del servicio que apunta al impacto de la actividad realizada, bien por la utilidad social que aporta, o bien por la conciencia cívica que manifiestan los protagonistas al respecto (Béjar, 2000). Por último, el *aprendizaje*, representa la adquisición de conocimientos, competencias, conductas y valores a través de la realización del servicio así como en la implicación en este tipo de proyectos (Zabala, 2008).

Los **dinamismos pedagógicos** abordan los aspectos formativos que configuran los proyectos de aprendizaje servicio: la participación, el trabajo en grupo, la reflexión, el reconocimiento y la evaluación. La *participación* es aquí entendida como la acción directa que llevan a cabo los implicados en una actividad con la intención de contribuir, junto con otros actores, a su diseño, aplicación y evaluación (Trilla y Novella, 2011). En la misma dirección, el *trabajo en grupo* supone el proceso de ayuda entre iguales que se dirige a la preparación y desarrollo de dicha actividad que se realiza conjuntamente (Pujolás, 2008; Cerda, 2013). También de manera transversal, la *reflexión* se convierte en un mecanismo de optimización del aprendizaje, que parte de la experiencia vivida para darle sentido y lograr nuevos conocimientos (Eyler y Giles, 1999). El *reconocimiento*, por su lado, es el dinamismo por el cual se asegura comunicar a los protagonistas de la actividad que la han realizado correctamente (Puig y Bär, 2016). Y por último la *evaluación*, destaca el seguimiento y recopilación de la información para conocer el

desempeño de los participantes en una actividad y ofrecerles un "feedback" que les ayude a mejorar (Sanmartí, 2007).

Finalmente los **dinamismos organizativos** abordan los aspectos logísticos e institucionales que han de hacer posible la realización de los proyectos de aprendizaje servicio: el partenariado, la consolidación en centros y entidades. El *partenariado* asegura la colaboración entre dos o más instituciones sociales independientes orientada a la realización conjunta de una actividad (Jacoby, 2003; Graell y Kepa, 2016). Mientras que la *consolidación* implica el proceso mediante el cual un centro educativo o entidad social conoce, prueba, integra y afianza el aprendizaje servicio, pasando de ser una actividad puntual a una propuesta de carácter institucional (Tapia, 2006).

	I	II	III	IV
Necesidades	*Ignoradas*. Las necesidades no están programadas ni se prevén actividades para detectarlas o definirlas, aunque es probable que estén presentes en el proyecto	*Presentadas*. Los educadores y/o entidades sociales deciden las necesidades sobre las que realizar el servicio sin consultar a los participantes	*Decididas*. Los participantes, a menudo junto con los educadores, deciden las necesidades sobre las que quieren actuar, a través del análisis de diferentes problemáticas y la elección de una de ellas	*Descubiertas*. Los participantes descubren las necesidades al realizar un proyecto colectivo de investigación en el que llevan a cabo un trabajo de comprensión crítica de la realidad
Servicio	*Simple*. Servicio de corta duración compuesto por tareas sencillas cuya realización supone una exigencia e implicación limitadas	*Continuado*. Servicio de duración prolongada compuesto por tareas repetitivas y/o fáciles de aprender, cuya realización supone una exigencia e implicación moderadas	*Complejo*. Servicio de duración prolongada que permite adquirir experiencia y destreza en la realización de tareas de notable complejidad, cuya realización supone una exigencia e implicación elevadas	*Creativo*. Servicio de duración variable compuesto por tareas complejas que los propios participantes deben diseñar para resolver un problema que exige creatividad, lo que supone incluso una exigencia e implicación mayores
Sentido del servicio	*Tangencial*. Servicio que no parte de una necesidad detectada y del que los participantes no perciben su posible dimensión social	*Necesario*. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad, aunque los participantes no siempre logran percibir su dimensión social	*Cívico*. Servicio que da respuesta a una necesidad de la comunidad y de cuya dimensión social los participantes son conscientes	*Transformador*. Los participantes dan respuesta a una necesidad y son conscientes de su dimensión social, pero además perciben los límites de cualquier servicio que no considere la acción política
Aprendizaje	*Espontáneo*. Los aprendizajes no están programados y tampoco existen actividades pensadas para facilitarlos; se adquieren de modo informal durante el servicio	*Planificado*. Los aprendizajes se programan de acuerdo con el currículum o proyecto educativo y se diseñan actividades para adquirirlos, sin contemplar necesariamente su relación con el servicio	*Útil*. Los aprendizajes planificados y las actividades formativas tienen una estrecha relación con el servicio. Su adquisición favorece una mejor calidad de la intervención	*Innovador*. Los aprendizajes se adquieren a partir de una actividad investigadora, están relacionados con el currículum o proyecto educativo y se vinculan directamente con el servicio a la comunidad
Trabajo en grupo	*Indeterminado*. Procesos espontáneos de ayuda entre participantes que realizan una actividad individual de servicio	*Colaborativo*. Procesos basados en la contribución de los participantes a un proyecto colectivo que requiere unir tareas autónomas e independientes	*Cooperativo*. Proceso de trabajo interdependiente entre participantes en un proyecto colectivo que requiere articular aportaciones complementarias para alcanzar un objetivo común	*Expansivo*. El trabajo colectivo va más allá del grupo inicial de participantes e incorpora de forma activa a otros agentes externos, creando así redes de acción comunitaria

Reflexión	*Difusa*. La actividad reflexiva no está prevista, ni se proponen tareas para impulsarla, aunque de modo natural puede pensarse y someterse a debate la propia experiencia	*Puntual*. La reflexión está programada y hay tareas previstas para facilitarla, aunque ocupa sólo un tiempo limitado y separado del curso de las actividades del proyecto	*Continua*. Además de contar con momentos y tareas de reflexión, los participantes llevan a cabo ejercicios reflexivos durante la realización de todo el proyecto	*Productiva*. La reflexión, además de prevista y continuada, implica a los participantes en una actividad de síntesis o de creación que produce una nueva aportación a la comunidad.
Reconocimiento	*Casual*. No hay actividades de reconocimiento previstas, aunque de manera espontánea los diferentes agentes que intervienen pueden agradecer y valorar la tarea realizada por los protagonistas	*Intencionado*. Los educadores organizan actividades destinadas a reforzar positivamente el trabajo de los participantes y/o a celebrar la finalización del servicio	*Recíproco*. Los beneficiarios del servicio y/o las entidades sociales, a menudo en colaboración con los educadores, llevan a cabo iniciativas para expresar su gratitud y celebrar el éxito del servicio	*Público*. El reconocimiento a los participantes adquiere una dimensión pública, bien porque la actividad se ha dado a conocer a la ciudadanía, o bien porque la administración la agradece y difunde por su valor cívico
Evaluación	*Informal*. No existe un plan de evaluación establecido, aunque los educadores, de manera espontánea y puntual, pueden evaluar y comunicar su valoración a los participantes	*Intuitiva*. Para evaluar, los educadores se limitan a constatar, sin criterios ni indicadores definidos, el logro de ciertos objetivos generales de aprendizaje, que pueden acreditarse	*Competencial*. Los educadores aplican un plan de evaluación que define objetivos, criterios, indicadores y metodologías para mejorar el desarrollo competencial de los participantes y para acreditarlos	*Conjunta*. Los participantes, junto con los educadores, intervienen de manera activa en diferentes momentos del proceso de preparación y aplicación de un plan de evaluación competencial
Partenariado	*Unilateral*. En el proyecto participa una sola organización, normalmente educativa, bien porque se accede directamente al espacio de servicio, o bien porque el receptor forma parte de la organización que lo impulsa	*Dirigido*. En el proyecto participan, al menos, dos organizaciones: la educativa que lo planifica y lleva a cabo y la entidad social que se limita a ofrecer el espacio de servicio	*Pactado*. Al menos dos organizaciones –una educativa y otra social– acuerdan conjuntamente las condiciones de aplicación de un proyecto de aprendizaje servicio diseñado exclusivamente por una de ellas	*Integrado*. Las organizaciones implicadas en el proyecto lo diseñan y aplican conjuntamente, desde el inicio hasta el final del proceso
Consolidación centros	*Incipiente*. El aprendizaje servicio se conoce a causa de un proyecto que ya lleva a cabo algún educador/a o debido a la presentación de una experiencia de otro centro	*Aceptada*. Los proyectos de aprendizaje servicio de iniciativa personal tienen el reconocimiento del equipo directivo del centro y el respaldo de parte del profesorado	*Integrada*. El aprendizaje servicio está presente en más de un nivel educativo, se vincula al currículum de diferentes materias, tiene implicaciones en la metodología y en la organización del centro	*Identitaria*. El aprendizaje servicio forma parte de la cultura del centro, consta en su proyecto educativo y el centro lo presenta como un rasgo de su identidad
Consolidación entidades	*Incipiente*. El aprendizaje servicio se conoce porque ya se ha participado en alguna experiencia puntual o debido a la presentación del proyecto de otra entidad	*Aceptada*. Los proyectos de aprendizaje servicio tienen el reconocimiento de la dirección y de los profesionales de la entidad, que aceptan la función educadora de la organización	*Integrada*. El aprendizaje servicio está presente en el programa de actividades de la entidad, que cuenta con la estructura y el personal necesarios para asegurar su implementación	*Identitaria*. El aprendizaje servicio forma parte del ideario de la entidad, que lo presenta como un rasgo propio de su identidad y lo dota de los recursos necesarios para asegurar su implementación

Tabla 2. Rúbrica para la autoevaluación de proyectos de aprendizaje servicio. Fuente: GREM, 2014.

Mejorar de los proyectos: el uso de la rúbrica

La aplicación de la rúbrica por parte de los implicados en una experiencia permite obtener una imagen precisa del proyecto que están impulsando. La sistematización y representación de los datos que proporciona pueden aportar elementos para el análisis y

la reflexión con el objetivo de mejorar el proyecto que se está evaluando. El material obtenido facilita un efecto de espejo que ayuda a tomar conciencia de la experiencia, revisar los puntos fuertes y débiles de la propuesta, abrir interrogantes y buscar vías para su optimización. A continuación presentaremos los principales momentos en la aplicación de la rúbrica. Para cada uno de ellos se recogen algunas pistas y aspectos a tener en cuenta para favorecer al máximo las posibilidades de análisis y optimización de los proyectos.

Aplicar la rúbrica. El primer paso consiste en dilucidar el nivel en qué se encuentra la experiencia en relación a cada uno de los dinamismo que se desean considerar. Realizar esta tarea en grupo representa un primer paso decisivo para iniciar un proceso de autoevaluación interna. Es fundamental que sean los propios promotores de la experiencia los que lleven a cabo la valoración y que lo hagan de manera conjunta, sintiéndose partícipes desde el principio del proceso. Sobre esta base de trabajo en equipo será más fácil asumir los cambios y mejorar el proyecto. Aunque la rúbrica está pensada para ser aplicada por los promotores de las experiencias, la diversidad de agentes implicados en los proyectos invita a crear espacios de contraste con los diferentes participantes. La imagen del proyecto será más completa en la medida que contemple un mayor número de voces implicadas. Por otra parte, una decisión importante es acordar si la rúbrica se va a aplicar a todos los dinamismos, a una parte o a uno solo de ellos. Ambas opciones son correctas, la decisión depende de cuáles sean los objetivos que se desea alcanzar y los aspectos que conviene evaluar. En cualquier caso, la autoevaluación no concluye con el análisis de sus dinamismos de manera separada, es necesario articularlos, considerar las relaciones que se establecen entre ellos y valorar la globalidad de la experiencia atendiendo a su complejidad.

Presentar los resultados. En el caso de que se analicen varios dinamismos, conviene sistematizar los resultados de una manera clara. La información puede presentarse en una tabla o también de forma gráfica. Ambas medios permiten visualizar los resultados obtenidos para cada uno de los dinamismos de la experiencia analizada. En este sentido, queremos destacar las posibilidades que ofrece el gráfico de araña que añade a la posibilidad de visualizar de forma muy clara el nivel de desarrollo alcanzado por cada dinamismo, una imagen global de la experiencia, así como sus posibilidades de mejora.

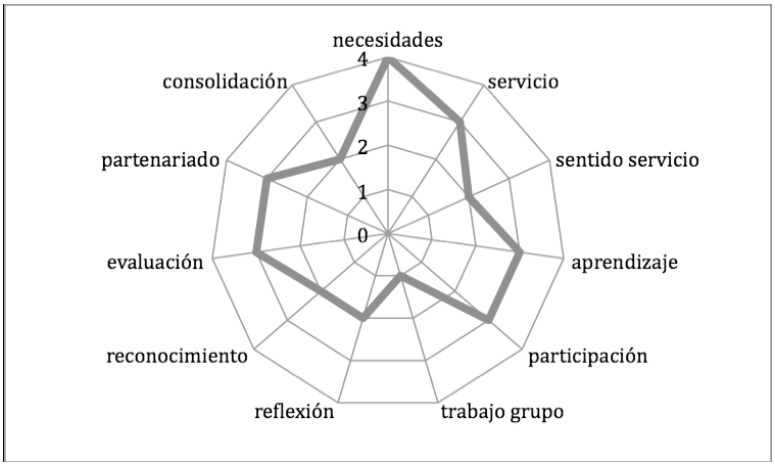


Gráfico 1. Gráfico de araña de muestra de una experiencia de ApS. Fuente: GREM, 2014.

Analizar los resultados. A partir de los datos obtenidos, es importante abrir espacios que permitan al equipo educativo leer y analizar los datos, en definitiva, llevar a cabo un

debate pedagógico. El proceso de autoevaluación será una oportunidad para reflexionar, compartir y contrastar puntos de vista, expectativas y valoraciones. Los resultados obtenidos tras la aplicación de la rúbrica permiten interpretarlos en función de las prioridades que se buscan o las finalidades que desde su origen guiaron la práctica. De todos modos, no conviene olvidar que hay experiencias en las cuales algunos de sus dinamismos no pueden, ni deben, progresar más allá de ciertos niveles.

Acordar mejoras. Tras el análisis de los dinamismos pedagógicos, la imagen que se obtiene de la experiencia es un buen punto de partida para elaborar un plan de mejora. En este sentido, la rúbrica ofrece la oportunidad de optimizar actividades de manera realista, contextualizada y sostenible. No es necesario abordar todas las posibles mejoras en un mismo momento. Por el contrario, a partir de la detección de los puntos débiles se puede priorizar qué dinamismos reformular, acordar qué acciones llevar a cabo, repartir responsabilidades y establecer un calendario de trabajo. Un conjunto de tareas que pueden agilizar el proceso de mejora. En último lugar, el proceso iniciado debe contemplar espacios y momentos para informar al centro sobre el propio proceso de análisis y mejora. Además de contribuir a una mayor unidad y cohesión, favorecerá que el aprendizaje servicio vaya incorporándose progresivamente en el Proyecto Educativo de Centro, en su cultura institucional y en la manera de entender su misión.

Referencias bibliográficas

BARBER B.R. (2000). *Un lugar para todos*. Barcelona: Paidós.

BÉJAR, H. (2000). Asociacionismo y vinculación moral. *Revista de Estudios Políticos*, 109.

CERDA, M. de la (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.

DEWEY, J. (2004). *La opinión pública y sus problemas*. Madrid: Morata.

EYLER, J. y GILES, D.E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.

GODBOUT, J.T. (2007). *Ce qui circule entre nous*. Paris: Seuil.

GRAELL, M. y KEPA, A. (2016). Educación y comunidad: una aproximación al partenariado educativo. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 64, pp. 61-76.

GREM (2014). *Rúbrica para la autoevaluación y la mejora de los proyectos de aprendizaje servicio*. Barcelona: Fundació Bofill en: http://www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=04.03

JACOBY, B. (2003). *Building partnership for Service learning*. San Francisco: Jossey Bass

MARTÍN, X. (2016). *Proyectos con alma. Trabajar por proyectos con servicio a la comunidad.* Barcelona: Graó.

MARTÍN, X. y RUBIO, L. (coord.) (2010): *Prácticas de ciudadanía. Diez experiencias de aprendizaje servicio*. Barcelona: Octaedro.

ORCASITAS, J. R. (1997). La detección de necesidades y la intervención Socioeducativa. *Educar 21*, Universidad del País Vasco-EHU, pp.67-84 en:

PUIG, J. M. (2003). *Prácticas morales*. Barcelona: Paidós.

PUIG, J. M. (coord.) (2009). *Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico*. Barcelona: Graó.

PUIG, J. M. (coord.) (2015). *11 ideas clave. El aprendizaje servicio.* Barcelona: Graó.

PUIG, J. M.; BATLLE, R.; BOSCH, C. y PALOS, J. (2006). *Aprendizaje-servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.

PUIG, J.M. y BÄR, B. (2016). Reconocimiento y aprendizaje servicio. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje y Servicio*, 2, 139-165.

PUJOLÁS, P. (2008). *9 Ideas Clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

SANMARTÍ, N. (2007). *Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

TAPIA, M.N. (2006). *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles.* Buenos Aires: Ciudad Nueva.

TRILLA, J. y NOVELLA, A (2011). Participation, democracy and Citizenship Education. Local Children's Councils. *Revista de Eeducación*, número extraordinario, pp. 23-43.

ZABALA, A. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Josep Ma Puig Rovira es Catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del GREM (Grupo de Investigación en Educación Moral). Imparte clases en materias relacionadas con la Teoría de la Educación y la Educación en Valores. Ha participado en el diseño de materiales escolares de educación para la ciudadanía y ha publicado varias obras sobre las temáticas propias de su especialidad.

Xus Martín García es Profesora Titular de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona y miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral (GREM). Actualmente es coordinadora del Máster de Educación en valores y Ciudadanía. Ha publicado diversos títulos relacionados con el aprendizaje servicio, trabajo por proyectos, adolescentes en riesgo de exclusión, asambleas escolares, educación moral y diseño de materiales en educación en valores.

Laura Rubio Serrano es Profesora Agregada Interina del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Barcelona. Miembro del Grupo de Investigación consolidado en Educación Moral y del Grupo de Innovación Docente consolidado Innova-the. Sus líneas de investigación se enmarcan en la educación en valores y, en estos momentos, se concretan en temas como el aprendizaje servicio, la responsabilidad social universitaria y la función educativa de las entidades sociales.

Retrospectiva de la política universitaria en Venezuela
Retrospective of university policy in Venezuela

DR. Pedro Rodríguez Rojas[1]
Dra. Janette García Yépez[2]

[1]Universidad Simón Rodríguez, email: pedrorodriguezrojas@gmail.com
[2]Universidad Lisandro Alvarado, email: jgarciayepez@yahoo.es

Resumen: El propósito de este artículo es hacer una breve revisión histórica de la política universitaria en Venezuela. La política universitaria en Venezuela tiene como antecedente la Universidad Colonial, pero surge más concretamente a partir de la reforma de 1827. Las universidades son un ente fundamentalmente político. Las universidades no son solamente espacios para el adiestramiento y formación de los profesionales que requiere la nación. Las universidades reflejan a la sociedad a la que pertenecen. Cuando se refiere a la política universitaria venezolana estamos haciendo referencia a las políticas de los respectivos estados y gobiernos en relación al papel que debe jugar las universidades en el desenvolvimiento del país. Pretendemos responder a las preguntas: ¿cómo ha sido la relación entre los gobiernos y las universidades?, ¿Ha existido una política universitaria en Venezuela?, ¿Cómo han evolucionado los principios de equidad, democracia y autonomía en las universidades?, ¿Quién manda en las universidades?¿Qué y quiénes investigan?, ¿Cómo y quién mide la calidad universitaria?
Palabras claves: universidades, política, educación, autonomía, equidad, democracia.

Abstract: The purpose of this article is to make a brief historical review of university policy in Venezuela. University policy in Venezuela has been preceded by the Colonial University, but more specifically arises from the reform of 1827. Universities are essentially political entity. Universities are not only spaces for training and training of professionals required by the nation. Universities reflect the society to which they belong. When it is referring to the Venezuelan university policy we are referring to the policies of the respective states and governments regarding the role that universities should play in the development of the country. We try to answer the questions: How was the relationship between governments and universities ?, Has been a university policy in Venezuela ?, How have the principles of equality, democracy and autonomy in universities ?, Who rules in universities? What and who investigate ?, How and who measures the university quality?
Keywords: universities, politics, education, autonomy, equality, democracy.

Recepción: 31 de agosto de 2016
Aceptación: 18 de octubre de 2016

Forma de citar: Rodríguez, P. y Janette García (2017). "Retrospectiva de la política universitaria en Venezuela". *Voces de la Educación*, 2(2). Pp. 133- 156.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

RETROSPECTIVA DE LA POLITICA UNIVERSITARIA EN VENEZUELA

-Aproximación histórica

El surgimiento de las universidades en Venezuela es tardío. Mientras que en otros países de la América Hispana la Universidad surge en las primeras décadas del proceso de colonización, en Venezuela seria en 1721 –dos siglos después de la colonización- cuando da inicio la primera universidad, con la que hoy llamamos Universidad Central de Venezuela. La Universidad Colonial tuvo, como en el resto del continente, la finalidad de contribuir en el proceso de dominación de España. Junto a los estudios religiosos solo se ofertaron las carreras de derecho, todo esto bajo los estrictos principios religiosos y de constituir la mentalidad colonialista. Los más afortunados hicieron sus estudios universitarios en la propia península Española u otros países europeos, lo que permitió poder abrir un pensamiento distinto a la mentalidad religiosa y colonial y que tan importante fue en el pensamiento emancipador.

Analizar la historia de las Universidades y su papel en la sociedad debe estar, como en cualquier otro análisis, enmarcado en una postura epistemológica y política. Todos los seres humanos tenemos interpretaciones sobre los hechos y procesos, no existen verdades absolutas, siempre son aproximaciones, cuya validez dependerá del nivel argumentativo y el basamento teórico e histórico, pero serán interpretaciones que dependerán de estas posturas. Desde esta perspectiva las universidades han sido percibidas de distintas formas. Para algunos las universidades han cumplido con su función histórica de generar el conocimiento y los profesionales que ha requerido en su correspondiente tiempo histórico la nación. Para otros, las universidades muy poco han podido satisfacer las necesidades más sentidas de país.

Si nos colocamos en una perspectiva positivista-funcionalista, las universidades, como todo el nivel educativo, forman parte de un sistema y tienen la función de mantenernos reproduciendo o haciendo cambios en las mentalidades y capacidades técnicas que permitan la funcionalidad de la sociedad. Por el contrario, desde el marxismo la educación forma parte de los procesos super estructurales que contribuyen a sustentar la división de la sociedad de clases en lo interno de la nación y permiten mantener una dependencia tecno económica con respecto al exterior.

Sin embargo, es necesario reconocer que en esta posturas epistemológica y políticas contra puestas existen matices, por ejemplo hasta en las universidades más conservadoras de la época colonial surgieron posibilidades de confrontar intelectualmente al proceso de de dominación. Así mismo en la época republicana siguieron existiendo éstos pensamientos conservadores durante muchos años más.

Cuando se refiere a la política universitaria venezolana estamos haciendo referencia a las políticas de los respectivos estados y gobiernos en relación al papel que debe jugar las universidades en el desenvolvimiento del país. Responder a la preguntan: ¿ cómo ha sido la relación entre los gobiernos y las universidades?. Durante la época colonial no hay la menor duda que las universidades se ceñían estrictamente a los mandatos de la colonia, pero esto cambia a partir de la era republicana y más concretamente a partir de la reforma de 1827, donde se elaboran los primeros estatutos y se pretendió romper con la dependencia religiosa y modernizar a las universidades consustanciándolas con el pensamiento moderno. Bolívar realiza un primer intento de una política universitaria,

mantiene el principio autonómico y le otorga en propiedad a la Universidad varios bienes (haciendas) para su sustentación económica.

Desde entonces y hasta hoy día las relaciones entre gobierno y universidades ha sido incomoda, con sus alti bajos, ha sido una historia caracterizada por confrontaciones y diferencias propios de la naturaleza de la universidad como centro de la intelectualidad y del pensamiento crítico, y aunque en los últimos años estas confrontaciones han girado mas al tema administrativo-presupuestario, lo cierto es que en la mayoría de los países del mundo las universidades se convierten en generadoras de debates y de resistencia a los gobiernos hostiles, y propulsoras de los cambios y transformaciones.

Las universidades son un ente fundamentalmente político. Las universidades no son solamente espacios para el adiestramiento y formación de los profesionales que requiere la nación. En las universidades se debe y en efecto se ha cuestionado el funcionamiento del resto de la sociedad. Las universidades reflejan a la sociedad a la que pertenecen. Ni siquiera las universidades privadas han podido están exentas del debate político. La educación cumple la tarea fundamental de reproducir o transformar la sociedad, según sea el caso. Todos los gobiernos desean no ser cuestionados por los universitarios, pero las universidades por su misma condición de generadora del pensamiento crítico no pueden ni deben estar sujetas a un gobierno, por más afinidad que este represente con sus ideales. Los universitarios no pueden estar adoctrinados. Los universitarios son intelectualmente rebeldes por antonomasia.

La política universitaria en Venezuela tiene como antecedente la Universidad Colonial, pero surge más concretamente a partir de la reforma de 1827, donde por primera vez se presentan la necesidad de la autonomía, no solamente de carácter cognitivo sino también en lo económico. Luego transcurriríamos una etapa en la relación gobierno-universidades caracterizadas por la confrontación y la indiferencia. Hasta 1958 el tema de la autonomía universitaria no fue respetado ni en la ley ni en los hechos.

A finales del siglo XIX la universidad venezolana va ser penetrada por el pensamiento positivista propio de la ciencia experimental. Junto a la carrera de derecho surgirá la carrera de medicina y además de la Universidad de Caracas se abrirán la universidad de Los Andes y del Zulia. Desde la independencia hasta 1958 la educación universitaria estará caracterizada por ser una educación elitesca, para las minorías que podían vivir en las grandes ciudades y sufragar los gastos correspondientes. Cada vez que los gobiernos consideraron como incómodas y focos de rebeldías a las universidades éstas fueron cerradas, sin que se produjeran grandes reacciones, así sucedió desde Páez, los Monagas, Guzmán Blanco, durante el gomecismo y la dictadura de Pérez Jiménez. A pesar de algunos reglamentos que pretendieron democratizar a las universidades, como el de 1946, que autorizaba el co gobierno estudiantil, lo cierto es que en la práctica esto no funcionó y las autoridades universitarias eran designadas por los gobiernos unilateralmente.

Sin embargo, como lo hemos señalado, las universidades no son solamente un reflejo de los gobiernos, el pensamiento y la crítica, así como el agua se permea y filtra por cualquier lado y durante todos estos gobiernos surgieron en el seno de las universidades movimientos de resistencia a los gobiernos dictatoriales y se nutrieron de teorías y corrientes políticas para poder ofrecer un cambio en la sociedad. La llamada generación del 28 no fue ni la primera ni la última de este tipo de pensamiento protestatario, que se nutrían de un pensamiento plural que iba desde la social democracia, pasando por el social cristianismo y el marxismo. Corrientes contradictorias pero todas críticas al modelo

societal existente. A pesar de las férreas dictaduras vemos surgir un pensamiento humanista y protestatario en las universidades. De allí surgieron las nuevas generaciones y lideres que irían a ser los protagonistas durante 70 años del siglo XIX.

No se puede negar que- con todo su carácter elitesco, y las constantes presiones del gobierno -a principio del siglo XX comienzan a surgir nuevas universidades aunque en forma muy lenta. A parir de 1958 comienza un crecimiento y una primera etapa de masificación de las universidades. Para entonces sólo existían la Universidad Central de Venezuela (1721), la Universidad de Los Andes (1810), la Universidad del Zulia(1891-1904 y 1946), la Universidad de Carabobo (1892-1903 y 1958) y la Universidad de Oriente (1958), junto con las privadas, Universidad Católica Andrés Bello y la Universidad Santa María, establecidas en 1953 (López Bohórquez. 2009: p.36).

En 1958 se promulga la primera Ley de Universidades lo que representó, en el plano teórico y legal, basamentos para la democratización y autonomía de las universidades. Sin embargo en la práctica se produjo todo lo contrario y en la década de los 60- en el contexto del surgimiento de la democracia representativa pero también alimentada por procesos externos como fueron todos los movimientos nacionalistas y antiimperialistas de los años 60, que llevaron a lo que se llamó la Renovación Universitaria- hicieron de éstas caldo de cultivo para las protestas y apoyo a los movimiento insurgentes en rechazo a las políticas de gobierno, que llevaron a la más brutal represión de los movimientos populares y universitarios y el allanamiento de las principales casas de estudio. Tan solo en 1970 es reformada nuevamente la Ley para limitar la autonomía y la democracia universitaria y además contribuir con el surgimiento de las universidades experimentales y el inicio de un proceso tecnocrático.

¿Ha existido una política universitaria en Venezuela?

Como hemos señalado no hay la menor duda que en la época colonial éstas instituciones acataban fielmente el pensamiento religioso e hispánico dominante. Y si bien desde la reforma republicana de 1827 se dan los primeros pininos de la autonomía y la modernización universitaria, los gobiernos más que dirigir, controlaban las universidades.

Es difícil señalar que existiera una política universitaria, en el sentido de formular unas directrices que permitieran planificar el papel de las universidades en el progreso del país. Más aun cuando si es discutible que hayan existido proyectos o planes de país, que vayan más allá de la retorica o el cumplimiento de un requisito. Muchas Universidades han funcionados por su propia cuenta. En lo interno su administración y los procesos curriculares han respondido mas a imitar y trasladar modelos foráneos que responder a una política universitaria emanada del estado nacional. Y podríamos agregar, en forma de interrogante: cuál estado nacional y cual proyecto de país?. Por eso reafirmamos que la relación entre gobierno y universidades ha sido fundamentalmente de carácter presupuestario y control político por la fuerza cuando el estado se ha visto amenazado.

Esta situación se complica aún más en los últimos 50 años con el crecimiento y masificación de las universidades a partir de la década de los 60 del siglo pasado. Aunque los datos no son exactos ni fidedignos hoy existen en el país más de 150 instituciones universitarias, de las cuales unas 70 son de carácter público y el resto en su mayoría privadas. Y aunque todas estas se rigen por el derecho público, lo cierto es que bien discutible que podamos hablar de una política universitaria en el país. No es que no

existan, sino que están cargadas de ambigüedades, contradicciones, políticas paralelas, predominio de lo presupuestario. En 1960, bajo la intención de coordinar la política pública y la relación que entre el estado y las universidades se crea el Consejo Nacional de las Universidades. El Ministerio de Educación Universitario apenas surge en el 2012.

En Venezuela no existe un sistema universitario articulado, se ha producido un auge indiscutible en las últimas décadas, pero sin que se tenga un control exhaustivo en lo administrativo y aún más importante una dirección, una política universitaria unificada, que responda a las prioridades de la nación. De acuerdo a Morles, Medina y Álvarez (2003):

La educación superior en Venezuela está lejos de conformar un sistema bien articulado de instituciones con objetivos, políticas y normas bien definidos, hasta el punto de que no ha sido posible aprobar una Ley general que la regule, a pesar de varios proyectos discutidos en las últimas décadas. Lo que oficialmente existe es un conjunto heterogéneo de unas 145 instituciones legalmente autorizadas, las cuales se rigen por diversas normativas oficiales. Esas instituciones se pueden clasificar en tres grandes bloques, según el tipo de institución, la fuente principal de financiamiento y el grado de autonomía. Ellas son, para el 2001: (a) 21 universidades oficiales (5 autónomas y 16 experimentales);(b) 20 universidades privadas (que por su naturaleza no gozan de autonomía); y, (c) 104 instituciones de educación superior que no son clasificadas como universidades (43 oficiales y 61 privadas), entre las cuales hay colegios universitarios, institutos tecnológicos, institutos universitarios, institutos pedagógicos y politécnicos y una gran variedad de escuelas (…) Para el 2001 las 145 instituciones venezolanas de educación superior legalmente autorizadas (64 oficiales y 81 privadas) ofrecían 543 oportunidades de estudios en pregrado (355 en carreras cortas y 188 largas) y unas 200 especialidades en programas de postgrado (donde se puede optar a títulos de Especialización, de Maestría y de Doctorado) en 1487 programas que funcionaban en 38 instituciones y 16 ciudades.[1]

Desligamiento entre estado, sociedad y universidad

De la dependencia cultural e intelectual no tenemos la menor duda en afirmar que el sistema educativo y fundamentalmente las universidades han sido, en la mayoría de los casos, cómplice de estas aberraciones. Hemos tenido una universidad de espalda al país, ghetos intelectuales, académicos de escritorio, investigadores y extensionistas para el beneficio de una élite. Una educación excluyente a la que no pueden llegar los pobres en su inmensa mayoría. Estas cúpulas universitarias, con sus excepciones, que al igual que otras instituciones como la iglesia y los medios de comunicación, se han convertido en representación de los decadentes partidos políticos y son ellos la máxima expresión de la oposición, y quienes critican las propuestas de cambios que viene desarrollando el gobierno nacional, pero sin ofrecer alternativas, requieren de su transformación.

Los universitarios no podemos seguir de espalda al país, como promotores del pluralismo ideológico, productores de conocimientos, estamos en la obligación de asumir, critica y constructivamente, posición ante los cambios que se generan, no para "bendecirlos" y convertirse en aparto ideológico del gobierno sino para asumir el rol protagónico en la contribución de la construcción nacional. Teniendo claro que las misiones son alternativas

[1] Morles, Victor, Medina, Eduardo y Álvarez Neptalí (2003) La Educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a IESALC – UNESCO. Caracas, Venezuela.

temporales para dar respuestas a los excluidos sociales, es necesario ir creando paralelamente las bases de las estructuras- que con cierto grado de permanencia - tendrán que asumir estas responsabilidades.

Hemos criticado como históricamente las universidades se han comportado como (un estado dentro del estado) donde el estado nacional pareciera tener como única obligación garantizar los recursos, los cuales muchas veces carecen de mecanismo de control administrativos, el propio estado mucha veces no maneja con precisión cuántos alumnos hay por carrera, cuántos egresaron, cuántos trabajadores, obreros, profesores, en qué condiciones de trabajo, cuál es la planta física, laboratorios, beneficios estudiantiles, convenios nacionales e internacionales, actividades investigativas, tecnológicas y de producción, llegando en muchos casos a conocer solamente la partida de trabajadores a los cuales hay que pagarles un salario.

Este desligamiento entre estado, sociedad y universidad, se produce por causas múltiples, por un lado la deformación del estado petrolero cuya renta ha hecho posible mantener a instituciones y sectores sociales sin responder a un plan estructurado de cuáles son las prioridades del país, cuál es el modelo de desarrollo económico, cuál es el modelo político y cultural que haga posible definir una política educativa cuyo objetivo central sea contribuir en la formación del modelo societal que se desea. Al decir de Prieto Figueroa (1977):

"Nuestras universidades no se apersonan de las necesidades de las comunidades, ni tienen conciencia de la orientación del desarrollo en Latinoamérica. Su gran pecado es la improvisación, crecieron al garete, como órganos de expresión de la oligarquía que las usa para formar las elites del poder (...)La universidad debe figurar como un engranaje fundamental en la elaboración de los planes de la nación, puesto que a ella corresponde suministrar los técnicos encargados de realizar esos planes y promover el desarrollo." [2]

Desde hace años compartimos con quienes acusan que las universidades se han convertido en un feudo, que algunas de ellas se creen dueñas del conocimiento, que producto de las políticas neoliberales, desde los años 80 son sectores de las clases medias y de la burguesía nacional lo que han ocupado los espacios universitarios, dejando los sectores humildes sin cupo y posibilidades de estudios, que desde hace muchos años las universidades se han convertido engranajes fundamentales del modelo societal dominante, que no solamente producen el recurso humano (profesionales y técnicos) propios de la industria capitalista, peor aún son el principal engranaje de reproducción simbólica cultural del pensamiento capitalista.

Desde el pensum de la ingeniería que enfatiza en las grandes y costosas construcciones, en desmedro de la vivienda popular, desde los grandes laboratorios de salud que margina la salud preventiva y por el contrario hace de la enfermedad el gran negocio, desde científicos sociales y filósofos que responden fundamentalmente a teorías y paradigmas

[2] Prieto Figueroa, Luis Beltrán. (1977). *Estado y educación en América Latina*. Caracas. Monte Ávila Editores. *p.295.*

propios de los países hegemónicos, que no nos permiten entender y comprender nuestra propia realidad, donde se marginan nuestros pensadores e intelectuales, es decir, nuestra propia visión del mundo y por lo tanto esta negado a cualquier posibilidad de construir un proyecto autónomo de desarrollo.

Sea cual sea las especialidades que formen nuestras universidades estas deben tener un componente general cónsono con la filosofía de formar ciudadanos, hombres críticos capaces de pensar soluciones alternativas, personas conocedoras de sus deberes y sus derechos, de ideales democráticos, con sentido moral, ético y humano. No podemos seguir viendo a la universidad como una casa grande donde estudiamos o trabajamos, la universidad es el país; allí deben trabajar y deben formarse quienes están llamados a asumir roles protagónicos en todas las áreas de la sociedad, la universidad debe ser el centro generador del conocimiento, de la tecnología y de la cultura, de la sociedad que podemos tener. Por esto una verdadera universidad no es tal, sí en ella no existen los estudios sociales y humanísticos. En los actuales momentos muchas carreras bajo el pretexto de la modernización curricular han disminuido o eliminado el peso de dichos estudios.

Los problemas ambientales, de pobreza y en general los concernientes a la calidad de vida no deben ser asuntos apéndices o de moda de la vida universitaria, por lo contrario deben ser de carácter intrínsecos propio de la naturaleza y la filosofía de la universidad. La Universidad ha ido a dos extremos: idealismo (político) y el pragmatismo (económico). El cientificismo no puede ser el único eje de la universidad. La importación científica y tecnológica no sólo nos ata a una dependencia económica sino intelectual. De esta manera las universidades se han convertido – queriéndolo o no – en uno de los principales mecanismos de la dependencia, es más parte del problema que una solución a la dependencia.

Si bien esto es cierto y nos sumamos a las múltiples críticas que desde adentro y desde afuera se les hacen a las universidades, no es menos cierto que tampoco se puede caer en el extremo de negar el papel histórico de estas instituciones, el cúmulo de experiencias, queramos o no en ellas se han formado la mayoría de profesionales que existen hoy en el país, entre esos los mismos que con razón la critican, que son muchas las investigaciones y los productos tecnológicos que han surgidos de su seno, que existen muchos profesores, investigadores que con su alumnos vienen participando desde hace años en las comunidades en favor de un colectivo.

¿Quién manda en las universidades?

No es nada fácil responder a la pregunta de quién manda en las Universidades. Ya hemos dicho que no es el gobierno que solo garantiza recursos y ha pretendido controlar por las fuerza, cosa que en las últimas décadas se le ha hecho más difícil. No existe en el país un plan nacional universitario de mediano y largo plazo (10 a 20 años) para colocar a las universidades en sintonía a los proyectos nacionales que responda al número de egresados que se requiere en las distintas áreas y económicas del país, el tipo de cerreras y profesionales especializados, el compromiso de que los miembros universitarios estén en la obligación de trabajar en estos proyectos emanados por el estado.

Por el contrario, muchas veces los gobiernos no tienen ninguna claridad de cómo están conformadas las universidades y tampoco tienen ningún tipo de directriz para su

planificación. Al final las universidades a través de sus gobiernos internos donde predominan el papel profesoral, con poca participación estudiantil e inexistente participación del personal administrativo y obrero, se han convertido en los manda mas de las universidades. No solamente crean currículos, carreras y especialidades según sus criterios, sin responden a un proyecto nacional, sino que además administran sus recursos como mejor le vayan y se convierten en constantes demandantes de recursos al estado. Muchas universidades se han convertido en **un estado dentro del estado**.

En teoría, el órgano rector de las políticas universitarias en Venezuela es el Estado, lo cierto es, como hemos explicado, esto ha sido una experiencia compleja y contradictoria, en algunos periodos las universidades han sido casi totalmente autónomas y en otros tiempos el estado las ha controlado totalmente. Desde 1958, antes la ausencia de un Ministerio de Educación Universitaria (creado en el 2002), la máxima autoridad del sistema universitario ha recaído sobre el *Consejo nacional de Universidades (CNU), creado en* 1946, las Universidades Nacionales no están adscritas a un ministerio, sino que sus relaciones con el Ejecutivo Nacional se canalizan a través del Consejo Nacional de Universidades *y* en la Ley de 1970 se establece sus fines, tal como lo establece el artículo 18:

El Consejo Nacional de Universidades es el organismo encargado de asegurar el cumplimiento de la presente Ley por las Universidades, de coordinar las relaciones de ellas entre sí y con el resto del sistema educativo, de armonizar sus planes docentes, culturales y científicos y de planificar su desarrollo de acuerdo con las necesidades del país. Este Consejo, con sede en Caracas, tendrá un Secretario permanente y una Oficina de Planificación del Sector Universitario, vinculada a los demás organismos de planificación educativa, que le servirá de asesoría técnica.

El CNU es un cuerpo colegiado que se reúnen una vez al mes para decidir sobre materias o propuestas de análisis elaboradas básicamente por la OPSU y por comisiones de su propio seno. Está integrado por el Ministro de Educación Superior quien lo preside, los 37 rectores de las universidades nacionales (17 oficiales y 20 privadas), 3 representantes profesorales (2 por universidades oficiales y 1por las privadas), 3 representantes estudiantiles (2 por universidades oficiales y 1 por las privadas), 3 profesores (elegidos cada uno por la Asamblea Nacional, por la Comisión Delegada y por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas respectivamente).También forman parte del CNU, pero solo con derecho a voz, el Secretario del Consejo, el Director de la OPSU, un representante del Ministerio de Hacienda y un Decano por cada universidad nacional o privada. En total, el CNU está integrado por 87 personas (todas con derecho a voz y 47 con derecho a voz y voto). Por cada nueva universidad este número se incrementaría en cinco (5) nuevos miembros.

En la práctica, por lo difícil que es ponerse de acuerdo en el CNU- por el número y la diversidad de interés de los miembros que lo conforman, la OPSU, en principio una oficina de asesoramiento y jerárquicamente dependiente de el CNU, se convirtió en el órgano rector, dejando a la asambleas del CNU solo para la aprobación de sus políticas. Cuando se crea el Ministerio de Educación Superior, en el 2002, se establece una disputa entre este órgano que pretendía dirigir la política universitaria con el CNU y la OPSU, quienes lo venían haciendo, tal como lo establece la ley de universidades de 1970, *ya que el CNU no es un organismo jerárquicamente dependiente. La dirección del CNU no está*

en el organigrama del Ministerio, nunca ha estado, incluso el Ministerio no contaba con finanzas propias, sino que dependía de las finanzas que le otorgaba la OPSU.[3]

El gobierno de Chávez, primeramente, en el año 2005, a través del decreto 3444 intento la institucionalización del Ministerio de Educación Superior, traspasando a este ministerio las atribuciones que hasta ese momento tenía el CNU. En el artículo 4, le da la potestad al ministro de "*Evaluar las credenciales académicas de los candidatos a autoridades de las Instituciones Oficiales de Educación Superior".* A través del artículo 14 establece "*como potestad del Viceministro la tramitación, evaluación y acreditación de los proyectos de creación de programas e instituciones de educación superior, así como el seguimiento y rendición de cuentas*".

Estas facultades también las contempla el Consejo Nacional de Universidades (CNU), en la Ley de Universidades de 1970, artículo 20, que señala que el Consejo debe "*fijar los requisitos generales indispensables para la creación, eliminación, modificación y funcionamiento de Facultades, Escuelas, Institutos y demás divisiones equivalentes en las Universidades, y resolver, en cada caso, las solicitudes concretas que en ese sentido, previo el cumplimiento de los requisitos establecidos, sean sometidas a su consideración".* Pero como la Ley está por encima de un decreto, esto no tiene aplicación legal hasta que se reforme o se formule una nueva ley de universidades.

En la propuesta derogada de nueva ley de universidades (LEU) del 2010, se propuso eliminar al CNU y la OPSU, dándole sus atribuciones y muchas otras más al Ministerio, y propone, en su Artículo 20, la creación de El Consejo Nacional de Transformación Universitaria, adscrito al Ministerio de Educación Universitaria, que se define como:

Un cuerpo colegiado de participación, planificación, articulación y coordinación de las instituciones de educación universitaria con el órgano rector, y demás órganos y ente del estado vinculados a la materia de educación universitaria, así como las organizaciones del poder popular, para el desarrollo de los propósitos del Subsistema de Educación Universitaria a nivel nacional.

Así mismo, en el contexto e los planes de desarrollo endógeno y la Nueva Geometría el Poder, se propone, (Artículo 23) la conformación de Los Consejos Territoriales de Transformación Universitaria, "*para la consecución de los propósitos del Subsistema de Educación Universitaria, en los ejes de desarrollo territorial definidos en el Plan de Desarrollo".*

Equidad, democracia y autonomía en las universidades

Los conceptos de autonomía y democratización universitaria siempre han sido controversiales, además de que no siempre- o mejor decir pocas veces- han ido a la par y han generado los más fuertes enfrentamientos entre el estado y las universidades. No son precisamente las universidades autónomas un ejemplo de democracia, elecciones en las

[3] Toro Fuenmayor, Luis. Educación superior: inclusión y exclusión: Calidad con equidad y equidad con calidad. *Educere*, jun. 2006, vol.10, no.33, p.369-378.

que los estudiantes tienen una mínima proporción de los votos validos, en las que votan en segundo grado para elegir unos representantes que serán luego los que puedan elegir a las autoridades rectorales, en las que no participan ni empleados ni obreros, quienes han dedicado toda su vida a la universidad y conocen su realidad- muchas veces más que los directivos de turno-, universidades en las que poco se ha tomado en cuenta a las comunidades, a veces solo para cumplir los requisitos de extensión y pasantías. Gobiernos universitarios conformados y cuyas decisiones recaen fundamentalmente en los profesores, marginando al resto de los miembros de la universidad y a la comunidad, son demostración de poca democracia.

A pesar que desde 1946 se estableció por primera vez la representación de los estudiantes en el Consejo Universitario, los Consejos de Facultad y las Asambleas de Facultad, aun la participación estudiantil es limitada en los procesos universitarios. En la propuesta de Ley de Universidades (2010) se amplía el concepto de democracia, ya que queda establecida la elección interna de sus autoridades, de su gobierno, pero garantizando la participación de todos sus miembros en igualdad de derecho.

La autonomía universitaria ha sido el producto de un proceso de luchas históricas, de avances y retrocesos, en la pugna por quienes pretenden desde el estado controlar política e ideológicamente a las universidades, ponerlas a sus servicios, y de aquellos que han pretendido crear "un Estado dentro del Estado", con una autonomía total, sin responder a las directrices del estado nacional.

Dentro de los estados nacionales toda autonomía es relativa, sino seria autarquía, todas las instituciones tienen que responder, por obligación, a la política de estado, a las prioridades del país, al modelo de desarrollo, igualmente, tienen que responder y dar cuentas exhaustiva de la utilización de los recursos, deben vincularse permanentemente, y no vía extensión o pasantía con las comunidades y así mismo tienen que garantizar la participación de estas comunidades en las decisiones que tengan impacto con la sociedad. Así lo expresó el rector Francisco De Venanzi en 1958, en el contexto de la promulgación de la Ley de universidades, de la cual fue uno de sus máximos propulsores:

La autonomía no es un privilegio que recibe la institución para aislarse de los dolores del pueblo y convertirse en círculo de intereses creados, cerrado al llamado de la Nación. Es al contrario instrumento de superación técnica para cumplir con toda efectividad la tarea de convertir en el factor principal del progreso de la comunidad y en símbolo unitario esencial en la vertebración de una sociedad pujante, aguijoneada por el hondo deseo de satisfacer plenamente sus grandes necesidades espirituales y materiales.[4]

Años después, en la misma tónica opinó el maestro Prieto Figueroa (1977):

La autonomía universitaria no podría considerarse, como algunos piensan, situados en las almenas levantadas por formulas de un liberalismo trasnochado, una liberación de las grandes responsabilidades que corresponden a la universidad en la realización del plan de vida nacional, sino la libertad de acción para actuar en relación con aquellos fines. Por otra parte, la autonomía interpretada como aislamiento de los otros ciclos de la educación haría imposible establecer las correlaciones indispensables con estos[5].

[4] Universidad Central de Venezuela (1959). Autonomía Universitaria. Imprenta universitaria. Caracas, p.27.
[5] Ídem. *p.278*

Solo para ubicar y contextualizar la discusión sobre La autonomía y la democratización universitaria, haremos alusión a algunos hechos histórico. El tema de la autonomía y democracia universitaria tiene una larga historia. Desde el nacimiento de la Universidad de Caracas, en 1721, por Real Cédula del 4 de octubre de 1781, el rey Carlos IV le concede la autorización para dictar su propia constitución y sus reglamentos, y para elegir el rector por el Claustro universitario. Luego, en la etapa republicana, Bolívar mantiene el principio autonómico y le otorga en propiedad a la Universidad varios bienes económicos (haciendas) para su sustentación económica, única manera de garantizar la autonomía financiera.

En 1849, se produce la primera agresión contra la autonomía bajo la presidencia de José Tadeo Monagas, pero más violento fue bajo el gobierno de Guzmán Blanco, quien decretó el nombramiento de las autoridades universitarias por parte del gobierno, además les arrebató su patrimonio económico. La misma suerte iba a correr durante las dictaduras de Castro y Gómez, en las que fueron varias veces cerradas las casas de estudio.

En 1940, en el gobierno de López Contreras, una nueva Ley de Educación restituyó parcialmente la autonomía, pero en 1943, se restableció la facultad del Poder Ejecutivo de designar y remover libremente las autoridades universitarias. El reglamento de 1946 estableció, por primera vez en el país, la representación de los estudiantes en los cogobiernos universitarios y consagró la libertad de cátedra. Durante la dictadura, además de auspiciar la creación de las primeras universidades privadas, bajo el pretexto de las insuficiencias presupuestarias se clausuró las universidades por un más de un año, se destituyó a más de 140 catedráticos y se expulsó a 137 estudiante.

Siguiendo a Amado Moreno (2008), veremos como la autonomía y democratización universitaria se consagra en Venezuela en la ley de universidades promulgada el 5 de diciembre de 1958, fecha que se adoptó como Día del Profesor Universitario, en la que se destaca lo siguiente:

1. *La declaración de las Universidades como instituciones autónomas, establecida en el artículo 8.*
2. *La elección de los cuerpos directivos, Rector, Vicerrector, Secretario y Decanos, por la propia comunidad universitaria, profesores, estudiantes y egresados, y su participación en los órganos de cogobierno, Consejo Universitario y Consejos de Facultad, de acuerdo a lo establecido en los artículos 24,29,47 y 54.*
3. *La realización de los concursos de oposición como sistema de ingreso del personal docente e investigación, artículo 73.*
4. *Gratuidad de la enseñanza, artículo 9.*
5. *La reorganización académica concebida en las secciones III, VII, VIII, IX, Capitulo II, y artículo 165, entre otros.*
6. *Asistencia social a los estudiantes establecida en el artículo 109.*
7. *Vinculación con el sistema educativo nacional al establecerse y concebirse en el Título I, en las Disposiciones fundamentales que las Universidades son instituciones al servicio de la Nación, con una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia, inspirada la enseñanza universitaria en la democracia, la justicia social y solidaridad humana, y abierta a todas las corrientes del pensamiento universal.*
8. *La extensión universitaria con la creación de las Direcciones y Comisiones de Cultura y Deporte establecidas en los artículos 125 y 129.*

9. *Las Universidades Nacionales tienen personalidad jurídica y patrimonio propio, distinto e independiente del Fisco Nacional. Este patrimonio estará integrado por los bienes que les pertenezcan o que puedan adquirir por cualquier título legal (artículo 10).*[6]

Luego, en el contexto internacional de los años 60, la revolución cubana, el Mayo Francés, y en el contexto particular de Venezuela caracterizada por los movimientos sociales y la consecuente represión a la movilización popular, el surgimiento de la guerrilla, las luchas estudiantiles que llevaron y continuaron después de los allanamientos a la Universidad Central de Venezuela, y la violación total no solo a la autonomía universitaria sino al derecho a la protesta y a la propia vida, y dieron inicio a una época plagada de persecuciones, allanamientos y asesinatos contra los líderes sociales.

En 1969, en la UCV se inicia el movimiento conoció como Renovación Académica, que perseguía: la revisión de los planes y programas de estudio, una auditoría académica y la ampliación de la representación estudiantil, lo que produjo el rechazo el gobierno y el pretexto para los respectivos allanamientos al recinto universitario. En ese contexto se produce la reforma a la ley de universidades en 1970, ley que no fue consulta con nadie y que perseguía minimizar el régimen de autonomía y democratización alcanzado, convirtiéndolas en instituciones subordinadas y dependientes del Consejo Nacional de Universidades, por lo que fue enfrentada pos los estudiantes y la población en general. Aplicando la nueva ley se destituyó al rector de la UCV Jesús María Bianco.

En la Ley vigente de 1970, (Artículo 30) queda estipulado que para la elección del Rector, del Vicerrector Académico, del Vicerrector Administrativo y del Secretario no podrían votar ni los profesores en la categoría de instructores ni los contractados, solo los representantes de los alumnos de cada Escuela, elegidos respectivamente en forma directa y secreta por los alumnos regulares de ellas. El número de estos representantes será igual al 25 por ciento de los miembros del personal docente y de investigación que integran el Claustro

En cuanto a la comisión electoral, el Artículo 167 expresa que estará integrada por tres (3) profesores designados por el Consejo Universitario; un (1) alumno regular designado por los representantes de los alumnos ante los Consejos de Facultades; y un egresado designado por los representantes de los egresados ante los Consejos de Facultades. Es decir mayoría de los miembros designados por el propio consejo universitario - cuyos miembros deben ser electos- y una mayoría a favor del sector profesoral, que a su vez y paradójicamente, siendo numéricamente minoría, con respecto a los miembros de la comunidad universitaria, representaban la mayoría de los votos validos.

Paradojamente, la ley de 1970, amplió y precisó el concepto de autonomía, que en el Artículo 9 hace referencia a los siguientes niveles de la autonomía universitaria:

1. Autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas.
2. Autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de

[6] Amado Moreno (2008) .Historia sociopolítica de la universidad y autonomía en Venezuela: rostros y máscaras. Educere. Año 12, nº 41. p 357.

investigación, docentes y de extensión que fueren necesario para el cumplimiento de sus fines;
3. Autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo;
4. Autonomía económica y financiera, para organizar y administrar su patrimonio.

Otro mecanismo utilizado en las últimas décadas para mermar las autonomías y el peso de las universidades tradicionales fue la creación de las universidades experimentales, que si bien filosóficamente se ofrecieron como posibilidades para crear otro tipos de universidades, con currículos más flexibles y dinámicas, que respondieran a contextos temporales y territoriales particulares y de carácter andragógico, en la práctica, con honradas excepciones, cayeron en los mismos vicios de las universidades tradicionales, y sin ningún signo de autonomía, democracia interna y dependientes del Ministerio de Educación. Además, recordemos, los tres intentos fallidos de reforma de la ley (1984, 1988 y 1994) que perseguía insertar las universidades en el proceso neoliberal, que se manifestó en el apoyo desde el estado al desarrollo de las universidades privadas, la privatización de los espacios universitarios, el cobro de matrícula y la ocupación de las universidades por estudiantes provenientes de los sectores de la clase media y la burguesía nacional.

La equidad universitaria es un concepto amplio que no solo puede estar refringido al ingreso. Es cierto que el estado y en la Constitución de 1999 garantiza por primera vez la autonomía y democracia universitaria, consideramos necesario garantizar las mismas oportunidades no solo para ingresar sino para mantenerse en el proceso universitario, garantizando la pertinencia de los estudios así como la sostenibilidad de los estudiantes en términos de vivienda y alimentación, bibliotecas actualizadas, entre otros, pero juntos a estas condiciones económicas se debe garantizar la equidad política en términos de democratización de las universidades .

En cuanto al ingreso universitario no hay la menor duda de las injusticias históricas, que han convertido a estas instituciones- que son financiadas por el estado- en propias de los sectores dominantes. Esto es algo que había que revertir violentamente y en efecto se está haciendo, pero aunque sea controversial, es necesario preguntarse ¿Pueden y tienen que ser profesionales universitarios todos o la mayoría de los pobladores de un país? ¿Tienen todos los habitantes aptitudes y actitudes para ser profesionales universitarios? ¿Si todos son profesionales universitarios quiénes harán otras tareas fundamentales para el funcionamiento de la sociedad, desde trabajos técnicos, de servicio, comercio, trabajo agrícola, desde los más rudimentarios hasta los más tecnificados? ¿Puede el estado, por muchos recursos que tenga garantizarles el estudio de calidad a todos los habitantes de una nación? ¿Puede el estado y la sociedad garantizarles el empleo justo y dignificado a todos los profesionales egresados? ¿No estamos legitimando con esta supremacía a los estudios universitarios la denigración del trabajo manual y técnico? Si a estas preguntas no hay una respuesta contundente estaremos claro que la razón última es mas de orden populista que de política de Estado.

¿Qué y quiénes investigan en las universidades?

Mucho se habla **del papel de la investigación en las universidades**, de que es gracia a la innovación y a la creación de nuevos conocimientos que se puede garantizar y sustentar el desarrollo del país. Todo esto es cierto, pero debemos ser más precisos y responder a las preguntas: ¿quién y cómo se investigan en las universidades?. ¿Cuáles son las

temáticas de investigación?, ¿están éstas en consonancias por los proyectos nacionales emanadas de los respectivos gobiernos y las necesidades de la nación, sobre todo la de los más humildes?. Cómo responden las universidades a los problemas de pobreza, desigualdad, alimentación, vivienda del país. Y la pregunta más importante: ¿de qué manera están las universidades respondiendo al agotamiento del modelo capitalista rentista?

Sin pretensiones de dar respuestas a cada una de estas interrogantes, en forma general podemos decir que muy poco se ha hecho al respecto. Las universidades crean sus propias necesidades investigativas a partir de trasladar modelos científicos y tecnológicos del extranjero o simplemente a capricho de sus investigadores.

La historia de la ciencia latinoamericana es la historia de la ciencia del trasplante; adaptación del conocimiento y técnicas europeas en manos de activistas culturales y empresarios. La inversión en investigación y desarrollo experimental (I+D), expresada en dólares corrientes, que realizan los países de ALC, representa tan sólo **el 2,2% del** total invertido a nivel mundial. El conjunto de países de ALC alcanzó en 2010 un valor de 0,84 investigadores y tecnólogos por cada mil miembros de la Población Económicamente Activa (PEA). El máximo alcanzado de esta relación por Iberoamérica fue **de 1,35 investigadores** y tecnólogos por cada mil integrantes de la PEA, en el mismo año, en tanto que para Estados Unidos y Canadá, esta relación fue de 8.95 investigadores y tecnólogos por cada mil integrantes de la PEA.

La investigación es una de las funciones fundamentales de la universidad. La Ley de Universidades (1970), establece en el artículo 3 que: "las universidades deben realizar una función rectora en la educación, la cultura y la ciencia. Para cumplir esta misión, sus actividades se dirigirán a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza" (p.3). En general predomina en ellas ampliamente la docencia (en el caso de las universidades) o la aplicación de tecnologías extranjeras y la compra de servicios tecnológicos en el exterior. Ligado a lo anterior, hay escasa demanda social y poco respaldo estatal.

La mayoría de los docentes universitarios no investigan a pesar de ser ésta una obligación y no una opción del personal docente universitario. De unos cien mil docentes que trabajan en las universidades del país, apenas 12.208, aparecen registrados en el PEII (ONCIT-2013). A lo que debemos preguntarnos: ¿qué hacen el resto de profesores?, ¿quién los controla?, ¿cómo se permite esta deformación?, ¿por qué hemos llegados a estos indicadores tan bajos?.

En los últimos 30 años (1982-2012) el 98% de la investigación del país se produce en el IVIC, UCV, ULA, USB, LUZ, UDO y UC, y se mantiene una tendencia descendente. Según el Web of Science, desde 2008 la investigación venezolana ha descendido progresivamente en un 37.5%, y no ha aumentado el número de centros de investigación ni de universidades que generen nuevos conocimientos. Sólo cinco universidades venezolanas figuraron en el estudio de la empresa británica Quacquarelli Symonds (QS) de las mejores universidades latinoamericanas.

¿Cuál sociedad del conocimiento? ¿Cuál tecnología?

Estas mismas apreciaciones que hemos hecho sobre la investigación universitaria podemos señalarlas con respecto a la producción tecnológica. A pesar de lo mucho que

se refiere a la sociedad del conocimiento, a las nuevas tecnologías, los cierto es que en nuestras naciones y particularmente en nuestras universidades poco se hace generación de tecnología, conformándonos con la importación de modelos y tecnologías foráneas que aquí solamente son utilizadas y por lo tanto no podemos hablar de tecnología sino simplemente de técnicas.

No hay duda que en los países donde se generan todos los procedimientos (técnicos) y se tiene dominio total de las fases que estos envuelven podemos hablar de tecnología. Pero en países donde estas tecnologías son implantadas, donde sólo se les da un uso, sólo podemos hablar de técnica o máquina y no de tecnología. El proceso tecnológico es integral, la técnica es parcial. La mayoría de los países del mundo sólo cuentan con técnicas y no con tecnologías.

La sociedad desconoce el valor de la actividad de los científicos. Se ha asimilado superficialmente la idea que la ciencia y la tecnología son los motores del desarrollo y la modernidad, pero las entiende como foráneas, como productos de consumo que se compran afuera, y no como una capacidad que desde hace cierto tiempo debe producirse en el país. Organismos como el Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo, con notable influencia en la política científica de los países latinoamericanos, han propiciado un mayor énfasis en el desarrollo tecnológico y menos en la investigación científica

¿Gestión de conocimiento sin producir conocimiento?

A pesar de las críticas que permanentemente se le hacen a la dependencia económica y tecnológica, de los paradigmas epistemológicos occidentales, al pensamiento hegemónico, y en la LEU (artículo 46) se exige que la creación intelectual "tendrá que trascender el paradigma de la investigación científica positivista" (esta exigencia es contradictoria a la libertad de pensamiento), sin embargo, paralelamente, se manifiesta profunda admiración y se reproduce paradigmas como los de "la complejidad", que nada tienen que ver con nuestras realidades y mucho menos con el socialismo y por otro lado se subestime y margina el pensamiento marxista.

En la educación universitaria y en general se aprecia de manera evidente la asesoría permanente e influencia de organismos internacionales como la UNESCO, tratando de vincular la educación superior a criterios pragmáticos y de eficiencia. Así mismo, hay una constante exaltación y sobrestimación –tanto en el discurso como en el presupuesto educativo– de los recursos tecnológicos-informativos.

Cómo y quién mide la calidad?

Ante los cambios mundiales (fundamentalmente el tecnológico), las universidades vienen siendo invadidas por conceptos y categorías propias de la ciencia administrativa – gerencial: calidad total, competitividad, reingeniería, productividad, que vacíos de filosofía, de un contexto nacional, convierten a nuestras universidades en una empresa. La universidad no debe ser ajena a estos conceptos pero no es una empresa, la productividad o competitividad no puede medirse sólo en horas hombres, número de egresados, la universidad debe ser calificada en razón de parámetros mucho más trascendentes, como pertinencia con un modelo de país menos dependiente y más digno.

Sin menospreciar el tema de la calidad, es necesario advertir que desde las organizaciones mercantiles trasladan un discurso propio de la economía de mercado a la educación, haciendo referencia a la calidad, a la eficiencia, la competitividad. De esta manera, la gestión de la calidad no responde a un proyecto colectivo- nacional, sino a un estudio de mercadeo para saciar y si es necesario crear, a través de la manipulación, demandas nuevas en los llamados clientes. Como lo indicamos anteriormente, tampoco la calidad puede estar restringida al acceso a las nuevas tecnologías, esto sería un fetichismo y lamentablemente es una desviación muy común en nuestros días. Es necesario evaluar la calidad en el impacto social, en la pertinencia y en lo moral.

La política universitaria de Chávez

Reconocemos que este gobierno comenzó con toda una intencionalidad a favor de abordar la política universitaria, comenzando por la creación en 1999 de la Universidad de las Fuerzas Armadas (UNEFA) al servicio de la población en general, la incorporación con rango constitucional de la autonomía universitaria, consagrada en el Artículo 109 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la creación del Ministerio de Educación Superior (2002), ya en el 2003 surge la primera propuesta de Ley de Educación Superior, en ese mismo año se crearon las Misiones Educativas, La Universidad Bolivariana y una red de universidades territoriales, las Aldeas Universitarias en cada uno de los municipios, lo que ha representado una masificación de los estudios universitarios.

Estamos conscientes que esto además de una indiscutible posición ética y compromiso moral hacia los históricamente excluidos también tiene una carga política muy grande, además, no se puede ocultar, muchas de estas universidades carecen de edificaciones cónsonas, bibliotecas, laboratorios, personal administrativo y docentes, muchos de los cuales funcionan como "colaboradores", todo lo cual atenta contra la calidad educativa[7], además de poco control y evaluación, y sin negar el sesgo ideológico- mas que político, lo cual sería deseable tener personas políticamente formadas – pero en la realidad muchas veces no traspasan del contenido propagandístico y comunicacional (panfletario). Al decir de Pérez Luna (2004): "*La universidad es el espacio ideológico que asume su función de extensión para indicar que su papel no es solamente en su dimensión académica sino en su dimensión social, en su vinculación con los grandes problemas comunitarios".*[8]

Consideramos que este gobierno ha cometido fallas y ha demostrado un desconocimiento de la realidad universitaria, desde subestimar a estas casas de estudios y en algunos casos, por el contrario, evidenciando temor a la respuesta política, fundamentalmente de los sectores estudiantiles.

Política universitaria paralela

[7] Ver: Pedro Rodríguez Rojas. Municipalización universitaria y desarrollo endógeno. Mimeográfico.

[8] Pérez Luna, Enrique. Educación y globalización: ¿hacia una pedagogía espacial**?**. *Rev. Vzlana. de Soc. y Ant.*, abr. 2004, vol.14, no.39, p.13-27.

Se ha constituido una política universitaria paralela, por un lado las universidades tradicionales, que durante estos años de gobierno han seguido inmutables al nuevo proyecto de país, siguen los mismos privilegios, carreras y pensum, el sesgo ideológico político neoliberal, como si el país no hubiera cambiando, y al otro lado, en la acera del frente, las nuevas universidades y misiones que han venido siendo apoyadas financieramente desde su nacimiento por el estado, pero que entre ambas no existe ningún tipo de interacción, como si se trataran de dos proyectos distintos o peor aún dos países distintos. Las Universidades Nacionales, son de la nación, las financia el estado y es éste el que rige las normas para su funcionamiento.

En el 2006, Samuel Moncada, ex Ministro de Educación Superior, deja claro que la intención es marginar y sustituir a las universidades tradicionales:

Las Universidades Autónomas lamentablemente han traicionado su destino histórico y sus tradiciones (caso Universidad Central de Venezuela) y obviamente serán superadas por el devenir Esa es la razón de la Misión Alma Mater, la falta de integración de las Universidades Autónomas ante el vendaval social y político que barre el país hace necesario crear un sistema universitario nuevo, eficiente, de calidad y en eso consiste la Misión. Ya la UNEFA, Institución de prestigio, pasó de 4.000 alumnos a más de 300.000 con un presupuesto muy inferior a una Universidad autónoma que tiene solo 50.000, la UBV crece cada día, y las 50 Universidades anunciadas por Chávez dejarán como una minoría irrelevante a las hasta ahora "insustituibles" Universidades de la cuarta república que abandonaron su misión y sus ideales[9].

En esta misma ocasión, el ex ministro hizo referencia a las cifras de estudiantes que ha graduado la UCV en toda su historia: 230 mil personas, mientras que ya en la Misión Sucre existen en el territorio nacional 270 mil personas profesionalizándose. Como se evidencia en esta cita de Moncada y en general de lo que fue el eje central de su discurso y de los que lo han prosiguieron, el problema universitario pareciera remitirse exclusivamente al asunto de la masificación de la oferta estudiantil. Para nada se hace alusión y comparación entre ambos sistemas universitarios, por ejemplo, al número de investigadores (que para el 2006 la UNEFA solo tenía 3 profesores a nivel nacional en el Programa de Promoción al Investigador (PPI) y la UCV 1.500), patentes, centros de investigación, laboratorios, revistas científicas, entre otros parámetros que deben medir la producción de conocimiento y su pertinencia social, más allá de la necesaria, impostergable y justa política de dar respuesta a los históricamente excluíos.

Muchas críticas se hacen desde las universidades a las misiones que el actual gobierno ejecuta a fin de darle cabida a los excluidos sociales, demanda que no puede ser postergada hasta que los académicos se decidan darle su piso filosófico y teórico. Pero sin la menor duda estas misiones con un gran sentido ético -social están obligadas a ser

[9] Samuel Moncada, alocución a propósito del Día del Estudiante. 21 de Noviembre de 2006, Diciembre 23, 2004 - 00:36 (VTV).

orientadas, no solo desde la práctica sino de las experiencias acumuladas en la teoría y la filosofía, que proponen el tipo de Hombre y de sociedad que buscamos. Misiones sin teoría y filosofía nuevamente se convertirían en masificación e inclusión en un modelo de dominación que es el cuestionado. No se trata de darle trabajo, salud, educación a todo el mundo, sino un tipo de trabajo, un tipo de salud, un tipo de educación, un tipo de cultura que haga posible el surgimiento de un hombre nuevo, una sociedad nueva.

Teniendo claro que las misiones son alternativas temporales para dar respuestas a los excluidos sociales, es necesario ir creando paralelamente las bases de las estructuras- que con cierto grado de permanencia - tendrán que asumir estas responsabilidades. En el caso de las universidades se ha manejado la propuesta de las aldeas universitarias o municipalización territorialización de la educación superior a fin de contribuir con los desarrollos endógenos. Universidades donde se impartan carreras de carácter técnico, largas, pero también se ofrezcan formación permanente en aquellas áreas consideradas como prioritarias para la región, en el desarrollo de sus mayores potencialidades, pero siempre articuladas al proyecto educativo nacional.

De esta manera no solamente evitaríamos la fuga de cerebros de quienes salen a continuar estudios universitarios a las principales ciudades del país y que luego no regresan a la localidad de origen, agravando el problema de la concentración poblacional de estas ciudades, lo que ha producido los cordones de miseria, saturación, deficiencia de servicios, contaminación, entre otros males. Además estas tendrán que ser otras universidades de cara al barrio, a las comunidades, a la producción, a la organización civil, universidades productoras de bienes económicos y promotoras de desarrollo social y cultural. Universidades que promuevan la soberanía alimentaria así como la intelectual.

Estudios que además de responder a las grandes demandas nacionales, como la medicina social integral, la organización comunitaria, ofrezcan fundamentalmente formación en las potencialidades de la localidad. De esta forma el currículo no podrá seguir siendo un producto prefabricado que desde Caracas se imponga al resto del país, sino que, sin desarticularnos de las políticas nacionales, el currículo sea una construcción colectiva de los actores que hacen vida en cada una de sus localidades, de tal forma de acabar con la fuga de cerebros pero también desarrollar económica y territorialmente cada uno de los municipios. Todo esto garantizando la justicia social y la conservación del ambiente, que haga posible la sustentabilidad de las próximas generaciones.

El Estado Docente

En la propuesta derogada de nueva Ley de Universidades (2010) LEU ésta la intención de construir una política educativa única, donde el estado docente a través del Ministerio de Educación Superior emana las directrices, en el articulo 9 está claramente estipulado: "*El Estado Docente es la expresión rectora del Estado en educación y en la educación universitaria la ejerce por órgano del Ministerio con competencia en la materia".* Así mismo se establece el compromiso para garantizar la vinculación entre las llamadas universidades tradicionales y las nuevas universidades.

Artículo 8. El Subsistema de Educación Universitaria tiene como propósitos: Establecer mecanismos de articulación, coordinación, cooperación solidaria y complementación entre las instituciones que lo constituyen y de éstas con los otros niveles del Sistema

Educativo, con los organismos y entes públicos, con el sector privado, con las organizaciones del Poder Popular y con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, así como su conexión, correspondencia y sintonía con el plan nacional de desarrollo Coordinar y compartir espacios, recursos y actividades con las misiones educativas.[10]

La Autonomía Universitaria

En la constitución de 1999, queda por primera vez consagrada la autonomía universitaria. En el artículo 109 expresa:

"El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley".

En la Propuesta de Reforma Constitucional que el presidente Chávez presentó al país en el año 2007 y que no fue aprobado en el Referéndum Constitucional del 2 de diciembre de ese año, se planteó modificar el Artículo 109 de la Carta Magna, relativo a la autonomía universitaria, en los siguientes términos:
1-Se reconoce a los trabajadores y trabajadoras de las universidades como integrantes con plenos derechos de la comunidad universitaria, una vez cumplidos los requisitos de ingreso, permanencia y otros que paute la ley.

2-Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, **de acuerdo con los principios constitucionales de la democracia participativa y protagónica**, así como las de funcionamiento y administración eficiente de su patrimonio bajo control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. (Destacado nuestro).

3-La ley garantizará el voto paritario de los y las estudiantes, los profesores y profesoras, trabajadores y trabajadoras para elegir las autoridades universitarias; consagrará el derecho al sufragio a todos los y las docentes que hayan ingresado por concurso de oposición, desde la categoría de instructor o instructora hasta titular y establecerá las normas para que las elecciones universitarias se decidan en una sola vuelta. [11]

[10] Republica Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional. Proyecto de Ley de Educación Universitaria. 2010

[11]Proyecto de Reforma de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, Asamblea Nacional, 2007

Si bien en la propuesta de Ley de 2010, queda claramente establecido que la autonomía universitaria está anclada a las políticas del estado nación: "*En plena correspondencia con los Planes de Desarrollo Nacional para el fortalecimiento, consolidación y defensa de la soberanía e independencia de la Patria y la unión de Nuestra América"* -con los que estamos totalmente de acuerdo- y se avanza plenamente en la participación y democratización: "*Mediante la democracia participativa y protagónica ejercida en igualdad de condiciones, por estudiantes, trabajadoras y trabajadores académicos, administrativos y obreros en la definición de sus planes de gestión y programas de formación, creación intelectual e interacción con las comunidades",* no hay la menor duda de que se restringe la autonomía de las universidades.

En el Artículo 17, la libertad académica queda restringida solo "*para debatir las corrientes del pensamiento*" y no como lo estipulaba la ley de 1970 y la constitución de 1999, en la que "*se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión".* En lo organizativo, *fue d*isminuida la posibilidad *de* dictar sus normas internas. Hay restricciones para elegir y nombrar sus autoridades y designar su personal docente, de investigación y administrativo, así como para organizar y administrar su patrimonio, la inviolabilidad del recinto universitario queda en entredicho. Y no se reafirma lo postulado en la constitución, sobre que las universidades nacionales experimentales alcanzarán su autonomía.

¿Democracia universitaria o unos nuevos excluidos?

No hay la menor duda que al revisar la Ley de Universidades de 1970 y compararla con la propuesta de Ley del 2010, mientras que en la primera, en su Artículo 1, define a la Universidad como una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre. En la LEU se amplía el concepto de comunidad universitaria, tal como lo señala el Artículo 61: *La comunidad universitaria es el colectivo orgánico y corresponsable del desarrollo de los procesos de la educación universitaria en cada institución. Está compuesta por las y los estudiantes, las trabajadoras y los trabajadores académicos, administrativos y obreros, así como por las egresadas y los egresados.*

Concretamente sobre la participación en los Gobiernos Universitarios, aunque pueda producir controversia, así como vemos injusto que los estudiantes no tengan la misma proporción en la participación electoral que los docentes, y que los empleados y obreros- sin los cuales no funciona la universidad y hacen toda su vida en ella-no puedan participar en las decisiones, igual de terrible nos parece lo que le ocurrirá a la participación de profesores si cada voto de estudiante vale lo mismo que un docente. La igualdad de condiciones, propuesta en la LEU, en la participación electoral de la comunidad universitaria, implicará la cuantificación de un voto por cada votante para la determinación de los resultados electorales.

Por ejemplo, en una universidad donde hay 200.000 estudiantes qué sentido tendría que fueran a ejercer su derecho al voto 3.000 profesores, sería una participación simbólica- al igual que la de los empleados y obreros- sin ninguna capacidad real de decisión en el momento de elegir, la única arma que tendría el docente es convertir su aula de clases en una trinchera política e ideológica, para tratar de influir en el voto estudiantil. En cuanto a los gobiernos universitarios (Artículo 84):

La Asamblea Legislativa Universitaria es el órgano de gobierno de las universidades encargado de ejercer las funciones normativas o reglamentarias. Estará integrada por voceros y voceras de las y los estudiantes, de las y los trabajadores académicos, de las y los trabadores administrativos, de las y los trabajadores obreros, de las y los egresadas, en el número y las proporciones que establezca el Reglamento. Estará integrado por el rector o rectora, quien lo presidirá, dos vicerrectores o vicerrectoras, un vocero o vocera de las y los estudiantes, un vocero de los trabajadores académicos, un vocero de los trabajadores administrativos, un vocero de los trabajadores obreros, un vocero de los egresados, y por un representante del Ministro o Ministra con competencia en materia de educación universitaria.

En las disposiciones transitorias de la LEU se establece que en un lapso no mayor de treinta días contados a partir de la entrada en vigencia del Reglamento Electoral, se elegirá en cada universidad una Asamblea de Transformación Universitaria, en la que estarán representados en la misma proporción, los sectores de: estudiantes, trabajadores académicos, trabajadores administrativos y trabajadores obreros. Pero contradictoriamente, en el Artículo 22, sobre EL Consejo Nacional de Transformación Universitaria se señala que estará compuesto por: cinco voceros o voceras de las y los estudiantes de las universidades oficiales, un vocero o vocera de las y los estudiantes de universidades de gestión popular, un vocero o vocera de las y los estudiantes de universidades de gestión privada, tres voceros o voceras de las y los trabajadores académicos de las universidades oficiales. Es decir siete representantes estudiantiles y tres de los trabajadores académicos, esto no tiene nada de proporcional.

En estas mismas disposiciones transitorias, en su clausula diez señala que el Consejo Nacional de Transformación Universitaria establecerá las condiciones y términos bajo los cuales las universidades que al momento de la entrada en vigencia de la presente Ley, no eligen a sus autoridades, puedan hacerlo democráticamente.

Muchos han criticados, compartimos algunas de estas críticas, que la propuesta de la nueva Ley **concentra muchas decisiones en manos del Ministerio de** Educación, más concretamente aún, del Ministro o Ministra a cargo, desde los postulados políticos y filosóficos, las cuestiones administrativas y de control, con los cuales compartimos plenamente en defensa del estado docente: "*El desarrollo soberano de la ciencia y la tecnología, promover la integración cultural y educativa de América Latina y el Caribe, de los Pueblos del Sur y del Mundo".*

Llega a tal punto los poderes ministeriales que se inmiscuyen, entre otros temas, en: la participación protagónica en la gestión universitaria, el mejoramiento del desempeño, los servicios de orientación, salud integral, deporte, recreación, cultura y bienestar de todos los sectores de la comunidad universitaria, La creación, autorización, modificación y supresión de programas de formación de pregrado y postgrado. La organización de las estructuras académicas y administrativas, la creación, organización, integración, agregación, separación, supresión parcial o total de sedes, núcleos, extensiones, la matrícula estudiantil así como, la nómina de los miembros de las universidades. La carrera de los trabajadores y las trabajadoras académicos, lo cual incluye los procesos de ingreso, permanencia, desempeño, formación permanente, ascenso, promoción, régimen disciplinario, egreso y vinculación institucional orgánica del egresado y egresada. Los

usos y fines del patrimonio de las instituciones de educación universitaria, así como, los ingresos obtenidos por la prestación de servicios, donaciones y demás actividades económicas. La creación de fundaciones, empresas y demás entidades regidas por el derecho público y privado, por parte de las instituciones de educación universitaria, conjuntamente con los órganos estatales competentes; así como, las condiciones de organización, funcionamiento, usos y fines de los productos, ingresos, excedentes e inversiones de dichas entidades. La propiedad intelectual, conjuntamente con los órganos estatales competentes, sobre los productos, invenciones y patentes que fueren creadas en las instituciones de educación universitaria, por sus trabajadores y trabajadoras, así como por sus estudiantes, a fin de garantizar el desarrollo soberano del país, como bienes públicos. El régimen de fijación del cobro de la matrícula, aranceles y servicios administrativos

Es decir el Ministerio, mejor dicho el ministro en el cargo, lo decidiría todo, hasta problemas operativos del funcionamiento cotidiano, propios de la administración universitaria, que deben ser regulados y controlados en lo interno de la institución universitaria, lo que representa no solo un violento atentando contra la autonomía, ya que deja muy pocas cosas para el gobierno universitario, sino que además atentaría contra el funcionamiento eficaz de la institución, por todas las trabas burocráticas que esto representaría.

¿Y a dónde quedo El Poder Popular?

Igualmente nos parece preocupante como a pesar de que en el preámbulo, en el capitulo introductorio y más concretamente en el artículo 78 de la LEU se declare que "*Las organizaciones del Poder Popular deberán ejercer un papel fundamental en el desarrollo de los procesos de la educación universitaria"* éste no aparezca claramente especificado en el capítulo VI, relacionado al Gobierno Universitario y la Constitución de las Asambleas Legislativas Universitarias y lo deja para un reglamento especial.

Bibliografía Básica

Álvarez, Neptalí, Medina, Eduardo y Morles, Víctor (2003). La Educación Superior en Venezuela. Informe 2002 a IESALC – UNESCO. Caracas, Venezuela.

Asamblea Nacional (2007). Proyecto de Reforma de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Casique, Iraida (2005). http://svs.osu.edu/documents/IraidaCasique-resemantizaciondelconceptodeintelectual.pdf

López Bohórquez, Ali (2009) Establecimiento de las primeras universidades en Venezuela (siglos XVIII y XIX). *Educere* [online]. 2009, vol.13, n.45, pp. 385-398. ISSN 1316-4910.

Martínez, Ibsen (2001). http://www.analitica.com/bitblio/ibsen_martinez/sin_intelectuales.asp

Moncada, Samuel. Alocución a propósito del Día del Estudiante. 21 de Noviembre de 2006.

Moreno, Amado (2008). Historia sociopolítica de la universidad y autonomía en Venezuela: rostros y máscaras. Educere. Año 12, nº 41. Mérida. Venezuela.

Pérez Luna, Enrique (2004). Educación y globalización: ¿hacia una pedagogía espacial**?**. *Rev. Vzlana. de Soc. y Ant.*, vol.14, no.39.

Prieto Figueroa, Luis Beltrán (1977). Estado y educación en América Latina. Monte Ávila Editores. Caracas.

República de Venezuela (1970). Ley de Universidades.

República Bolivariana de Venezuela. Asamblea Nacional. Proyecto de Ley de Educación Universitaria. 2010

Rodríguez Rojas, Pedro (2009). La LOE: ¿una ley para la educación socialista? Educere, Año 13 N 47. Mérida. Venezuela.

Rodríguez Rojas, Pedro (2010) Municipalización universitaria y desarrollo endógeno. Mimeográfico.

Toro Fuenmayor, Luis (2006). Educación superior: inclusión y exclusión: Calidad con equidad y equidad con calidad. *Educere*, vol.10, no.33.

Universidad Central de Venezuela (1959). Autonomía Universitaria. Imprenta universitaria. Caracas.

Pedro Rodríguez Rojas .Dr. en Ciencias Sociales e Historia. Profesor Titular Universidad Simón Rodríguez. Venezuela. pedrorodriguezrojas@gmail.com. Celular: 584145302099.

Janette García Yépez. Dra. En historia. Profesora Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado. Venezuela. jgarciayepez@yahoo.es

Sistema de evaluación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de estudiantes de nutrición
Problem-Based Learning Assessment (PBL) of nutrition students

Salvador Ruiz Cerrillo[1]

[1]Universidad del Valle de Atemajac Campus León, email: lnsalvadorruiz@hotmail.com

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo proponer un sistema de evaluación para el ABP en alumnos de Nutrición, el cual se concluye que debe ser de tipo integral, incluyendo a los actores del fenómeno educativo, una diversidad de instrumentos y enfoques interpretativos, tratándose no sólo de una evaluación formal sino también de una con un carácter informal.

Palabras Clave: Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Evaluación, Nutrición, Evaluación formal.

Abstract: This Article has the aim of propose an evaluation system for the Problem-Based Learning (PBL) in Nutrition students, which might be integral, including the educational phenomenon actors, a diversity of instruments and interpretive approaches in dealing not just of a formal evaluation but also in one with an informal character.

Key words: Problem Based Learning (PBL) , Evaluation, Nutrition,Formal Evaluation.

Recepción: 16 de julio de 2016
Aceptación: 29 de septiembre de 2016

Forma de citar: Ruíz, S. (2017), "Sistema de evaluación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de estudiantes de nutrición". *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 157- 163.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

Sistema de Evaluación en Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) de estudiantes de Nutrición

Introducción

Ante el panorama actual de la enseñanza, la evaluación educativa tiene grandes retos en su definición, interpretación y diseño. Frade (2011) la define como un proceso dinámico, continuo, sistemático y operativo que consiste en llevar a cabo un balance entre las actividades realizadas y las metas propuestas, que necesariamente lleva a la elaboración de un juicio que permite tomar decisiones de cambio que conducen a la mejora continua en el aprendizaje.

Desde la década de los sesentas, la Escuela de Medicina de la Universidad de McMaster en Ontario, Canadá diseñó el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) para acercar a los estudiantes a la realidad de su futura vida profesional a través de pequeños grupos que buscan la solución de situaciones problemáticas (Loyens, Madga, y Rikers, 2008; citados en Olivares,2012).

Díaz Barriga (2006, en Olivares, 2012) define al ABP como un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones, que giran en torno al afrontamiento de problemas auténticos y significativos, situados en el contexto de la profesión en la que se está formando al estudiante universitario.

Definición del problema

Una de las dificultades principales en la evaluación de actividades en el ABP es la definición de los instrumentos que pueden utilizarse para una evaluación formal. Dado que la técnica exige en buena medida un traspaso de la responsabilidad del aprendizaje a los propios alumnos, los conocimientos adquiridos por cada uno no serán necesariamente los mismos. Cada problema puede tener múltiples soluciones y puede ser abordado desde una variedad de puntos de vista .Esto es, sin duda, un obstáculo para la medición del cumplimiento de los objetivos conceptuales. Por lo tanto, la evaluación por objetivos puede no ser adecuada a las características de la técnica (Sola,2011).

Ante el análisis anterior surgieron las siguientes preguntas de investigación:

1.- ¿Qué instrumentos pueden emplearse en un proceso de evaluación auténtico, válido y justo para el ABP en alumnos de Licenciatura en Nutrición?

2.- ¿Cómo se puede proponer un sistema de evaluación integral y holístico en el método del ABP para alumnos de Nutrición?

Antecedentes

Actualmente existe poca literatura sobre los lineamientos puntuales que conforman la evaluación en el método del ABP, MacDonald y Savin-Baden (2004) establecieron los requisitos y las características generales de una evaluación acorde con el ABP. En su opinión, había que proponer una evaluación basada en el contexto real de la profesión y adecuada a los conocimientos previos de los estudiantes; que contribuya a fomentar la reflexión y la autoevaluación; que familiarice al

estudiante con los asuntos principales del ejercicio de dicha profesión; y que armonice los objetivos, los métodos y los resultados de aprendizaje (Bermejo, 2008).

En un estudio de González y cols. (2013) el ABP permitió evaluar competencias transversales en estudiantes de Enfermería utilizando distintos instrumentos concluyendo que la participación de los alumnos en la evaluación fortalece actitudes (saber ser) como la honestidad, la responsabilidad y la autonomía. Por otro lado Poot-Delgado (2013) afirma que la evaluación en el ABP se debe realizar cubriendo al menos los siguientes aspectos: debe estar diseñada según los resultados del aprendizaje de contenidos, de acuerdo al conocimiento que el alumno aporta al proceso de razonamiento grupal, y de acuerdo a las interacciones personales del alumno con los demás miembros del grupo.

Para Cuachayo (2008) la evaluación en el ABP es una compañera genuina asociada al problema y al proceso. Según Marín (s.f) uno de los retos para los directivos o tutores ante el ABP es diseñar y operar un sistema de evaluación acorde a esta metodología instruccional. Esto puede requerir la negociación con los departamentos o academias. La información derivada de la evaluación debe ser usada de manera efectiva por quienes estén a cargo del programa, así como por los estudiantes y profesores.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) en México

En México se ha reportado que el ABP es utilizado por instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en su Facultad de Medicina, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad de Colima y la Universidad de Guadalajara. (Martínez,2002)

Una de las problemáticas o dificultades que se puede encontrar en una actividad ABP es la evaluación de los valores y actitudes. Para ello es nuevamente indispensable la observación del proceso por parte del maestro. Así mismo puede ser útil un ejercicio de autoevaluación y coevaluación por parte de los alumnos que los ayude a reflexionar sobre su desempeño en el trabajo colaborativo, al mismo tiempo que les brinde una retroalimentación por parte de sus compañeros de equipo (Sola,2011).

Metodología

Los participantes fueron seleccionados mediante muestra no probabilística intencionada, se incluyeron a 32 estudiantes en la investigación, con un total de 6 hombres y 26 mujeres, que al momento de la investigación cursaban el 6º cuatrimestre (período Mayo-Agosto 2015) de la Licenciatura en Nutrición en la Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes (UEPCA) plantel sur de la ciudad de León, Gto, la intervención del ABP fue en la asignatura de Patología de la Nutrición I.

El presente trabajo de investigación emplea un paradigma de tipo mixto, bajo un modelo secuencial y exploratorio por etapas, se empleó un marco referencial crítico interpretativo con apoyo del método investigación-acción.

Se utilizó la metodología de ABP de la Universidad de Maastricht la cual se denomina “Método de los 7 pasos”, que se agrupan en tres fases: trabajo con tutor, trabajo individual y retroalimentación con tutor.

Instrumentos

Para la recolección de los datos se emplearon tres instrumentos en el diseño del sistema evaluativo del ABP:

1) Para evaluar las sesiones del ABP (tutor-alumno) se empleó el Cuestionario de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes durante las sesiones tutoriales del Aprendizaje Basado en Problemas el cual tiene una alta validación interna (Alfa de Cronbach = 0.96), validado por Valle y cols. (1999; citado en Martínez,2007) , el cual consiste en una escala de 24 ítems, agrupados en tres dimensiones: Estudio Independiente, Habilidades de razonamiento e Interacción Grupal.
2) En el caso de la evaluación del alumno hacia el tutor se empleó la Escala de Evaluación de Elementos esenciales del desempeño de un tutor de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) diseñada por Dolmans, Wolfghagen y SnellenBelendong (1994) con una alta validez interna (Alfa de Cronbach =0.87), el instrumento es de tipo mixto, conformado por 16 ítems, del número uno al 13 se compone de una escala con 4 categorías: insuficiente, neutral, suficiente o No aplica o no es requerido, el ítem 14 evalúa el desempeño del tutor en una escala del 1 al 10 donde 6 es suficiente y 10 es excelente , los ítems 15 y 16 son preguntas abiertas que evalúan competencias del tutor y recomendaciones para él mismo.
3) Así mismo se diseñó un tercer instrumento que consistió en una autoevaluación del alumno compuesto por 8 ítems con cinco niveles de logro: nunca, casi nunca, sólo algunas veces, casi siempre y siempre.

RESULTADOS

Se hizo un análisis estadístico a través del software SPSS v.20 para Macintosh, en el cual se calcularon medidas de tendencia central: media, desviación estándar, valor máximo y valor mínimo, de cada ítem;así mismo, se hizo uso del programa Nvivo. v.10 en el cual se codificaron las respuestas obtenidas en los ítems 15 y 16 de la Escala de Evaluación de Elementos esenciales del desempeño de un tutor de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP).

Los resultados del Cuestionario de Evaluación del Desempeño de los Estudiantes durante las sesiones tutoriales del Aprendizaje Basado en Problemas reportaron que la dimensión mejor evaluada por parte del tutor fue la primera (Interacción con el Grupo), con un valor promedio de 34.68 de 36 puntos la cual nos habla de la interacción con el grupo que evalúa la capacidad del alumno para comunicarse y ajustarse al trabajo del grupo con flexibilidad y respeto.

Para el caso de la Escala de Evaluación de Elementos esenciales del desempeño de un tutor de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) la media más alta fue de 3 (+/- 0) para el ítem número 1 que evalúa si el facilitador está bien informado acerca del proceso de aprendizaje basado en problemas, por lo que los alumnos concuerdan en que el facilitador está capacitado para el trabajo con ABP, la media más baja fue para el ítem 10 con un valor de 2.13 (+/-0.83), el cual evalúa si el tutor contribuyó a una mayor comprensión del contenido de la materia o asunto por trata, lo que significa un área de oportunidad para mejorar futuras intervenciones con ABP

.

Para el instrumento de autoevaluación del alumno se reportó que el valor promedio más alto fue el del ítem número 2 (4.41 +/- 0.57), el cual evalúa la claridad en la instrucción del tutor; dentro de la autoevaluación el ítem con el valor más bajo fue el número 5 (3.80 +/- 0.62) que mide la capacidad del alumno para emitir un diagnóstico nutricio asertivo por lo que el ABP pretende desarrollar habilidades de autoevaluación, coevaluación (entre los pares), la finalidad de

autoevaluarse en éste caso práctico resultó importante al momento de contrastarla con la heteroevaluación (tutor-alumno). Además debido a que la autoevaluación está vinculada con la autodirección, es más apropiada que otros instrumentos.

Conclusiones

Los tres instrumentos empleados en la investigación permitieron llegar a un juicio de valor más asertivo y preciso sobre la técnica de ABP aplicada en los alumnos de Nutrición, a través de un sistema integral de evaluación, pues los alumnos pudieron identificar una fortaleza en el entendimiento del escenario y la problematización que acompañan los casos clínicos.

La percepción de los alumnos de Nutrición sobre el trabajo del tutor en el ABP, se sintetizó en 2 categorías: explicación y retroalimentación, percibieron que requerían de una retroalimentación más profunda, así mismo una explicación con afinidad en el estilo tradicional de enseñanza, lo que sugiere que el cambio hacia un modelo constructivista sigue siendo un reto para el ABP. Los estudiantes de Nutrición tuvieron un mayor desarrollo de habilidades actitudinales pues generaron estrategias para procesar de una mejor manera su información, mediante: organizadores gráficos, medios digitales, fotografías y entrevistas a otros profesores expertos de la Universidad.

A manera de conclusión la evaluación en el ABP sugerida debe ser de tipo integral refiriéndose a la inclusión de los actores de la educación (tutores, alumnos y pares), a la diversidad de instrumentos de evaluación y los enfoques interpretativos, tratándose no sólo de una evaluación formal, sino también de una con carácter informal.

Referencias bibliográficas

McDonald, R. Savin-Baden, M. (2004). A briefing on assessment in problem-based learning. York:Learning and Teaching Support Network (LTSN).

Bermejo, F. y Pedraza, M. J. (2008). La evaluación de competencias en el ABP y el papel del portafolio. En J. García-Sevilla (Coord.), El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza universitaria (pp. 91-111). Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia.

Cuachayo, M. (2008). El aprendizaje basado en problemas. una propuesta en el contexto de la educación superior en México. Tiempo de Educar. 9(18).pp. 199-232

Díaz Barriga ,F (2006). Reseña de: "Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica "de Carlos Sola Ayape, Perfiles Educativos, XXVIII (111).pp. 124-127.

Dolmans, D., Wolfghagen, I. y Snellen-Belendong , H. (1994). "Improving the effectiveness of tutors in problem-based learning" .Medical Teacher , vol. 16 , núm. 4 , pp.369-377

Frade Rubio, L. (2011). Diseño de Situaciones Didácticas. México: Mediación de calidad S.A. de C.V.

González, G. Martín, P. Carbonero, M,A. Lara, F. (2013) Evaluación por competencias de los estudiantes de Enfermería a través de Aprendizaje Basado en Problemas. Enfermería Universitaria. 10(4). pp.120-124.

MacDonald, R. (2005). Assessment strategies for enquiry and problem-based learning. In T.Barrett, I. M. Labhrainn & H. Fallon (Eds.), Handbook of enquiry and problem-based learning:Irish case studies and international perspectives (pp. 85-93). Galway: CELT.

Martínez G., Gutiérrez, A., Piña G., (2007) Aprendizaje Basado en Problemas en la enseñanza de la medicina y ciencias de la salud.1ªEd. UNAM. México. UNAM. pp. 118.

Olivares , S y Heredia Y (2012). Desarrollo del pensamiento crítico en ambientes de aprendizaje basado en problemas en estudiantes de educación superior, RMIE, 17 (54). pp. 759

Sola, C. (2011).Aprendizaje Basado en Problemas: de la teoría a la práctica. 1ª Ed. Trillas. México. pp. 159 – 167.

Salvador Ruiz Cerrillo Universidad del Valle de Atemajac Campus León
Cargo: profesor de asignatura en Licenciatura en Nutrición
Número de teléfono: (477) 724 0361
Correo electrónico: lnsalvadorruiz@hotmail.com
Curriculum vitae:
Licenciatura en Nutrición por parte de la Universidad del Valle de Atemajac (UNIVA) Campus León, Maestría en Docencia Superior por parte de la Universidad de Estudios Profesionales de Ciencias y Artes (UEPCA), Diplomado trunco en Desarrollo de Ambientes innovadores de aprendizaje por parte de la UNIVA.
Experiencia docente de 5 años en nivel básico, media superior y superior en instituciones particulares de la ciudad de León, Gto, ponente en diversas conferencias sobre temas como: La importancia de la Educación en la Nutrición, Educación y Nutrición, Nutrigenómica y Nutrigenética, Portafolios dietarios. Expresidente de academia de la Lic. en Nutrición de la UNIVA campus León.

Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina
Key questions: on social inclusion, public education and the educative quality in Argentina

María Eugenia Vicente[1]

[1]Universidad Nacional de La Plata (UNLP)/Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), email: vicentealbisu@gmail.com

Resumen: La educación es un tema sobre el que circulan opiniones e ideas basadas en supuestos que no siempre se ponen en cuestión o bien, se desconocen desde dónde esas ideas son construidas. Por ello, este artículo se propone retomar ciertas ideas sobre la inclusión social y la calidad educativa y contrastarlas con aportes teóricos y datos empíricos.
Palabras clave: Instituciones educativas- calidad educativa- inclusión social.

Abstract: Many opinions and ideas about education are based on assumptions that not always are put in question or, it is unknown from where that idea was built. Therefore, this article intends to retake certain ideas about social inclusion and educational quality and contrast them with theoretical contributions and empirical data.
Key words: Educational institutions - educational quality - social inclusion.

Recepción: 22 diciembre 2016
Aceptación: 10 de mayo 2017

Forma de citar: Vicente, María Eugenia (2017), "Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina". *Voces de la Educación*. 2(2) pp. 164- 178.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

Preguntas fundamentales: sobre la inclusión social, la educación pública y la calidad educativa en Argentina.

¿Qué es la inclusión social en el sistema educativo? O la discusión a la afirmación "hay escuelas de primera y hay escuelas de segunda categoría".

En 1882 el Estado argentino, a través de la ley 1.420, asignó a la escuela y al proceso de escolarización, la función de asegurar el orden social a través de la disciplina y el control (Grinberg y Levy, 2009).

La obligatoriedad de la escolaridad primaria fue procesada a través de una estructura institucional que sustentó dicho control: la burocracia educativa. Al decir de Weber [1922](1992), se trató de una máquina viva caracterizada por la especialización del trabajo, la delimitación de las competencias, los reglamentos y las relaciones de obediencia jerárquicamente graduados. Este sistema jerárquico de responsabilidades, libran al individuo, a la vez que le niegan, de cualquier responsabilidad moral sobre las acciones que se ajustan a las normas y a los intereses de la organización, operando en beneficio de los intereses de las elites dominantes.

Estos fines se tradujeron en las instancias ejecutoras y decisorias del sistema, materializada en el Consejo Nacional de Educación (CNE), la dirección facultativa y la administración general de las escuelas que funcionaba en la capital de la República (Buenos Aires), bajo la dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Las funciones y deberes del Consejo eran:

> *"***Artículo 57:** *Vigilar la enseñanza de las escuelas normales de la Capital, colonias y territorios nacionales, proponer el nombramiento o renovación de su personal y concesión o caducidad de becas al Ministerio de Instrucción Pública.*
> *(…) Administrar todos los fondos que de cualquier origen fuesen consagrados al sostén y fomento de la educación común.*
> *(…) Vigilar a los inspectores de las escuelas, reglamentar sus funciones y dirigir sus actos.*
> *(…) Dictar su reglamento interno para todos los objetos de que le encarga esta ley, distribuyendo entre sus miembros como lo estime más conveniente, las funciones que tiene a su cargo.*
> *(…) Dictar los programas de la enseñanza de las escuelas públicas, con arreglo a las prescripciones de esta ley y necesidades del adelanto progresivo de la educación común.*
> *(…) Suspender o destituir a los maestros, inspectores o empleados por causa de inconducta o mal desempeño de sus deberes, comprobados por los medios que previamente establezca el reglamento general de las escuelas y dando conocimiento al Ministerio"* (Ley 1420, 1887: 24).

En este escenario, la organización del aparato burocrático incluyó un nivel educativo más: la educación secundaria. Así, se constituyó un sistema fuertemente segmentado, a punto tal que la culminación de la escolaridad obligatoria por parte de los alumnos no era garantía para continuar estudios superiores. Las escuelas elementales brindarían los contenidos mínimos, pero no los suficientes para ingresar a las escuelas secundarias.

El nacimiento del nivel de educación secundaria en Argentina se ubica en 1863, cuando el presidente Mitre promulgó el decreto de creación del Colegio Nacional de la capital provincial. La función social de la enseñanza en el nivel secundario se orientó a formar un hombre que cumpliría papeles políticos, excluyendo otros objetivos, tales como formar un hombre apto para las actividades productivas. Al fijar de esta manera su objetivo, la enseñanza se convirtió en patrimonio de una elite (Dussel, 1997; Tedesco, 1970; Puiggrós, 2007).

A lo largo del tiempo, la democratización del nivel secundario y la burocracia educativa, fueron transformando sus características socio- educativas. Puntualmente, en la década de 1980, Tiramonti (1989) señalaba que los altos índices de matriculación y la existencia de porcentajes importantes de población que había cursado algunos años en la enseñanza secundaria, indicaban que se incorporaron al nivel al conjunto de los sectores medios y a una proporción de jóvenes de los sectores populares.

Este escenario se presentaba como una oportunidad para modificar las estructuras administrativas verticales y reproductoras de ciertos órdenes sociales, para convertirse en un modelo que pueda representar los intereses de amplios sectores de la población educativa.

No obstante, el aumento de la población atendida por el nivel secundario se tradujo en un crecimiento cuantitativo[1] que mantuvo a los organismos administrativos destinados a reproducir la estructura burocrática del sistema (Tiramonti, 1989; Paviglianitti, 1988).

En la década de 1990 la política educativa nacional declaraba el derecho a aprender, mediante la igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación alguna. En términos organizacionales, y acorde a estos lineamientos políticos, la administración del sistema educativo debía ser:

> ***"Artículo 51*** *- El Gobierno y Administración del Sistema Educativo asegurara el efectivo cumplimiento de los principios y objetivos establecidos en esta ley, teniendo en cuenta los criterios de: -Unidad Nacional; -Democratización; -Descentralización y Federalización; -Participación; -Equidad; -Intersectorialidad; -Articulación; -Transformación e innovación"* (Ley 24.195, 1993: 13).

Pese a las asunciones de administrar el sistema de forma equitativa, democrática, participativa e innovadora, en la realidad, el modelo organizacional que imperó fue una "recentralización neoconservadora" (Vior, 2008). Esta estructura implicaba la descentralización de responsabilidades pero acompañada por la centralización de las decisiones esenciales. Mientras los gobiernos provinciales debieron asumir la responsabilidad académica y financiera del sistema, el Poder Ejecutivo Nacional se reservó la atribución de analizar, evaluar e intervenir en la gestión y el control de los recursos técnicos y financieros, con el consecuente poder sobre el acceso al financiamiento interno y externo. Se reservó, también, la atribución de evaluar los sistemas educativos jurisdiccionales a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad, cuyos resultados definían las prioridades esenciales para las jurisdicciones.

En otros términos, ante la masificación el sistema educativo ofreció a estos nuevos (y diferentes) alumnos la misma oferta educativa a través de la misma estructura institucional orientada a

[1] La Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires pasó de tener 25 empleados en 1905, a 281.509 personas para finales del siglo XX (Katz, 1996).

defender los intereses de los grupos sociales minoritarios que tradicionalmente asistían al nivel secundario del sistema educativo (Tenti Fanfani, 2003; Tiramonti, 1989).
En la década del 2000, puntualmente en el año 2006, se sancionó una nueva ley de educación que derogó a la Ley de Federal de Educación No. 24.195. La nueva ley, denominada Ley de Educación Nacional (LEN) No. 26.206 y actualmente en vigencia, señala garantizar el acceso al conocimiento posibilitando la continuidad de los estudios; determina fortalecer la formación y las prácticas ciudadanas; y declara vincular la escuela con el mundo productivo para preparar a los alumnos para ingresar al mundo del trabajo (Puiggrós, 2007; Pereyra y Pontremoli, 2014).
En este sentido, la educación secundaria es planteada como un derecho que, a través de la obligatoriedad del nivel, se orienta a fortalecer la inclusión social. En términos organizacionales, y a diferencia de los formatos organizacionales anteriormente citados, la institución educativa ya no se supone un transmisor y ejecutor de las demandas y objetivos de la administración central, sino que la institución educativa es una pieza clave en la trama de participación y decisiones que dan significado a la letra de la normativa, acorde a la realidad más cercana de la institución:

> *"**Artículo 122.-** La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución" (Ley 26.206, 2006: 25).*

En este sentido, la última ley educativa mantiene una importante atención sobre cada institución educativa y en vínculo con otras instituciones de la comunidad, en orden a generar una gestión situada, acorde a las necesidades, intereses y demandas de cada contexto. Por ello, durante la gestación y sanción de dicha ley en la última década, se formalizaron una serie de propuestas de formación de nivel secundario orientadas a la re- inserción y finalización de los estudios secundarios, como se puede notar en el **Cuadro 1**:

Cuadro 1: Características principales de las distintas propuestas de escolarización secundaria en la actualidad.

	EDUCACIÓN SECUNDARIA GENERAL O ACADÉMICA (ESA)	PLAN DE FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS SECUNDARIOS (FINES)	CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA PARA ADOLESCENTES Y JÓVENES (CESAJ)	ESCUELAS DE REINGRESO (ER)	BACHILLERATOS POPULARES (BP)
Dónde	En todo el territorio argentino.	En todo el territorio argentino.	En territorio de la Provincia de Buenos Aires.	En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.	En todo el territorio argentino.
Cuándo	A partir de 1863	A partir de 2008.	A partir del 2009	A partir del 2004	A partir del 2004
Tipo de propuesta de escolarización	De formación secundaria tradicional	De terminalidad de los estudios secundarios, ofrecida por las escuelas secundarias, organismos del Estado, empresas, ONG, agrupaciones,	De aceleración y reingreso a los estudios secundarios.	De terminalidad de los estudios secundarios	De formación secundaria alternativa a la tradicional

		universidades, gremios.			
La clasificación del curriculum	Cursado y promoción por año (gradualidad). Repitencia. Con exámenes. Duración: 6 años.	Se cursa el plan de estudios de la escuela secundaria a través de tutorías de apoyo, de dos meses de duración, tres horas semanales, por materia, área o espacio curricular. Con examen. La certificación es por materia o área.	Se cursa el plan de estudios del ciclo básico de la escuela secundaria en cursadas cuatrimestrales, en un máximo de 2 años. No tienen exámenes.	Cursado y promoción por asignaturas (no por año) y un sistema de ingreso que reconoce los logros anteriores.	La currícula se debate al interior de las asambleas de alumnos y docentes, y allí se definen las materias que cursan los estudiantes.
Designación de profesores	Mecanismo "clásico": Los tribunales de clasificación centrales y/o descentralizados publicitan las listas por orden de méritos en función de: título habilitante, títulos y certificados bonificantes, cursos, seminarios o equivalentes, desempeño en cargos jerárquicos; antigüedad en el cargo que clasificare.	Los profesores tutores serán seleccionados por presentación de currículum vitae y propuesta pedagógica, quedando confeccionado un listado con un orden de mérito.	Son seleccionados por los directivos de las instituciones con las que articula el CESAJ. Criterios: características personales de los docentes, posibilidades de contención, atención y diálogos con los estudiantes, perfil pedagógico, condiciones de flexibilidad e invención.	Mecanismo "clásico": Los tribunales de clasificación centrales y/o descentralizados publicitan las listas por orden de méritos en función de: título habilitante, títulos y certificados bonificantes, cursos, seminarios o equivalentes, desempeño en cargos jerárquicos; antigüedad en el cargo que clasificare.	A quienes están interesados en integrarse, se da una charla introductoria en la cual se plantea los criterios del proyecto al cual se lo está invitando a sumar.
Organización del trabajo docente	La contratación es individual, por módulos de 60 minutos.	La contratación es individual, designados por 18 semanas según las horas cátedras correspondiente a la materia que dicte en cada curso.	La contratación es individual, por módulos de 60 minutos.	La contratación es individual, por cargo y se dispone de una cantidad de horas complementarias para asignar según las necesidades que se le presenten a la escuela	La incorporación es por materia y por equipo o pareja pedagógica, si así se elige.

Fuente: Elaboración propia en base a Terigi, 2008; Arroyo y Nobile, 2015; Tiramonti, 2007; Krichesky, 2007; Toscano, 2012; Torres Molina, 2012; Areal y Terzibachian, 2012; Aguiló y Wahren, 2013; DGCyE (2008; 2011).

En relación a las variadas estructuras organizacionales que organizan la complejidad del nivel de educación secundaria, es dable advertir que las propuestas de formación estandarizadas ya no es un valor que organice y configure la escolarización. Más bien, las propuestas organizacionales y curriculares se orientan a lograr la inclusión a partir de una organización que pueda responder a las variadas condiciones y orígenes, tanto sociales, culturales como individuales, ritmos y formas de trabajo, recorridos escolares, modalidades personales de relación con el saber. Como sostiene Sucunza (2016) para el caso del Plan FinES, la existencia de diversas propuestas de escolaridad del nivel secundario permiten tener en cuenta las particularidades de los sujetos, en tanto adultos,

que necesitan o desean culminar sus estudios, pudiendo comprenderlos en su contexto y con sus necesidades, que son únicas según cada caso y cada comunidad.
Más allá de las iniciativas por avanzar hacia una organización de la educación más democrática, algunos autores (Tiramonti, 2011; Aisenson, 2009; Jacinto, 2006; Legaspi y Aisenson, 2005) señalan que a lo largo de la segunda mitad del siglo pasado y en lo que va de este siglo XXI, el nivel secundario encontró un modo de procesar la presión por la inclusión sin sacrificar su misión diferenciadora y selectiva. Segregó las poblaciones que debía incorporar y las fue incluyendo en diferentes circuitos escolares. En este sentido, existirían circuitos socioeducativos que brindan una educación de calidad diferencial según el origen socioeconómico de los estudiantes, y por lo tanto, propiciando una distribución desigual de oportunidades de inserciones educativas y laborales posteriores.
Los datos mostrados en el **Cuadro 2** sobre los índices de la ESA, confirmarían la tendencia expulsiva del nivel, provocando bajos índices de terminalidad con relación a la inscripción al nivel:

Cuadro 2. Matricula y egreso del nivel de educación secundaria en Argentina, período 2004- 2014, número absolutos.

	2004	**2005**	**2006**	**2007**	**2008**	**2009**	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**
Matrícula nivel secundario (básico y orientado).	3.479.863	3.458.627	3.462.865	3.464.529	3.523.132	3.619.231	3.679.628	3.731.208	3.813.545	3.866.119	3.896.467
Tasa de abandono interanual (estudiantes que no se matriculan al año siguiente).	27%	29%	29%	29%	27%	25%	24%	26%	25%	24 %	----
Egreso del nivel secundario.	-----	----	-----	248.396	251.451	248.714	248.389	247.307	285.699	302.470	315.659

Fuente: elaboración propia en base a indicadores educativos de la DiNIECE.

Así, la matrícula en el nivel de educación secundaria (básica y orientada) en la ESA aumentó desde 3.479.863 estudiantes en 2004, a 3.896.467 en 2014; la tasa de egreso fue de 248.396 estudiantes en 2007[2] y de 315.659 estudiantes para el 2014; mientras que cada año comprendido entre 2004 y 2014, la tasa de abandono del nivel corresponde a la cuarta parte de la matrícula.
Al respecto, ciertos autores (Tenti Fanfani, 2009; Tiramonti, 2011; Montes y Ziegler, 2012; Arroyo y Nóbile, 2015; De Luca, 2016) sostienen que la democratización del nivel implica que los sectores que fueron expulsados o aquellos que nunca ingresaron a la educación secundaria puedan ingresar, permanecer y egresar de la ESA. Al mismo tiempo, que colocan en duda el nivel de alfabetización que lograrían las demás propuestas de escolarización (De Luca, 2016).
Ahora bien, ¿por qué pretender que los sujetos deban ingresar a un espacio que los expulsó o donde nunca pudieron ingresar? Ello supone que sólo una determinada propuesta de escolarización es la correcta, todas aquellas que difieran en mucho o poco respecto de ésta, dará como resultado afirmaciones de tipo "escuela pobre para pobres", "escuela de primera y segunda categoría", y similares.
Por el contrario, el reconocimiento de una variedad de propuestas de escolarización posibilita que los procesos de escolarización puedan adaptarse a cada trayectoria social y educativa. Ello habilita

[2] La tasa de terminalidad antes del 2007 corresponde al Polimodal y al ser de tres años es inconmensurable con el secundario básico comprendido por cinco o seis años –dependiendo del curriculum adoptado por cada institución acorde a la ley de educación nacional vigente-.

la idea de "escuela soberana", que reconoce que cada escuela conlleva en sí misma el mandato general o sentido establecido a nivel macro de los sistemas educativos, pero también un mandato propio, por el cual fue creada (y existe) en un determinado tiempo y lugar, y que otorga respuestas a necesidades territoriales y trayectorias socio educativas específicas.

¿Qué es la calidad educativa? O la discusión a la afirmación "la educación privada es mejor que la estatal".

En términos generales, el espacio de lo público incluye a lo estatal como una parte importante de sí mismo, pero lo público no se agota allí (Follari, 2004). El Estado "media" la dominación de unos sectores sobre otros para los fines de legitimarla, y a la vez, hacerla socialmente plausible y tolerable. En ese proceso, el Estado "universaliza" limitadamente determinados derechos como, por ejemplo, el acceso gratuito a la escuela. Por su parte, el sector privado, representado en el mercado, no asume ningún derecho que no sea el de la ganancia de aquel que tiene condiciones para imponerse en la lógica implacable de la competencia.

En el campo educativo, la Ley 1.420 sancionada en 1884 definió que lo público se asociaba a lo estatal -en tanto educación común-, mientras que la Iglesia y los particulares, constituían el ámbito de lo privado. En 1993, la sanción de la Ley Federal de Educación estableció que toda la educación era pública –en tanto que la educación básica aporta al bien común-, y lo que la distinguía era un tema de gestión -estatal o privada- (Karolinski, 2013; Feldfeber, 2003). En la actualidad, la Ley de Educación Nacional de 2006 conserva el supuesto de que toda la educación es pública, e incorpora dos nuevos modos de gestión: cooperativa y social (Gennuso, 2004; Karolinski, 2013).

De esta manera, en la actualidad del sistema educativo escolar argentino se reconocen tres tipos de gestión, *pública*, *privada* y *de gestión social o cooperativa* (Belli, 2004; Karolinski, 2013; Silveira, 2016; Rosemberg, 2016). En el caso de la gestión estatal, sus autoridades están sometidas a control político, responden a representantes elegidos democráticamente (el Parlamento, el Senado, el Ministerio de Educación, etc.); los procesos de decisión y de asignación de recursos y cargos están sometidos a las reglas generales y mecanismos de control propios de la administración pública, con las variantes que puedan existir según el país y el sector del aparato estatal de que se trate.

En el caso de la gestión privada, quienes ejercen cargos de responsabilidad no rinden cuentas ante representantes de la ciudadanía (aunque normalmente son regulados por ellos), sino ante alguna instancia que actúa en nombre propio: un directorio, una asamblea de socios o de accionistas, el conjunto de integrantes de una cooperativa, los miembros de una orden religiosa. Los funcionarios son empleados en régimen de derecho privado y los procesos de decisión y asignación de recursos se rigen por normas de ese mismo derecho, así como por criterios de eficacia y eficiencia definidos por la propia organización.

Por su parte, la gestión social rompe con la estructura piramidal de las escuelas a partir de un funcionamiento horizontal ya que no tiene dirección sino una coordinación rotativa, y los estudiantes cuentan con espacios de decisión asamblearios; la flexibilización y desburocratización de la gestión se adapta a las necesidades de población que atiende; y finalmente, el carácter autónomo le permite a sus integrantes asumir mayores dosis de poder.

En este apartado se analizan los dos primeros tipos de gestión: estatal y privada. Principalmente, para responder a la idea de "la educación privada es mejor que la estatal". Al respecto, tal como se puede notar en el **Cuadro 3**, si bien el sector de gestión estatal mantiene a la mayoría de la matrícula en edad de formación secundaria, es el sector de gestión privada quien poseería una mayor capacidad de egreso en relación al sector de gestión estatal:

Cuadro 3. Características generales del nivel secundario, en números, al 2014.

	Estatal	**Privada**
Inscripción en nivel secundario en América Latina	46.915.519	12.198.035
Cantidad de alumnos del nivel secundario en Argentina	3.286.714	1.164.027
Cantidad de egresados del nivel secundario en Argentina	195.620	120.039
Unidades Educativas de nivel secundario en Argentina	7.917	3.841

Fuente: elaboración propia en base a cifras del CIPPEC, DiNIECE, Ministerio de Educación y EPH - INDEC.

Para algunos autores (Tiramonti, 2011; Tedesco, 2010; De Luca, 2016) el sector que mejor cumpliría con la graduación en el nivel secundario es el sector de gestión privada, mientras que el estatal permite el egreso gracias a forzar o permitir la existencia de propuestas alternativas a las únicas y legítimas instituciones educativas que merecen titular. No obstante, como se puede notar en el **Cuadro 4**, las diferencias de calidad educativa entre el sector estatal y privado desaparecen cuando se considera sólo el efecto de las escuelas y no el nivel socioeconómico de los alumnos (Rivas, 2007):

Cuadro 4. Características socio educativas del nivel secundario, en porcentajes.

Indicador	**Estatal**	**Privada**
Estudiantes que viven en hogares con clima educativo bajo	6,5%	0,7%
Nivel económico de los sectores	58% del tercil de menores ingresos	92% del tercil de mayores ingresos
Porcentaje de estudiantes de 15 años o más que trabajan según sector del establecimiento educativo y país	16,1	6,5
Porcentaje de estudiantes de nivel medio con dos años o más de rezago para el curso al que asisten según sector del establecimiento educativo y país.	35,8	11,1
Porcentaje de estudiantes que han repetido	30.5	11.9
Tasa de sobreedad	42,3	18,3
Diferencia en el rendimiento en Ciencias entre escuelas de gestión estatal con respecto a las privadas tras eliminar el "efectos socioeconómico extraescolar"	3%	

Fuente: elaboración propia en base a cifras del CIPPEC, DiNIECE, Ministerio de Educación y EPH - INDEC.

El rendimiento promedio de los alumnos de las escuelas privadas es más alto que el de las estatales, pero esa distancia es predicha, en su totalidad, por el origen social del alumno, por la composición social de la escuela y por la disponibilidad de los recursos escolares en la institución. En condiciones de igualdad en estos aspectos, escuelas estatales y privadas obtienen resultados similares (Cervini, 2003). Las pruebas PISA desarrolladas por la OCDE demuestran para el caso argentino que los alumnos de las escuelas privadas tienen un rendimiento superior en un 21% a los alumnos de las escuelas estatales (diferencia observada en los Operativos de Evaluación de la Calidad). En cambio, cuando se elimina el "efecto nivel socioeconómico" la disparidad se reduce a un 3%, una diferencia estadísticamente no significativa (Rivas, 2007; OREALC/UNESCO, 2008).

Al respecto, una investigación que analiza la gestión educativa de ambos sectores en el nivel secundario (Vicente, 2016), muestra las características que adquieren los procesos de participación según las gestiones educativas estatales y privadas. Si bien la investigación se centra en la capital de la provincia más grande de Argentina (la ciudad de La Plata), sus resultados[3] marcan claras tendencias, tal como se puede notar en el **Cuadro 5:**

Cuadro 5. Características de la participación institucional según la gestión educativa estatal y privada.

	Dimensiones	Escuelas Públicas	Escuelas Privadas
Relación con docentes	Se los hace partícipes en las decisiones (y a través de los acuerdos institucionales)	50%	0
	Relación con los docentes a través de los jefes departamentales/referente institucional	32%	0
	Reuniones informativas frecuentes	6%	90%
	Por la organización del trabajo, hay problemas con la pertenencia	6%	0
	Hay libros de acuerdo	6%	0
	Relación complicada porque vienen de clase media baja	0	10%
	Totales	**100%**	**100%**
Relación con padres	Se los hace partícipes de las decisiones en la institución a través de los acuerdos institucionales	44%	0
	Se los llama ante cualquier inconveniente	19%	41%
	Se los mantiene informados de todas las actividades desarrolladas(charlas-talleres)	19%	17%
	Relación individual e informal (se acercan a la dirección)	6%	25%
	Consideran que la escuela es la responsable de toda la educación de los hijos (algunos responden, otros no)	6%	17%
	Relación complicada/no escuchan/son amigos de los hijos	6%	0
	Totales	**100**	**100%**
Resolución de Conflictos	Se resuelve entre todos los actores de la institución (reuniones de Consejo Consultivo, con el Consejo Académico Institucional, con el Consejo de Convivencia-conformado por los alumnos-)	82%	0
	Se resuelve fortaleciendo el vínculo	12%	0
	Se procede a partir de protocolos	6%	0
	Se habla con el implicado, si no cambia la conducta se aplican sanciones/amonestaciones	0	100%
	Totales	**100%**	**100%**

Fuente: elaboración propia en base a entrevistas aplicadas entre 2011 y 2014.

En relación a los vínculos establecidos con los actores de la institución, en este caso con los docentes y las familias, es de notar una tendencia que indicaría que la gestión educativa del sector estatal desarrolla mayores procesos de participación que la gestión educativa del sector privado, puesto que las familias y los docentes son actores fundamentales en las tomas de decisiones y en la construcción de acuerdos.

En relación a la resolución de conflictos, por un lado, las escuelas de gestión estatal desarrollan prácticas de debate público, y participación de todos los actores de la institución, lo que constituye una organización escolar orientada a la horizontalidad de las relaciones. Por otro lado, las escuelas

[3] En base a 28 entrevistas a directivos (12 de escuelas secundarias privadas y 16 de escuelas secundarias estatales).

de gestión privada desarrollan prácticas orientadas a conservar el orden institucional y a proteger los objetivos definidos por un grupo de personas –la fundación o el quipo directivo-.
Estos datos permiten advertir que el disciplinamiento y la formación ciudadana no serían objetivos educativos compatibles. Mientras las escuelas de gestión estatal reconocen la participación de todos los actores institucionales en la toma de decisiones y, con ello, la necesidad de debatir cada situación y acción en su marco situado y contextual; las escuelas de gestión privada se dedican a sancionar toda aquella acción o conducta que distan de aquellas previamente establecidas y permitidas.
Por su parte, en el **Cuadro 6**, se muestran las características del rol directivo en cada tipo de gestión, en orden a enriquecer los datos anteriormente descritos:

Cuadro 6. Características del rol directivo según la gestión educativa estatal y privada.

	Dimensiones	**Escuela Pública**	**Escuela Privada**
Rol y agenda del director	Facilitar la inclusión (fortaleciendo los vínculos, facilitando el cursado de jóvenes embarazadas, convenios con clubes y centros de fomento, conocer a los estudiantes, pedir actividades a los docentes para cuando falte, partir de lo que los estudiantes tienen, trabajos en el hogar para quienes se ausentan mucho tiempo)	45%	0
	Tarea de coordinación (entre lo que se tiene, se quiere y se puede, tomando decisiones entre todas las instancias de representación)	19%	0
	Tareas administrativas (organización de horarios, planta, suplencias, pedidos de la administración central)	12%	25%
	Reflexionar sobre la normativa y luego aplicarla	12%	0
	Tarea pedagógica (Ej. armar bloque pedagógico, trayectorias inteligentes, romper con la gradualidad)	6%	0
	Contenedores sociales	6%	0
	Monitoreo y vigilancia para mantener el orden (manejo de la "igualdad de patrones de conducta")	0	75%
	Totales	**100**	**100**

Coherentemente con las características que presenta la participación en cada uno de los tipos de gestión educativa, las prioridades del rol directivo en las instituciones de gestión estatal se orientan, principalmente, a lograr la inclusión social a través de estrategias que involucran y reconocen los procesos sociales por los que atraviesan los estudiantes. Mientras que las prioridades del rol directivo en las instituciones de gestión privada se orientan, principalmente, a mantener patrones de conducta acorde a los propósitos de la institución, logrados a través del control y la vigilancia.
Estos resultados permiten conocer que, tendencialmente, la gestión educativa privada se desarrolla a partir del criterio de eficiencia administrativa, mientras que la gestión educativa estatal se desarrolla a través del criterio de relevancia social y cultural. En este sentido, el sector privado presenta una importante eficiencia administrativa que logra aplicar normas y sanciones con el objetivo de reducir tiempos y estandarizar procesos: a través de expulsar a quienes no se comportan acorde a la forma válida de conducta definida por la institución, o evitando la participación de

diferentes actores en la toma de decisiones y en la construcción de acuerdos. El sector estatal desarrolla práctica de gestión orientadas a la relevancia social y cultural de asistir a la escuela para lograr un mayor sentido de pertenencia. Por ello se recurre a la construcción colectiva de espacios y a la coordinación conjunta de decisiones, orientados a fortalecer la inclusión social.

Ahora bien, ¿qué es calidad educativa y cuál es su relación con los tipos de gestión educativa estatal y privada? En concordancia con Schmelkes (2009: 50): "Ante una realidad que reconocemos como compleja y heterogénea, se hace necesario diseñar formas de atención que se adapten con calidad a las características de cada zona y de cada pueblo, en lugar de esperar, infructuosamente, que la población se adapte a la escuela tradicional y centralizada".

Existe calidad educativa (Schmelkes, 2009) cuando la educación es distribuida, ello supone una educación capaz de producir aprendizajes útiles para la vida actual y futura de sus educandos en las esferas personales, familiares, cívicas y económico-laborales. Una educación bien distribuida supone poder arribar a puntos de llegada comunes desde puntos de partida sumamente diversos, lo que implica necesariamente currículos flexibles y capacidad de adaptación curricular y metodológica.

Asimismo, ningún proceso de mejoramiento real de la calidad puede darse sin la participación activa y convencida de todos los que laboran en la organización en cuestión. Cada escuela debe analizar sus problemas y sus causas. En este sentido, la escuela no es sólo usuaria de la información sino es generadora de información.

Una educación de calidad reconoce al alumnado social y culturalmente diverso y, con ello, la formación supone poder atender necesidades educativas propias de poblaciones específicas y lograr con ellas los aprendizajes necesarios para enfrentarlas:

Entonces, atendiendo a los resultados y a partir del concepto de calidad educativa como educación distribuida, ¿dónde encontramos educación secundaria de calidad hoy?

Los datos permiten conocer que el sector privado presenta una importante eficiencia administrativa que logra aplicar normas y sanciones con el objetivo de reducir tiempos y estandarizar procesos: a través de expulsar a quienes no se comportan acorde a la forma válida de conducta definida por la institución, o evitando la participación de diferentes actores en la toma de decisiones y en la construcción de acuerdos.

Por su parte, la reducción de tiempos y estandarización de procesos no es una característica de la gestión educativa estatal. Por el contrario, reconocer y atender a la complejidad conlleva tiempo. Más bien, el acento estaría colocado en que la escuela tenga la relevancia social y cultural acorde a cada contexto para lograr un mayor sentido de pertenencia. Por ello se recurre a la construcción colectiva de espacios y a la coordinación conjunta de decisiones, orientados a fortalecer la inclusión social.

Entonces, con miras a superar la discusión cuantitativa acerca de cuántos egresan de las instituciones educativas estatales y cuántos de las privadas, o qué capacidad tiene cada sector para lograr que los estudiantes terminen el nivel. Desde esta plano, está demostrado que en el sector privado egresan más estudiantes que en el sector estatal. No obstante, definir el éxito de la gestión escolar estatal y privada en términos de cuántos son los estudiantes que egresan, es una definición que no involucra la pregunta por la calidad social de los procesos de formación en la escuela secundaria: ¿cómo construir ciudadanía en la escuela negando la diversidad? ¿Cómo aportar al bien común si no se reconoce al conflicto como constitutivo de las relaciones sociales? La pregunta por la inclusión social no estaría orientada solamente por cuántos egresan, sino a quiénes y por qué son formados los ciudadanos en la escuela secundaria.

Referencias Bibliográficas

Aguiló, V. y Wahren, J. (2013) *Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como campos de experimentación social.* X Jornadas de Sociología. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Aisenson, D. (2008). El sentido de la experiencia escolar para los jóvenes en la sociedad actual. Construcción identitaria y procesos de inclusión/marginación social. *Dossier de Revista del Colegio Profesional de Psicólogos de Salta*, pp. 6-12.

Areal, S. y Terzibachian, M. F. (2012) La experiencia de los bachilleratos populares en la Argentina. Exigiendo educación, redefiniendo lo público. *RMIE*, Vol. 17, No. 53, pp. 513-532.

Arroyo, M. y Nobile, M. (2015) Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la "forma escolar" a partir de los aportes de la investigación. En Pinkasz, D. *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década.* Buenos Aires: Flacso Argentina, 68- 82.

Belli, G. (2004) Fundación Gente Nueva. Escuelas públicas de gestión social. Aportes para el debate de la Ley de Educación Nacional. Feldfeber, M. (Comp.) Dossier: Escuelas de Gestión Social, pp. 18- 20.

Cervini, R. (2003) Diferencias de resultados cognitivos y no-cognitivos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en la educación secundaria de Argentina: Un análisis multinivel. *Education Policy Analysis Archives*, Año 11, No. 5, 2003, pp. 53- 92.

De Luca, R. (2016) El retorno del analfabetismo a la Argentina. Titularización y desempeño escolar en la década kirchnerista. *Razón y Revolución*, No. 29, pp. 199- 226.

DGCyE (2008) Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela, Provincia de Buenos Aires.

DGCyE (2012) Resolución N° 444 sobre aprobación del Plan FinES de la Provincia de Buenos Aires.

Dussel, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920).* Buenos Aires: FLACSO.

Feldfeber, M. (2003) *Los sentidos de lo público: reflexiones desde el campo educativo. ¿Existe un espacio público no estatal?* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Follari, Roberto (2004) La cuestión de lo público: paradojas del Estado, falencias del mercado. *Docencia*, No. 23, pp. 4- 13.

Gennuso, G. (2004) Escuelas de gestión social: hacia una democracia participativa. En Feldfeber, M. (Comp.) Dossier: Escuelas de Gestión Social, pp. 18- 19.

Grinberg, S. y Levy, E. (2009) *Pedagogía, currículo y subjetividad: entre pasado y futuro*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

Jacinto, C. (2006). Los protagonistas de la expansión de la educación secundaria. *Anales de la educación común. Educación y trabajo*. Tercer siglo, 2, (5). Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Karolinski, M. y Maañón, M. I. (2013) "Estado, educación y organizaciones sociales: aportes para el debate sobre "la gestión social" en la Provincia de Buenos Aires". En C. Abdo Ferez, M. Galvani, D. Pierbattisti y M. C. Rodríguez (Comp.) *Nuevos horizontes en la investigación social*. Buenos Aires: CLACSO; Instituto de Investigaciones Gino Germani, **pp.** 203- 228.

Krichesky, M. (Coord.) (2007) *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Bs. As.

Legaspi, L. y Aisenson, D. (2005). Juventud y Pobreza: Las Representaciones Sociales sobre Formación y Trabajo, en *Nelson Varas Díaz e Irma Serrano-García (editores), Psicología Comunitaria: reflexiones, implicaciones y nuevos rumbos*. (pp. 169-215). Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Editores.

Ministerio de Educación de la Nación (1884) Ley de Educación Común No. 1.420, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (1993) Ley Federal de Educación No. 24.195, Argentina.

Ministerio de Educación de la Nación (2006) Ley de Educación Nacional No. 26.206, Argentina.

Montes N. y Ziegler, S. "La educación secundaria frente a la obligatoriedad: una ecuación compleja". En Southwell, M. (Comp.) *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*, Rosario, Homo Sapiens Editores; Buenos Aires: FLACSO, 2012, 161- 182.

OREALC/UNESCO (2008) *Los aprendizajes de los estudiantes en América Latina y el Caribe, Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Santiago de Chile: Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Paviglianitti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia. Dirección Nacional de Información, Difusión, Estadística y Tecnología Educativa.

Pereyra, D. y Pontremoli, C. (2014). ¿La sociología está pasada de moda? Una discusión sobre la enseñanza de sociología en la Escuela Media en Argentina: Docentes, estudiantes y propuesta curricular. *Educação e realidade*, 39, *1*, 109 – 130.

Puiggrós, A. (2007). La nueva secundaria para nuestros adolescentes. En Puiggrós, A. *Cartas a los educadores del siglo XXI* (pp. 127- 142). Buenos Aires: Galerna.

Rivas, A. (2007) El desafío del derecho a la educación en Argentina. Un dispositivo analítico para la acción. Buenos Aires: CIPPEC.

Rosemberg, D. (2016) Una escuela para cada tipo de estudiante. En *Diez años de la Ley de Educación Nacional*. Gonnet: Editorial de la UNIPE.

Schmelkes, S. (2009) Equidad, diversidad e interculturalidad: las rupturas necesarias. En Marchesi, Á., Tesdesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Silveira, P. (2016) ¿Qué hay de público y qué hay de privado en la educación? *Revista Colombiana de Educación*, No. 70, pp. 201-220.

Sucunza, M. Z. (2016) *Incidencia del Plan Fines II en las trayectorias educativo-laborales de las personas que participaron de esta experiencia -egresados 2014 Magdalena-*. Trabajo Final de Especialización, Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de La Plata.

Tedesco, J. C. (2010) Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. En Marchesi, Á., Tesdesco, J. C. y Coll, C. (Coords.) *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Tenti Fanfani, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En: Tenti Fanfani, E. (Comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso* (pp. 11-33). Buenos Aires: OSDE, UNESCO- IIPE, Altamira.

Tenti Fanfani, E. (2009). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes (comp.). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 53-69) Buenos Aires: Manantial / FLACSO.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta Educativa, No. 29, pp. 63 – 72.

Tiramonti, G. (1989) *¿Hacia dónde va la burocracia educativa?* Buenos Aires: Miño y Dávila – FLACSO.

Tiramonti, G. (2007) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de la estratificación. En Tiramonti, G. (Comp.) La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 17- 33). Rosario: Homo Sapiens, Buenos Aires: FLACSO.

Torres Molina, J. (2012) Los Bachilleratos Populares: una nueva educación para nuevos actores sociales. *Question*, Vol. 1, No. 34, pp. 60- 67.

Toscano, A. G. (2012) *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes*. Buenos Aires: UNICEF – UNGS.

Vicente, M. E. (2016) *Educación pública- Educación privada: diferencias y semejanzas desde el análisis de la gestión institucional.* VI Jornadas de Graduados- Investigadores en Formación, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Vior, S. (2008) La política educacional a partir de los'90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. V, No. 5, pp. 59- 78.

Weber, M. [1922] (1992) *Economía y sociedad.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica de Argentina.

María Eugenia Vicente, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, UNLP; Magíster en Dirección de Recursos Humanos, UCES; Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Becaria posdoctoral del CONICET, con sede de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), La Plata; Docente de Administración de la Educación y las Instituciones Educativas, UNLP.

Estado, gobierno y política pública: El debate de la reforma educativa, 2012-2013 y sus alternativas*
State, government and public policy: The debate of the educational reform, 2012-2013 and its alternatives

Liberio Victorino Ramírez[1]
Guillermo Torres Carral[2]
Rocío Ángeles Atriano Mendieta[3]

[1]Universidad Autónoma Chapingo, email: liberio.v@gmail.com
[2]Universidad Autónoma Chapingo, email: gatocarr@hotmail.com
[3]Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 152, Atizapán, Estado de México, email: extensión41@hotmail.com

Autor para correspondencia: liberio.v@gmail.com

Resumen: El presente artículo expone los resultados de un trabajo inicialmente más amplio, ligado al estudio de las políticas públicas educativas en la transición del Estado por el periodo de 1989-2012, agregándose como continuidad de ese estudio, haciendo referencia a una valoración de las políticas hacia las instituciones de educación del gobierno del Lic. Felipe Calderón H., 2006-2012 en México. Pero sobre todo, por ahora nos centramos en la Reforma Educativa 2012-2013 como una de las primeras iniciativas que presentó el Ejecutivo federal proveniente del Partido Revolucionario Institucional (PRI) del actual sexenio 2012-2018, en sus primeros 100 días de gobierno. El análisis y los resultados del presente trabajo, incluyeron una revisión de la iniciativa presidencial, entrevistas a personajes clave, diálogos con representantes de senadores y diputados e integrantes de la Coordinadora de Trabajadores de la Educación. El objetivo consiste en conocer la propuesta gubernamental de Reforma Educativa, con la finalidad de arribar a políticas de reforma educativa del Estado y del gobierno federal, así como la apreciación de los sujetos sociales y actores educativos frente a dicha política como alternativa al proyecto gubernamental. La iniciativa de reforma Educativa y el proceso de discusión y aprobación en una coyuntura política de casi dos años, de diciembre 2012 a octubre de 2013, se aborda en tres momentos: primero, un análisis técnico; segundo, un análisis político; y tercero, un conjunto de alternativas y preguntas que se deben resolver para seguir adelante con las reflexiones en torno al futuro de la Reforma Educativa en cuestión.
Palabras clave: Estado, Gobierno, Políticas educativas, Calidad, Evaluación, Consenso y Conflicto.

Abstract:
The present article exposes the results of an initially ampler work, bound to the study of the educative public policies in the transition of the State for the period of 1989-2012, adding itself as continuity of that study, doing reference to a valuation of the policies towards the institutions of education of the government of the Lic. Felipe Calderón H., 2006-2012 in Mexico. But mainly, so far we were centered in the Educative Reformation 2012 like one

of the first initiatives that the federal Executive presented in his first 100 days of government. The analysis and the results of the present work, included a revision of the presidential initiative, interviews to personages nails, talks with senators and deputies and members of the Coordinator of Workers of the Education.
The objective consists of knowing the educative proposal of the Educative Reformation, as well as appreciation of the social subjects and actors governmental front to the governmental educative policies with the purpose of arriving at policies of educative reform of State. The initiative of Educative reform is approached at three moments: first, a technical analysis; second, a political analysis; and third, a set of alternatives and questions that are due to solve to follow ahead with the reflections around the future of the Educative Reform at issue.
Key words: Government, State, educative policies, quality, evaluation, consensus and conflict.

Recepción: 18 de febrero de 2017

Aceptación: 28 de abril de 2017

Forma de citar: Victorino, L., Gullermo Torres y Rocío A. Atriano, (2017), "Estado, gobierno y política pública: El debate de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas". *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 179- 199.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens

Estado, Gobierno y Política Pública: El debate de la Reforma Educativa, 2012-2013 y sus alternativas

Introducción

En la coyuntura política de diciembre de 2012 a octubre de 2013, la sociedad mexicana vivió un periodo de incertidumbre por que en primer lugar, arriba a la presidencia nacional el 1 de diciembre de 2012 un personaje como el Lic. Enrique Peña Nieto que había ganado las elecciones a golpe de compra de votos por mecanismos encubiertos por las grandes empresas de telecomunicaciones como televisa y el apoyo solapado de las instituciones encargadas de la dirección y administración de la elección presidencial como el Instituto Federal Electoral (IFE). En otra orden de ideas, se vivía la recuperación de la presidencia federal después de dos sexenio que había estado en el poder el Partido Acción Nacional (PAN) sin promover cambios importantes, aduciendo la dirección nacional de éste partido que sus reformas se las habían bloqueado los partidos de oposición que contaban con mayoría en el congreso. En consecuencia, para el gobierno de Peña Nieto, las llamadas reformas estructurales, como una exigencia de los grandes empresarios nacionales y del extranjero, para - según su versión – alcanzar un crecimiento económico que redunde en mejorar las condiciones económicas y sociales de las clases más vulnerables en México, resultaban una necesidad política. Por tanto una de las promesas esenciales de los primeros cien días del gobierno priista consistía en avanzar hacia la promoción de iniciativas presidenciales y su promoción para la aprobación por el poder legislativo de las reformas estructurales, por lo que, una de las primeras fue la Reforma Educativa (RE), cuyo proceso de aprobación estuvo plagado por un lado, de exigencias de rapidez por parte del poder legislativo; y por el otro, una serie de manifestaciones de resistencia social y educativa por parte de un sector importante del sujeto social disidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), representado por la Coordinadora de Trabajadores de la Educación (CNTE), quienes además de pedir la abrogación de la referida reforma, proponían como alternativa una nueva propuesta con más elementos pedagógicos y de un modelo educativo nacional para superar las necesidades sociales de la población mexicana.

Dicho lo anterior, iniciamos con la presentación de "Algunos fundamentos teóricos del análisis de las políticas educativas" para dejar nota de nuestra concepción sobre el papel del Estado, el gobierno y la gestación e instrumentación de las políticas públicas, especialmente la política pública educativa que se expresa en la referida reforma educacional. De igual manera destacamos el papel de los sujetos sociales y actores educativos en la concepción, percepción, diseño e implementación de los distintos aspectos de la referida reforma educativa hasta los últimos días de 2013, considerando los proyectos hegemónicos y dominantes pero también vislumbrando proyectos subalternos o alternativos acompañando al proyecto nacional que requiere nuestro país para resolver los problemas económicos, políticos y sociales más lacerantes. Enseguida se aborda la parte metodológica para ofrecer algunos elementos de cómo se hizo la investigación, esencialmente la recolección de datos cuantitativos mediante revisión de fuentes estadísticas que refiere la misma iniciativa presidencial de la RE, pero con una revisión crítica; y el análisis e interpretación de la información cualitativa, a partir de entrevistas, diálogos con actores sociales, representantes

de diputados, senadores, y dirigentes de la CNTE de algunas entidades federativas que recogimos para la elaboración de un video documental (Días Sánchez-Victorino Ramírez, 2013) en coautoría de uno de los titulares del presente artículo.. Después se procede a dar una breve explicación del impacto y de los alcances de cada una de las aspiraciones políticas expuestas en la reforma, para finalizar con las conclusiones, implicadas en la Reforma Educativa propuesta por el gobierno federal en miras a desarrollarse como política pública de Estado, así como la propuesta alternativa de la disidencia magisterial.

Algunos fundamentos teóricos para el análisis de las políticas

Un estudio sobre educación en la coyuntura de 1970 a 1976 del siglo pasado define la política educativa "como el conjunto de acciones del Estado que tienen por objeto el sistema educativo. Estas acciones incluyen desde la definición de los objetivos de este sistema y su organización, hasta la instrumentación de sus decisiones" (Latapí: 1980: 35).

La anterior definición es poco útil para nuestro análisis, si tomamos como base que la política educativa son también un espectro de las políticas públicas pero que, sobre todo, en sus diferentes dimensiones, etapas y niveles se entiende fundamentalmente como una negociación de intereses, en donde cada sector representado por sujetos, identifica la direccionalidad de sus diferentes proyectos históricos concretados en opciones de reforma académica, los cuales en ocasiones, sobre todo en ciertas aspiraciones, no son totalmente contradictorios, ya que en algunos puntos son diferentes pero con propósitos conciliatorios.

Sin embargo posteriormente el propio Latapí Sarre, en otro trabajo de investigación, hizo alusión a una nueva definición de política educativa, puntualizando lo siguiente:

"Entendemos por políticas (públicas) ciertos modos constantes de proceder a lo que se otorga prioridad…" (Latapí, 2010:49). Las políticas de Estado, como políticas públicas presentan ciertos contrastes con las políticas gubernamentales, más aun con las del gobierno en turno (2012-2018). Un rasgo importante de las políticas de Estado es que deben estar asociadas a otras como las siguientes:

- que el Estado, a través de varios de sus órganos se involucre en sus propuestas y formulación;
- que cuente con alguna base en la legislación…que no depende exclusivamente de la voluntad del gobierno en turno o, al menos, no sólo del poder ejecutivo;
- que el público, particularmente los grupos ciudadanos afectados por ella, las conozca, y en términos generales la acepte;
- y que exista alguna forma de rendición de cuentas respecto de ella de parte de las autoridades responsables de aplicarla (Latapí, 2010:50).

En función de las anteriores contribuciones, nuestra definición de política educativa la entendemos como: un conjunto de acciones propuestas y desarrolladas por actores sociales que tienen por objeto el sistema educativo.

Mientras que la política educativa dominante están condicionadas por el tipo de régimen político y, por tanto, en ellas predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental, las política educativa subalterna llevan el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos

sectores sociales muy apegados a las instituciones públicas de la educación.

Entonces para analizar las políticas en torno a las acciones de política educativa como el caso de (la) Reforma Educativa 2012-2013 que nos ocupa, se tienen que considerar bajo esa visión amplia haciendo necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan:

La política como proyecto proveniente de grupos dominantes que se vierte, por ejemplo, en declaraciones, disposiciones legales, etcétera... La política como resultado incluyendo su dinámica correspondiente-, es decir, al conjunto de 'efectos' concretos a que los proyectos condujeron. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes; la segunda, en cambio, permite revelar el conjunto de "obstáculos" y de "compromisos" con clases, capas o grupos diferentes de los portadores de los proyecto, y que median entre éste y su concreción (Vasconi, 1985: 173).

Pero también podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general existen dos grandes proyectos sociales en debate (Pérez y Rangel, 2005) que se disputan la hegemonía mundial y por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales. El primer gran modelo, lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales. El segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar la sociedad vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo. Estos modelos influyen en las políticas educativas o para nuestro caso, en la reforma educativa (González, 2005). Aunque la política educativa tienen como destino al sistema educativo nacional, instancias de primer orden en la sociedad civil mantienen una relación de hegemonía política y pedagógica con la sociedad política, especialmente con la burocracia política, de modo que ambas conforman al Estado (Gramsci, 1989), pero se diferencian en su posicionamiento frente a la política educativas propuesta por el régimen y gobierno político en turno (Oszlak, 1980, Victorino, 2006).

Complementariamente otros autores, al observar las principales orientaciones políticas en las reformas estructurales las ubican también en dos vertientes que denominan la neoliberal y la nacionalista, quienes se disputan la hegemonía de la nación. “La …neoliberal, traería consigo el predominio pleno de las fuerzas sociales y las formas de organización económica que, de modo creciente, habían dominado la evolución del país, a partir de finales de la década de los cuarenta del siglo pasado…La nacionalista (promueve) la reactualización del proyecto nacional de desarrollo, esbozado de manera embrionaria en la Constitución de 1917, y que, en la década de los años treinta, fue impulsado y dotado de contornos más precisos…por el presidente Lázaro Cárdenas apoyado por el movimiento popular…y la clase obrera organizada” (Cordera y Tello, 2013, pág. 9)

Conviene decir también que subyace una tipología de las reformas, las cuales devienen en estructurales o bien sólo son coyunturales. Entre 2012 y 2013 en México se habla mucho de las reformas estructurales, y muy poco de las reformas no estructurales o coyunturales, ¿pero qué son unas y qué otras?.

Las reformas estructurales se caracterizan porque trastocan la principal estructura del Estado mexicano: la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos promulgada en 1917, y como dice Latapí en páginas anteriores, porque son presentadas y avaladas por los poderes ejecutivos, y aprobadas por la cámara de diputados y senadores al tiempo que tienen su fracción de seguidores que les da consenso, además de resolver problemáticas que afectan a todo el país. En cambio las no estructurales o coyunturales su significado es meramente de apoyo a las estructurales, también son de alcance nacional, pero no se aprecia más que problemáticas locales, y muchas veces no requieren de la aprobación como una ley, de parte de la cámara de diputados, ni de senadores y sólo son promovidas y aprobadas por congresos locales y ejecutivos de entidades federativas en la mayoría de las veces. Sin duda la iniciativa de la reforma educativa, con mucho se ubica en las llamadas reformas estructurales, complementadas con la leyes secundarias para la operatividad su su realización..

Metodología

En este trabajo nos apoyamos preferentemente del análisis cualitativo para hacer interpretaciones que nos condujeran a ir más allá de datos cuantitativos y de una simple interpretación de análisis de contenido a nivel discursivo. Se establecieron charlas a informantes claves para recoger sus testimonios como actores de organizaciones políticas en su papel de sujetos sociales, se dialogó con representantes de diputados involucrados en el proceso de la RE en algunas comisiones que fuimos invitados en la discusión previa al debate de la iniciativa presidencial en las cámaras de diputados y senadores, entre los meses de abril y mayo del 2013 (Congreso de políticas públicas, UACh, 2013). Estas charlas se complementaron con nuestra experiencia personal sobre el estudio de los principales problemas educativos en anteriores reformas educativas en México, desde finales del siglo XX, especialmente en las instituciones de educación básica, así como también se trabajó con Asesores de un Senador por el Estado de Morelos, quien se desempañaba como coordinador de la Comisión de Educación del poder legislativo y con algunos estudiantes de posgrado de Sociología Rural de la UACh con la finalidad de intercambiar experiencias entre profesores, asesores y estudiantes interesados en la problemática educativa, la cual se pretendía subsanar con la Reforma Educativa (RE) que hoy nos ocupa. La aportación de los referidos estudiantes de posgrado en el presente artículo consistió en recoger algunas de sus preguntas y comentarios en una actitud reflexiva de su quehacer en materia de educación como futuros investigadores en el campo educativo mexicano.

El abordaje de la RE 2012-2013 para fines comprensibles, interpretativos y explicativos se hace en tres etapas: en primer lugar, un análisis técnico del contenido oficial de la Iniciativa Presidencial de la RE (IPRE); en segundo, un análisis político de los aspectos más controversiales de la iniciativa presidencial y la crítica de los sujetos sociales involucrados en el proceso de discusión y aprobación de la misma; y tercero, un conjunto de alternativas de los distintos actores, así como preguntas para la reflexión acerca de los puntos controversiales y las alternativas en los meses siguientes de su aprobación legislativa al calor de su aplicación por parte del gobierno federal mexicano..

1ro. Un análisis técnico de la iniciativa de la Reforma Educativa

Algunos rasgos del contenido técnico de la IPRE

Es importante señalar que en esta parte, nos abocamos a realizar una revisión técnica del contenido de la iniciativa presidencial de la RE, tratando de recoger los elementos clave de la misma, por el momento no hacemos el análisis político, esto se hace en el siguiente apartado.

En la iniciativa presidencial se habla de la necesidad social y científica tecnológica de la reforma educativa, como una necesidad de cambio para ampliar su cobertura ante el crecimiento poblacional y su derecho de acceso a la educación de los grupos poblacionales en edad escolar en los distintos niveles del subsistema de educación básica. En ese cambio y transformación la RE debe comportarse a la altura de "nuestro tiempo" (IPRE, 2012). Además de la incorporación al sistema educativo (de) toda una serie de dispositivos tecnológicos que nos están marcando el presente como un cambio de época (Souza-Victorino, 2010). Se alude también al Art. 3º Constitucional, a los fines de la educación y principios que la rigen. Los promotores de la iniciativa de la RE reconocen que en 1993 con la reforma al Art. 3º, se asumió la obligatoriedad del Estado, especialmente como educación obligatoria a la educación básica (EB): preescolar, primaria y secundaria; aunque la primera se formaliza hasta 2003. E incluso la obligatoriedad de la educación básica, hasta la educación media superior como se habla en la IPRE, ya viene inscrita en la Ley General de Educación (SEP, 1992) y en el Plan Sectorial de Educación (SEP, 2017-2012). De igual manera se eleva a rango constitucional, la capacidad del Estado para determinar Planes y Programas de estudios en EB y en las Escuelas Normales en la iniciativa presidencial de la RE (IPRE, 2012).

En el año 2012 se reconoce la obligatoriedad del Estado para con la educación media superior (EMS), misma que la iniciativa de RE que nos ocupa, ya la considera como parte de la educación básica.

El punto central de la IPRE es sin duda el sistema de evaluación al magisterio y los mecanismos e instrumentos para realizarla, pues desde que se instauró la evaluación de la docencia para ingresar a la Carrera Magisterial (ANMEB, 1992), se fueron trabajando algunos indicadores para lograr la calidad de la educación básica, al tiempo de dignificar la carrera de los docentes a nivel nacional. Esto es tan importante para el Estado, que de esta acción se deriva una de las más debatidas y controversiales leyes secundarias. el Servicio Profesional Docente (SPD).

I. Imperativo de la Calidad

Los cambios que propone la IPRE al sistema educativo mexicano (SEM) corresponden a los asuntos políticos no sólo del Estado, sino también al sectora más estable del sistema educactivo nacional: los docentes, por tanto sus cambios nos involucran a todos, en consecuencia, la calidad se convierte en un imperativo inaplazable. Para alcanzar esta calidad, se sugiere a la evaluación como el instrumento de política instituida nacional e internacionalmente. El organismo diseñador y ejecutor de evaluación para la calidad es el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE). Conviene señalar que el INEE se creó en el 2002 durante los primeros años del sexenio foxista, pero ahora el nuevo INEE se eleva a rango constitucional y se democratiza, cuyos miembros son nombrados a partir de cubrir los requisitos estipulados por un perfil deseable para estos cargos, son nombrados y aprobados por los diputados y senadores. Esta instancia esencial para cubrir la función evaluativa del sistema educativo nacional, se le conoce como el nuevo INEE.

El imperativo de la calidad desde la IPRE, destaca la importancia de crear un instrumento exprofeso para su desarrollo. La calidad consiste en que la formación de los niños,

adolescentes y futuros profesionales, deben manejar los distintos aspectos innovadores de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en un contexto de competitividad con sus similares de otros países con similar nivel de desarrollo. Por tanto la calidad es sinónimo de igualdad de habilidades y destrezas de nuestros estudiantes y futuros profesionales con sus colegas de otras naciones de la región latinoamericana.

II. El magisterio y su alta contribución

En este apartado de la IPRE, se menciona que no obstante hay exigencia del crecimiento poblacional, el Sistema Educativo Nacional (SEN) ha crecido en la cobertura de los distintos subniveles educativos, aunque sin las exigencias de calidad. También se reconoce que ese crecimiento poblacional debe atenderse porque está afectando a los niveles medio superior y superior; es decir, la demanda -por el crecimiento de la tasa poblacional que se ha mantenido en un 2.3% estable en los últimos 20 años- ya no se centra en primaria ni en la secundaria, sino que se presiona a los niveles medio superior y superior, incluyendo al posgrado.

La importancia de este párrafo consiste en que, a pesar de que el crecimiento en la cobertura del nivel de educación básica, en efecto, no representa un problema en sí mismo, la expresión indica que en la IPRE ya se considera como parte de la educación básica a la llamada educación media superior (conocido también como estudios de preparatoria o bachillerato) y eso, sin duda se relaciona con la problemática de lo que podríamos decir el ombligo del SEN. No obstante, aunque se haya ampliado la cobertura educativa en el nivel de educación básico, el problema ahora de cobertura está pendiente justamente, en la educación media superior y la superior incluyendo al posgrado. Esta es la razón de involucrar al magisterio nacional, en esta apreciación, ya que muchas instituciones de educación superior dependen técnica, académica y administrativamente de la SEP.

Otro elemento importante es la adversidad del lejano vínculo de los avances científicos y tecnológicos (CyT) y los inflexibles mecanismos por su incorporación en planes y programas de estudios (PPE) en educación básica y normal. Este asunto ha sido muy comentado por los especialistas del campo educativo, quienes sostienen que la incorporación de las innovaciones como resultados de los avances científicos y tecnológicos, llevan de entre 5 y 10 años para incorporase a los currícula de los variados planes de estudios de las carreras profesionales.

La IPRE sostiene que la sociedad exige buenos resultados, atendiendo preferentemente las necesidades y grandes problemas nacionales, que han tenido largos años de intentos por su solución y no se ha logrado superar semejante reto. Reconoce que el Magisterio Nacional con argumentos fundados, ha respondido positivamente ante la falta de valoración integral y complejidad a las necesidades educacionales, así como también a las especificidades de los mecanismos (instrumentos) de Evaluación en materia educativa. De manera enfática hace referencia a la importancia de los mandos reales del SEN: supervisores, directores, inspectores, jefes de zona, jefes de sector, quienes deben operar, vincular y mantener el SEN con pertinencia y calidad. Para evitar la corrupción en los nombramientos de esos funcionarios se propone el Servicio Profesional Docente (SPD) que responda a estas exigencias. Es decir, que el SPD fije reglas claras para que los nombramientos de estos servidores de la docencia y administración educativa sean con base en el mérito académico (IPRE, 2012: 6).

III. El imperativo de una Reforma Constitucional

Desde la IPRE, el imperativo constitucional de la RE consistió en especificar algunos puntos centrales que se adicionaron al 3º constitucional, y que después fueron aprobados por el poder legislativo como leyes secundarias. Desde luego, no se tocaron los grandes principios de la educación pública, gratuita, laica, nacionalista, humanista, crítica, científica, que están vigentes en el 30 constitucional, más bien se otorgaron facultades para realizar procesos de evaluación a los distintos niveles educativos sobre su aprendizaje y al proceso de evaluación docente de los profesores.

El punto más álgido que centró la mayor oposición del profesorado fue sin duda elevar a rango constitucional las acciones de evaluación hacia los maestros:

> "En este sentido, habrá que construir criterios, mecanismos e instrumentos de evaluación que permitan una valoración integral del desempeño docente y consideren la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función tiene lugar. Una evaluación sólida y confiable para el magisterio también servirá para el otorgamiento de estímulos y reconocimientos a los maestros" (IPRE, 2012:8).

Justamente el programa base para este tipo de recompensas, atañe al proyecto de Carrera Magisterial, el cual en el 2012 se había reformado para hacer más cualitativa la evaluación al incluir algunos aspectos en los que participaran y contaran los trabajos colegiados de docentes y estudiantes, que desde las primeras convocatorias se habían descuidado o mejor dicho, no estaban incluidos en el formato de carrera magisterial.

La secretaría de educación pública (SEP) es la única instancia para evaluar al SEN, para ello, el INEE es el organismo auxiliar para la evaluación escolar y el diseño de programas y acciones educativas. En cuanto al reconocimiento constitucional de los procesos de evaluación al SEN, se es persistente con la iniciativa de elevar a rango constitucional la validez del INEE, para que éste

"….tenga las atribuciones de evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en el ámbito de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ese propósito es necesario dotar al Instituto de las facultades para diseñar y realizar las mediciones de los componentes, procesos y resultados del sistema; emitir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y generar directrices para el mejoramiento educativo y para la equidad" (IPRE, 2012:10).

En cuanto al federalismo de la educación, se vuelve a tomar los asuntos de la desconcentración y la descentralización. En ese sentido, la comunidad educativa reconoce que "el federalismo en la educación permite atender de mejor manera la diversidad y las necesidades locales y el principio de unidad esencial que el Sistema Educativo Nacional debe compartir" (IPRE, 2012:9). Aquí se refiere a la insistente política de descentralización de los servicios educativos. Pero sólo aborda una primera fase, lo que hasta ahora se conoce más como la desconcentración, no se habla de la siguiente fase que es la más importante para los sistemas educativos descentralizados, que es precisamente la descentralización del SEN, entendida esta como la capacidad que se tiene para la toma de decisiones de los sistemas educativos en y por las entidades federativas, para una mejor reorganización de la educación atendiendo a las necesidades regionales y locales, además

de incluir las tradiciones y conocimientos del entorno nacional (Victorino, 2006). Por tanto, la IPRE alude sólo la desconcentración más no a la descentralización del SEN (Victorino, 2012). En consecuencia, "La propuesta da fundamento para establecer en la legislación secundaria reglas y procedimientos obligatorios, de carácter nacional, confiables y de validez general para el ingreso, la promoción, la permanencia y la evaluación". (IPRE, 2012:9).

De hecho tales planteamientos no ofrecen otra cosa más que volver a la centralización de la toma de decisiones de las políticas públicas educativas desde el gobierno federal, por lo que la citada iniciativa de la RE no ofrece pasos firmes para una verdadera descentralización, no sólo de los servicios educativos sino también en las relaciones políticas y laborales del magisterio nacional, por lo que es prácticamente seguir en la inercia de la simple desconcentración administrativa o tecnocrática. En consecuencia el imperativo de la reforma constitucional se centra en validar los procesos de evaluación y arraigar la fase de desconcentración (que no descentralización) del SEN.

IV. El contenido de la Reforma

Siguiendo con el análisis técnico del contenido de la IPRE, en este apartado hace referencia a la aplicación del SPD, aduciendo que: "Los criterios para determinar la promoción deben corresponder, de manera efectiva, al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción de los requerimientos del perfil respectivo. Estos criterios deberán igualmente servir para el establecimiento del sistema de reconocimiento que resulte idóneo para el desarrollo profesional docente" (IPRE, 2012:11).

Sobre el compromiso financiero del Estado vía gobierno federal, señala en la fracción VIII del 3º.Constitucional: "El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan…" (IPRE, 2012:13).

Sin duda lo anterior resulta una buena "voluntad de poder político", máxime cuando entre otras iniciativas se ha preferido acciones importantes contra la corrupción, y ningún gobierno mexicano en los últimos 30 años lo ha llevado a una verdadera aplicación. Si lo anterior se implementara como una verdadera política de Estado, aquí tendría importancia la llamada Comisión Nacional contra la Corrupción que anunciara el presidente Peña Nieto en los primeros cien días de su gobierno. Hay que tener presente que, la necesidad de subsidio representa una realidad nacional, cuando se reconoce que hay pendiente unas 36 mil escuelas del medio rural sin piso y sin la más mínima infraestructura escolar necesaria para que los niños realicen sus actividades educativas con mayor ahínco (SEP, 2017). Pero de esto último la presente IPRE no toca ese tema.

En su relación a las cuestiones laborales de un sector importante de la educación superior, especialmente a las universidades públicas y autónomas, la iniciativa presidencial hace referencia al Art. 3, en su fracción VII correspondientes a las Universidades:

"…Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las

modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;..." (IPRE, 2012:10).

Como se esperaba una reforma estructural de tal magnitud centrada en el 3o Constitucional se relaciona con otros preceptos como los planteados en Art. 73 Constitucional, que alude fundamentalmente a lo que antaño se consideraba como la educación informal. Ahora toda la educación parece ser importante y se le da trato de manera constitucional. Esto es fundamental porque aquí está presente la mayor parte de la educación rural del México profundo (Bonfil, 1984). Al respecto en la fracción XXV se argumenta:

"Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional…" (IPRE, 2012:11), pues esta parte del sector educativo complementa con muchos los saberes escolares y fortalece el patrimonio cultural de todos los mexicanos.

2º. Análisis político de la reforma educativa

En este apartado recogemos algunos elementos teóricos para el análisis político de la reforma educativa (RE). Decíamos que nuestra definición de política educativa consiste en un conjunto de acciones propuestas y desarrolladas por sujetos y actores sociales que tienen por objeto cambiar o transformar el sistema educativo nacional.

Generalmente los proyectos de RE responden a intereses de sujetos sociales o en ocasiones a clases sociales bien definidas, por lo que en el debate siempre hay sectores con ideología dominante, y en consecuencias RE dominante y otro con ideología subalterna o abiertamente como una RE alternativa. En tanto que la política educativa dominante está condicionada por el tipo de régimen político y, por tanto, en ellas predominan los intereses de clases y grupos que tienen el poder político gubernamental, la política educativa subalterna llevan el sello de los intereses de las clases y grupos no dominantes aunque sí dirigentes, por lo menos en ciertos sectores sociales muy apegados a las instituciones públicas de la educación.

En consecuencia para analizar las acciones de política educativa como el caso de la Reforma Educativa 2012-2013 que nos ocupa, tenemos que considerar bajo una visión amplia haciendo necesario estudiar sus dos dimensiones o perspectivas, las cuales se complementan y en ocasiones son contradictorias:

En este caso la IPRE como proyecto dominante porque proveniente de grupos dominantes que se vierte, por ejemplo, iniciativa presidencial, en declaraciones, disposiciones legales, como se observó en los debates legislativos del 2013... La política de RE como resultado incluyendo su dinámica correspondiente-, es decir, al conjunto de 'efectos' concretos a que el proyecto de RE condujera. La primera permite visualizar con mayor o menor nitidez los intereses o aspiraciones de una clase, o fracción de clase, o alianza de clases dominantes,

como en la caso de la RE presidencial respaldada por Televisa y los partidos de derecha representantes de los grupos empresariales nacionales y del extranjero más conservadores; en tanto que el proyecto alternativo o subalterno representado por los partidos de izquierda y grupos y clases vulnerables, permite revelar el conjunto de "obstáculos" y de "compromisos" con clases, capas o grupos diferentes de los portadores del proyecto dominante, y que median entre éste y realización de la reforma educativa en los meses subsiguientes a su aprobación por parte del poder legislativo.

También podemos identificar dos orientaciones políticas que muchas veces responden a modelos sociales diferentes. De manera general para fines del análisis político de la RE, esta se da en un contexto donde existen dos grandes proyectos sociales en debate que se disputan la hegemonía mundial y por supuesto, su lucha se observa en los Estados nacionales, como en este caso en México. Al primero lo denominamos neoliberal, de claros rasgos capitalistas, aun cuando ha llegado a su fase monopólica pretende reordenar la sociedad bajo principios de alta productividad y eficiencia sin importarle mucho los problemas sociales. En tanto que al segundo, basado en una concepción distinta, pretende mejorar las condiciones económicas y sociales de la mayoría de la sociedad mexicana vía los cambios sociales acompañados de una mejor redistribución del ingreso o bien mediante una socialización de los medios de producción. Al primero lo denominamos dominante o hegemónico y al segundo subordinado o alternativo, en esta diferenciación de proyectos y orientaciones políticas se ha movido el proceso de discusión la RE en el lapso 2012-2013.

La iniciativa de la RE ha sido atravesada por la crítica y el cuestionamiento de varias instancias de la sociedad civil. La RE actual del gobierno (2012-2018) sin duda está pensada para convertirse en una política de Estado, además de una legalidad gubernamental. Hay una serie de críticas que han hecho los diversos grupos sociales, algunos bien argumentados, otros mal infundados pero sin duda, unos apoyando la IPRE como política dominante, y otras voces se han ido sólo por la idea arraigada en el magisterio nacional e incluso, iniciada por la ex presidenta del SNTE Elba Esther Gordillo Morales, de que la Reforma Educativa actual ahora aprobada por el legislativo, promueve la privatización de la educación pública básica y media superior. Estas apreciaciones sin duda apoyan la IPRE pero discrepan de ella en la manera de su aplicación y mecanismos de anticorrupción.

Por el lado de la crítica intelectual, distintos voceros de universidades públicas cuestionan los aspectos ideológico-políticos de lo que ellos creen: la actual reforma educativa no solo afecta los intereses laborales y las correas de transmisión de poder del sindicalismo local, sino que ese modo de control de los profesores implícito en la RE es una política impuesta por organismos internacionales al Gobierno y al Estado mexicano (Aboites, 2013). En cambio otros intelectuales dicen que la RE es congruente con sus principios y que los cambios propuestos, son necesarios para sanear el sistema educativo nacional (Martínez, 2013).

La propuesta de elevar a rango constitucional al INEE (Art. 3º, fracción IX), no sólo es contradictoria sino confusa. En la RE se asignan sus atribuciones y tareas sobre el diseño de planes y programas para la medición y la rendición de cuentas de los contenidos educativos y de la capacitación y formación de profesores, pero su propia constitución y sus estatutos

no están claros, algunos medios de comunicación al igual que la postura del legislativo hablan de seleccionar 5 de 15 candidatos que conformarían la junta de gobierno del INEE. Esta selección de 15 se hizo sobre la base de 450 aspirantes con adscripción en la SEP, COMIE y UNAM, según el presidente de la Comisión de Educación del Senado Juan Carlos Romero Hicks (Reforma 2013, pág. 9). Precisamente la confusión radica en que por un lado refieren a las atribuciones y tareas del INEE y otra cosa diferente, que señalan es la manera de la elección de los integrantes de su junta de gobierno y su propio presidente.

Y qué decir del magisterio guerrerense, michoacano y oaxaqueño principalmente, aglutinados en la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) como una organización disidente del SNTE, quienes han radicalizado su lucha por rechazar y echar abajo la RE ya aprobada por el poder legislativo. Sus argumentos, entre los más importantes, señalados por la CNTE y referidos por la Asociación Nacional de Abogados Democráticos (ANAD), en el sentido de que la RE afecta los derechos humanos de niños, padres de familia y los derechos laborales de los docentes, a tal grado que promovieron cerca de 300 mil amparos para evitar que se aplique esa RE (Reforma, 2013). Complementariamente existen argumentos de la CNTE para decir que la RE actual no es en estricto sentido una RE porque carece de propuesta que fundamenten un modelo educativo, sino más bien es la aplicación tecnocrática de la reforma laboral y administrativa que se están dando en otras organizaciones de trabajadores del país.

Hay confusiones respecto al Servicio Profesional Docente (SPD) frente a la Carrera magisterial (CM), máxime cuando el primero aparece a rango constitucional, en tanto que la segunda se reformo en el 2012, (y explícitamente ésta no la refiere la IPRE en la que se incluyeron aspectos a evaluar muy importantes, relacionados con la evaluación de los mismos alumnos y de pares académicos. La importancia de la anterior aseveración radica en que las acciones de evaluación incluidas en el SPD, están centradas en las cuestiones laborales y administrativas y no en los aspectos pedagógicos como debería ser para mejorar la calidad educativa del SEN.

Hasta diciembre de 2013 ya se contaban con varias leyes aprobadas por los diputados y senadores, entre otras las siguientes:

- La Reforma fundamental, y la adición al 3º y 73 constitucionales, entre las que destacan la inclusión de obligatoriedad de la educación media superior (EMS) y su consideración como parte de la educación básica, lo cual es bueno, ya que en sexenios anteriores, con excepción del segundo periodo del foxismo, la EMS "era tierra de nadie" y le sobraban problemas en cuanto apoyo financiero por parte del Estado.
- Se han aprobado las Leyes secundarias:

- Ley General de Educación en la que desde antes de la iniciativa de la RE ya se estipulaba la necesidad de que en México se cumpliría con los 15 años de escolaridad, es decir todos con preparatoria al 2018, según esta norma legislativa. Esto es lo más importante de la obligatoriedad de la educación media superior y lo que se hace referencia en la RE.
- Ley de creación del nuevo INEE, con una propuesta desconcentrada y democrática en comparación con el viejo INEE creado en el gobierno de Fox, así como también con una amplia perspectiva sobre lo que se debe hacer respecto a las tareas de

evaluación y proposiciones de mejora al SEN. Todo esto es lo referente a las tareas de evaluación del INNE en la expectativa de mejorar la calidad del SEN.

- Ley de Servicio Profesional Docente. Sin duda una de las más controversiales del paquete, pues esta entraña una política evaluativa que sigue dando prioridad a la evaluación estandarizada cuando la comunidad académica y el magisterio nacional, en lo particular la CNTE, pregona la evaluación diferenciada. En consecuencia el rechazo de la CNTE no sólo tiene que ver con la evaluación de maestros, sino también con otros aspectos que están en juego, especialmente los referentes al ingreso, la promoción y la permanencia de los profesores en su empleo.

Políticamente hablando se arguye que la aprobación de esta iniciativa de RE, se verificó de manera autoritaria porque estuvo aprobada sólo por la fracciones del PRI-PAN pues como se sabe tienen la mayoría de votos para cualquier aprobación en el órgano legislativo. Esta crítica se da porque los maestros de la CNTE cuestionaban y reclaman a las autoridades gubernamentales y al poder legislativo no haber considerado los planteamientos que hicieron para abrir y consensar reforma educativa después de haber organizado varios foros de discusión. Así mismos reprochaban a los defensores de la IPRE El no haber permitido entablar un diálogo para llegar a acuerdos en cuanto al contenido pedagógico de la reforma

Lo que queda pendiente de aprobar son las leyes estatales de educación por sus respectivos congresos locales en las diferentes entidades de la república mexicana. Hasta aquí se puede argumentar que la RE ha sido aprobada sólo como proyecto, sin duda dominante por las clases y sujetos sociales que la respaldaron, pero en su aplicación se esperarían los resultados. La principal participación fue de la sociedad política, particularmente los partidos mayoritarios que conforman el poder legislativo y la burocracia política del gobierno federal, especialmente la SEP. Para conocer sus resultados debemos esperar, en efecto su aplicabilidad, pues en este campo de acción se debe observar la participación de los sujetos sociales como organizaciones que buscan darle direccionalidad a su proyecto, sujetos educativos y la sociedad civil como Televisa, SEP, SNTE, CNTE entre otros ligados a las comunidades de aprendizajes.

El trasfondo que permea, la imposición de la IPRE en el discurso oficial internacional, nacional y estatal se inclina hacia un pensamiento mercantilista, pragmático e instrumental, propio del capital humano y la visión mercantilista de la educación (Laval, 2004). Los propósitos de la educación que se traslucen, poco tienen que ver con anteponer los deberes y fines éticos, democráticos y justos. La formación de técnicos eficientes, trabajadores flexibles y competentes es prioritaria, la del ciudadano consciente y participativo que busque transformar su realidad social, resulta soslayada, así lo definen también los dirigentes de la CETEG (La Jornada, 2013).

En cuanto a la política por el logro de la calidad educativa en relación a procesos de evaluación, las políticas que se están cimentando, inducen a una mayor participación normativa, que permite al Estado, por la vía de la regulación, jalar los hilos de la conducción de las instituciones hacia las premisas privilegiadas por el neoliberalismo educativo (Aboites, 2013), (Victorino, 2013).

¿Qué no es y qué sí es la RE?

A partir de éste y los siguientes apartados nos referimos a los alcances de la RE, ya aprobada por el poder legislativo, así como iniciación de los procesos de aplicabilidad por la SEP.

¿Qué no es la RE?
En primer lugar es exagerado llamarle RE, menos aún considerarla como una reforma educativa integral, pues en su contenido no toca aspectos pedagógicos esenciales, no hay proyecto educativo en el sentido amplio, no contiene un modelo educativo nacional, y lo que es peor, no alude a cuestiones didácticas (Entrevistas coincidentes entre críticos, expertos y profesores activistas que participaron en las marchas y el plantón en el zócalo hasta el 15 de septiembre, 2013).

¿Qué sí es la RE?

- Acompañando y secundando a los entrevistados referidos en el párrafo anterior, la intención de la RE con mucho es la extensión de la reforma laboral, porque no está respetando la contratación colectiva y está poniendo en riesgo la estabilidad laboral de los docentes. Es una reforma tecnocrática porque intenta imponer a toda costa la eficacia y eficiencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin el humanismo necesario en el quehacer pedagógico del profesorado y sin tomar en cuenta las características regionales. Es una reforma administrativa porque supone que sólo va a controlar las reformas pedagógicas anteriores (a nivel preescolar en 2004, la reforma a la escuela secundaria en 2006, al bachillerato nacional en 2008, a la escuela primaria en 2011) con base en el enfoque por competencias, porque supone ocultamente que ese proyecto pedagógico ya lo asimiló el SEN. Además, sostienen que el instrumento fundamental: la evaluación, seguirá siendo una estrategia de criterios e indicadores estandarizados, cuando la comunidad crítica reclama una evaluación justa con estrategias e indicadores diferenciados, acorde a las condiciones de cada región del México pluricultural.

¿Qué se corrigió y que cosas buenas quedaron de la RE?

Como educadores y estudiosos de los problemas sociológicos del mundo de la educación, sería injusto reconocer que la RE y toda su movilización activa de los maestros y muchos padres de familia, incluso pensando que muchos de ellos juegan ese doble rol en la escuela, no trajo cosas buenas y otras que se corrigieron en el proceso de su discusión en distintos espacios sociales.

Tal y como se precisó en páginas anteriores, tanto en el análisis técnico como en el análisis político de la RE, sobre todo los principales conflictos laborales que afecta a la mayoría de los docentes que se cuestionaron en la RE, ahora corresponde reflexionar sobre los buenos alcances de la citada reforma. Una de las cosas importantes fue la ratificación de la EMS, como nivel obligatorio y además su ubicación dentro del nivel de educación básica (EB), de tal manera que todos los mexicanos, confiando en la buena voluntad de la política educativa gubernamental, contarán con 15 años de escolaridad, en las próximas dos décadas.

La polémica discusión que incluso fue el argumento principal que evitó la aplicación al menos en la educación pública continuar con la prueba ENLACE desde el 2012, cuestionando un no a la evaluación estandarizada e impulsando un sí a la evaluación diferenciada y con autonomía estatal.

La democratización y oficialidad del INEE puede ser una gran oportunidad para derribar la caja negra de los procesos de evaluación de antaño, que incluso uso el viejo INEE creado en el foxismo. Sin duda su normatividad, su instrumentación y la visión de sus integrantes, al menos otorguemos la exigencia de la duda de que mejorarán su trabajo tan importante para el futuro de la educación básica y normal.

En la democratización del SEN sin duda juega un papel importante el debate de avanzar más en la desconcentración y avanzar sin demagogia en una verdadera descentralización educativa que sería la verdadera federalización del SEN.

Algo muy importante que se observó en la prensa, medios masivos de comunicación y en los lugares comunes de los más variados espacios educativos fue el papel de la CNTE. A diferencia de otros tiempos e incluso en los ochenta cuando también este sujeto social tuvo una oleada muy importante de movilización política en el país, emergió en una coyuntura dramática para el SNTE por el encarcelamiento de su líder vitalicia Elba Esther Gordillo, la CNTE jugó el papel de nuevo interlocutor sindical, no el SNTE como en otros ayeres, ante la sociedad en general, ante los medios masivos y ante la secretaría de gobernación, la CNTE entró en negociaciones no sólo en el DF sino un 80% de las entidades federativas, según el paro activo de las universidades pública del 19 de septiembre del 2013 (CNTE, 2013) donde con mucho reactivó su resistencia social con proyecto de nación con dirección nacional popular de los grupos subalternos, aglutinados en partidos políticos y organizaciones de izquierda y una propuesta educativa atendiendo a las necesidades sociales regionales. Refrendó su larga tradición de resistencia social y educativa casi desde la misma creación del SNTE en los años cuarenta del siglo XX (Victorino, 2006). Con convicción rezaba una manta de uno de sus contingentes durante la marcha convocada por la CNTE del 19 de septiembre de 2013, "En este mundo cabrón, quien no resiste no existe", casi equivalente a decir quien no resiste no asume una resistencia social, en este México bronco no existe. Esa es la filosofía de un sujeto histórico que como movimiento social, tiene proyecto de nación y no lo pararán ante su insistente declaración de una abrogación de la RE. Según nuestro análisis este alcance y presencia política de la CNTE a lo largo de más de 6 meses de lucha magisterial en contra de la RE del gobierno federal, y el papel activo de sus distintas delegaciones nacionales, fueron de las cosas buenas que dejó el movimiento social protagonizado por la CNTE para pugnar por una RE democrática y consensuada por los sectores involucrados en el mundo de la educación en México.

3º. Sugerencias y propuestas

Hemos discutido al interior del grupo académico de apoyo al legislativo (UACh, 2013) que sería bueno plantear una flexibilización de la composición y componentes de los integrantes de la junta del INEE, así como transparentar los criterios de evaluación de sus propios integrantes. Creemos que en el ánimo de la pluralidad se debieron aceptar integrantes que no necesariamente representan a los sectores populares o las clases medias

o grupos más vulnerables, sino que también deben formar parte de la junta de gobierno del INEE, los grupos que tienen relación con la educación privada o particular y los intelectuales que conocen al SEN y sus grandes problemas. E incluso el asunto de la regionalización, sigue siendo una asignatura pendiente, pues según las leyes secundarias cada entidad federativa debe regular las acciones de evaluación sobre el aprendizaje y la enseñanza de los docentes. En otras palabras, a partir del INEE nacional, las entidades federativas deben apoyarse con organismos similares para atender los problemas regionales y locales referentes a la reforma educativa vigente.

Se buscaba, desde las organizaciones académicas y políticas que respaldan al CNTE, dar prioridad a un Acuerdo del Senado, para detener la aplicabilidad de las Leyes Reglamentarias (aunque ya aprobada), principalmente la Ley del Servicio Profesional Docente y la Ley de creación del INEE, pues esa será la parte operativa de la RE. Así como en las propias entidades se deben ajustar las leyes estatales educativas de cada entidad federativa. Al mismo tiempo al interior del endeble "Pacto por México" como coalición de partidos en la geografía política mexicana, se debe impulsar una tregua para detener un poco la aplicación de la RE, en tanto se proporciona más información hacia los sectores involucrados y se generen mejores acuerdos.

Sigue siendo válido impulsar una cruzada informativa hacia la población magisterial y civil, por parte de las organizaciones incluyendo las universidades, sobre qué es y qué no es la RE.

Los dos principales contrincantes SEP y SNTE>CNTE ante un no a la renuncia de sus intenciones, lo mejor es buscar una negociación donde participen todos los sectores involucrados (Victorino, 2013). Comentábamos con un grupo de una veintena de estudiantes de posgrado en la UACh en las conferencias de la Semana Nacional de Ciencia y Tecnología del 21 al 25 de octubre, 2013, que ante la aprobación de la RE por el PRIAN en septiembre de 2013 y ante la exigencia de la CNTE de su abrogación, sería bueno que se hicieran foros de discusión con los involucrados y que cada entidad federativa redefiniera las estrategias y políticas que ayudaran a resolver los ingentes problemas del sector educativo. Por coincidencia del destino en la inauguración del XII Congreso Nacional de Investigación Educativa en la ciudad de Guanajuato, Gto., del 18 al 22 de noviembre, 2013, el secretario de educación pública, Lic. Emilio Chuayffet Chemor, se comprometió a promover foros de discusión de la RE para su aplicación en los distintos estados del país a partir de febrero de 2014 e invitó a los miembros del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) a organizar tan interesante trabajo como una estrategia para la aplicabilidad de la referida RE.

De hecho la SEP y la parte institucional del SNTE, además de algunos sindicatos estatales de educación, vienen realizando foros regionales en distintas entidades federativas, desde febrero de 2014 hasta junio del mismo año, según programación difundida en las escuelas mexiquenses, con la finalidad de, según su convocatoria, discutir el modelo educativo que debe implementar la RE. Particularmente en el Estado de México, en Tejupilco, del 19 al 21 de febrero, 2014, se realizó el II Foro Regional de Educación. "Repensar lo educativo. Tensiones y emergencias" entre la Secretaría de Educación y el Sindicato Estatal de Maestros del Estado de México (SEMSEM), con la finalidad de iniciar la discusión del modelo educativo de la RE (II Foro Regional, Memoria, ISCEEM, 2014). En esta entidad mexiquense, se programaron en este 2014 más de 20 foros regionales para que las distintas organizaciones sociales que participan de alguna manera en el ámbito educativo, puedan

presentar sus planteamientos sobre alternativas a esta problemática de la educación en el Estado de México.

Conclusiones

Respecto al papel de organismos internacionales sobre la promoción de reformas educativas, conviene recalcar, que el caso de la UNESCO se diferencia de los dos organismos (BM y OCDE), por su posición ante las políticas del Estado, toda vez que ella sí no deja de lado pugnar por la transformación de la educación con rasgos de flexibilidad curricular, las competencias, entre otras medidas, pero mantiene su orientación esencial por reivindicar el llamado "optimismo educativo" y la obligatoriedad del Estado-Nación de financiar toda la cultura nacional.

Lo que pretendemos presentar en este apartado son ciertas apreciaciones polémicas, respecto a algunas posturas asumidas por sujetos sociales y actores educativos que pueden ser objeto de discusión por el carácter teórico y por la orientación de las políticas educativas hegemónicas, e incluso por las propias acciones educativas subalternas, como el caso del magisterio disidente encarnado en la CNTE ante la actual RE.

En los albores del siglo XXI se va desdibujando la función social tradicional de las instituciones educativas, por ello se van nublando los espacios de crítica, reflexión y la preocupación por extender los beneficios de la cultura universal a todos los sectores de la población. El ideal por la excelencia humana y beneficio para toda la sociedad se enturbia frente a la eficiencia y en el desempeño profesional, fomentado por el neoliberalismo (o por el Estado neoliberal), postura que genera un retroceso en la lucha por la dignificación de las condiciones de la mayoría de la población trabajadora del mundo. Por esta visión, el magisterio arguye que con la RE "se busca privatizar la educación pública" (Entrevista a dirigente de la Coordinadora Estatal de Trabajadores de la Educación del Estado de Guerrero CETEG, 2013)

Especialmente en el ámbito de la evaluación de los profesores, los grupos afines al SNTE clientelar, se han ajustado y aceptado tácitamente las reglas del juego, adecuando su desempeño a las demandas que se les presentan; la evaluación y sus implicaciones empieza a conformarse también en el imaginario profesional de ese sector magisterial. En tanto que los sectores magisteriales aglutinados en la CNTE, han declarado una y varias veces que no aplicarán la RE en sus escuelas, hasta consensuar nuevos acuerdos con la SEP.

Finalmente la moneda está en el aire, y sin un acuerdo de negociación entre las partes, la RE se postergará por tiempo indefinido. Ni los diputados tendrán la voluntad de poder para revisar o rectificar la reforma, ni la CNTE abandonará su exigencia de la abrogación de la RE, por lo tanto, ésta no se concretará o que es lo mismo, no se aplicaría y sería una fallida reforma más en el México de hoy. Como opción hay una tercera vía que consiste en aquella propuesta de discusión vía foros organizados y dirigidos por personas y personalidades involucradas pero con conocimiento en este campo y compromiso social para arribar a una RE consensada por los sujetos sociales y los actores como ciudadanos que desean mejorar la calidad educativa de y por la niñez mexicana.

Referencias bibliográficas

Bonfil Batalla, G. (1984). México profundo. Historia de una civilización negada, Siglo XXI, México.
Cordera, Rolando, Carlos Tello (2013). México. La disputa por la nación, perspectivas y opciones del desarrollo. Siglo XXI, México.
González Casanova, P. (2007). La universidad necesaria en el siglo XXI. Era, México.
Gramsci, Antonio (1978), "Notas sobre Maquiavelo, sobre política y sobre el Estado moderno" en Cuadernos de la Cárcel, tomo 1, Juan Pablos, México.
Latapí Sarre, P. Análisis de un sexenio de educación en México, 1970-1976. Nueva imagen, México.
Latapí Sarre, P. (2010). La SEP por dentro, FCE, México.
Laval Cristian (2004), La escuela no es una empresa. El ataque del neoliberalismo a la enseñanza pública, Paidos, España.
Oszlak, Oscar (1980). Políticas públicas y regímenes políticos. Reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. CEDES, Buenos Aires.
Pérez Pascual, Rafael y José Rangel (2005) Ciencia, tecnología y proyecto nacional, ANUIES-UNAM, México.
Vasconi, Tomás A. (1985). La educación Burguesa. Nueva imagen, México.
Victorino Ramírez, Liberio. (2006). Políticas educativas siglo XX y perspectivas. Castellanos Editores-UACh-ISCEEM, México.
Souza José, Victorino R.L. "Propuesta de enfoque y ejes analíticos que adopta el estudio" en Educación Agrícola y Vinculación Universitaria, Tomo III, Colección: Agricultura, Ciencia y Sociedad Rural 1810-2010, UACh, México, pp.19-54.

Hemerografía, Videografía y Documentos

Aboites, Hugo (2013). "El INEE será el nuevo capataz de los maestros", La Jornada, 17 de abril.
Demédicis, Fidel (Senador),(2013). "Luz y sombra en la Reforma Educativa", México, abril.
Díaz Sánchez, S., Victorino Ramírez, L. (2013) Lecciones de la Reforma Educativa de 2013, Video-documental, UACh, México. (Presentado el 24 de octubre, 2013).

Martínez Sergio (2013) "El INEE ayuda a sanear los vicios del sistema educativo nacional", Entrevista, La Jornada, 17 de abril, México.
Presidencia de la República (2012). Iniciativa Presidencial de la Reforma Educativa, México, diciembre.
Reforma 2013, "Amparos del magisterio ante Reforma Educativa" Periódico, México, 19 de abril, p.9.
SEP (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), México.
SEP (1992). Ley General de Educación, México.
SEP (2007) Plan Sectorial de Educación, 2007-2012, México.
Victorino R.L. (2012) "De la desconcentración a la descentralización del sistema educativo nacional (SEN)" en Conferencia Magistral, Escuela Normal de Atlacomulco, México, febrero 12.

Victorino R.L. (2013) Entrevista a Baldomero Albarrán, Miembro de la CETEG, 19 de septiembre, México, D.F.
Victorino R.L. (2013). "Alternativas al conflicto de la Reforma Educativa, 2012-2013", Conferencia, Sociología Rural-UACh, 19 de septiembre, México.
Victorino R.L.(2013). "Las opciones de salida al conflicto SEP-SNTE-CNTE", Conferencia en Semana Nacional de Ciencia y Tecnología en la UACh, 24 de octubre, México.
Victorino R.L. (2013). Economía, sociología y epistemología de la sociedad de la información y el conocimiento, UACh, México.
UACh (2013). "Conversaciones con estudiantes de posgrado en educación" en Seminario de Análisis de la RE, 2012-2013, Posgrado de Sociología Rural, UACh, inédito, México.

Liberio Victorino Ramírez, Ph en Sociologia y Educación por el CONACyY y la UAEM, Profesor-Investigador, Universidad Autónoma Chapingo (UACh), distinción Nacional como Investigador Nacional por el Sistema Nacional de Investigadores, varios premios Dr Arturo Fregoso Urbina, por dirigir mejores tesis del posgrado en la UACh desde 2000 a 2016, publicaciones de más de un centenar de artículos científicos en revistas arbitradas nacionales y del extranjero, 17 libros publicados 10 individuales y 7 colectivos en editoriales comerciales y universitarias nacionales y 2 en España, varios proyectos de investigación sobre sociología y desarrollo.

Guillermo Torres Carral, nació en el DF. Es licenciado en Economía por la UNAM (1977), Maestro en Ciencias y Doctor en Ciencias Agrícolas por la Universidad Agrícola de Varsovia (1987). Ha sido profesor de tiempo completo en la ENAH (1975-1979), de tiempo parcial en la Facultad de Economía (1975-1992) y de Tiempo Completo en el Departamento de Sociología Rural en la Universidad Autónoma Chapingo (1979 a la fecha).
Ha publicado 20 libros como autor; 30 como coautor y diversos artículos científicos en revistas indexadas. Sus líneas de investigación son: Economía Política del ambiente, Desarrollo compatible, Nueva ruralidad y Alternativas del minifundio mexicano. Es miembro del SNI (nivel II).

Rocío Ángeles Atriano Mendieta, Lic en Educación Normal Rural Panotla de México, Doctorado en Pedagogía de la Diversidad en la Universidad Complutense de Madrid, Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad 152, Estado de México, 10 Artículos publicados en revistas arbitrarias en y en España.

Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio

Competences in professional education: a contribution to its study

Dra. Elena Anatolievna Zhizhko[1]

[1]Universidad Autónoma de Zacatecas, email: eanatoli@yahoo.com

Resumen
Este artículo presenta los resultados de una invesigación pedagógica cuyo objetivo fue contribuir a la comprensión del enfoque por competencias en la educación profesional a través del estudio documental-bibliográfico de los trabajos teóricos y documentos normativos que sirven de base para la enseñanza por competencias. El estudio realizado mostró que uno de los rasgos principales de la enseñanza por competencias en la educación profesional, es cuidar el aspecto de la continuidad de los estudios, actualización de los profesionistas, su educación continua, apropiación de los nuevos conocimientos, métodos y tecnologías; asimismo, no limitarse sólo a la formación formal, prever otras formas de aprendizaje: el no formal e informal; apoyarse en el autoaprendizaje.
Palabras clave: enfoque por competencias; educación profesional; educación continua; aprendizaje formal, no formal e informal; autoaprendizaje.

Abstract
This article presents the results of a pedagogical research which objective was to contribute to the understanding of the approach by competences in professional education through the documentary-bibliographic study of the theoretical works and normative documents that serve as the basis for the teaching by competences. The study showed that one of the main features of competence-based education in vocational education is to take care of the continuity of studies, the updating of professionals, their continuing education, the appropriation of new knowledge, methods and technologies; it should not only be limited to formal training, but also other forms of learning: non-formal and informal learning, self-learning.
Keywords: competency approach; professional education; continuing education; formal, non-formal and informal learning; self-learning.

Recepción: 13 de febrero de 2017
Aceptación: 25 abril de 2017

Forma de citar: Zhizhko, Elena Anatolievna (2017), "Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio". *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 200- 208.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens.

Competencias en la educación profesional: una contribución a su estudio

Introducción

El siglo XXI trajo cambios sustanciales a las exigencias para un profesional, su formación, sus cualidades, su personalidad. En la época del desarrollo postindustrial, la tarea principal de la educación profesional es la transición del paradigma de la enseñanza (transmisión de conocimientos) hacia el paradigma de aprendizaje (transmisión de competencias). Los resultados de educación profesional define ahora no sólo aquello que sabe el egresado, sino además cómo actuará en situaciones laborales concretas. De ahí que el objetivo de los sistemas de educación profesional debe de ser el desarrollo de la competitividad profesional de los futuros profesionistas. Asimismo, el resultado educativo debe de medirse por las competencias adquiridas, las cuales en su conjunto forman la competitividad del egresado.

Estas ideas de la enseñanza por competencias fueron implementadas a inicios del siglo XXI de manera formal y masiva en los sistemas educativos de la región latinoamericana, provocando asimismo la reducción de su contenido sólo a la forma y presentando su objetivo como introducción del sistema de créditos y una lista de competencias que deben ser dominadas por el egresado. Esto tuvo consecuencias negativas, ya que, finalmente, no se transformó el contenido, el sentido, el fondo de la enseñanza, sino sólo su estructura exterior, provocando, al mismo tiempo, la disminución de la calidad educativa y la alienación (enajenación) del conocimiento.

Comprender qué acciones particulares se requieren para que las capacidades desplegadas hasta el hecho de habilidades, se conviertan en competencias específicas, o sea las respuestas contextualizadas, ayuda el análisis de los trabajos de investigadores contemporáneos que fundamentan la enseñanza por competencias.

Así, el problema del mejoramiento de los sistemas educativos mediante la implementación del enfoque por competencias, es el tema de las investigaciones de varios autores a niveles internacional y nacional: Bolotov, Canto-Sperber, Dupuy, Echtner, Fonseca, Gallart, Galytska, Gibbons, Gómez Nieves, Haste, Hersh Salganik, Hernández Pina, Jamal, Kegan, Le Botewerf, Levy-Leboyer, Martinez Clares, Perrenoud, Raven, Rubio Espín, Rychen, Spenser y Spenser, Tobón, Weinert, Zimniaya, entre otros. Ellos sostienen que formar individuos competentes requiere incorporar la experiencia en el propio proceso formativo, sin el cual no se adquiere la competencia. De ahí que la mejor forma de desarrollar las competencias, es articulando formación y experiencia, no sustituyendo una por otra.

El **objetivo** de este trabajo es contribuir a la comprensión del enfoque por competencias en la educación profesional a través del estudio documental-bibliográfico de los trabajos teóricos y documentos normativos que sirven de base para la enseñanza por competencias, en aras de re-pensar la noción de competencia en la educación profesional.

Desarrollo y argumentos

Veamos primero cómo definen los términos: “competencia” y “competitividad” los diccionarios.

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*, competencia (del lat. *competentĭa*; cf. *competir*; cf. *competente*), es: 1. pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; 2. atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto; competitividad, es la capacidad que tiene una persona o cosa

competitiva que le permite oponerse a otros en la consecución de un mismo fin (Diccionario de la Real Academia Española).

El *Gran diccionario del idioma ucraniano moderno* define el concepto de competencia como "[...] el profundo conocimiento, familiaridad con algo, los términos de referencia de cualquier organización, institución o persona; y la competitividad como propiedad del "competente". La persona competitiva es aquella que tiene suficientes conocimientos en alguna área de la vida humana, es alguien bien informado, inteligente, calificado, que tiene ciertos poderes, pleno y soberano" (Gran diccionario del idioma ucraniano moderno, 2005, p. 547).

A su vez, el *Diccionario de Ozhegov* define la competencia como el "[...] gama de cuestiones en las que alguien está bien informado; una gama de poderes y derechos"; y a la persona competitiva como aquella que "[...] tiene conocimiento, autoridad en algún campo, domina las competencias" (Ozhegov, 1999, p. 288).

Por otro lado, el *Diccionario de los conceptos principales y léxico actual de la educación profesional* determina la competitividad como

> [...] medida de la correspondencia de los conocimientos, habilidades y experiencia de las personas de un cierto estatus socio-profesional, con el nivel real de la complejidad de sus tareas y problemas a resolver; términos de referencia del cuerpo de gobierno y de sus funcionarios; una serie de cuestiones en las que ellos tienen derecho; y la competencia como una gama de responsabilidades, los derechos y deberes de la entidad pública; el gama de cuestiones en las que los funcionarios tengan conocimiento y experiencia" (Vishniakova, 1999, pp. 130-131).

Asimismo, los expertos de la Unión Europea opinan que el concepto "competencia" es menester considerar como "[...] capacidad de aplicar de manera efectiva y creativa los conocimientos y habilidades en las relaciones interpersonales o situaciones que implican la interacción con otras personas en contextos sociales y profesionales" (Stepko *et al.*, 2004, p. 5). Los científicos europeos creen que la adquisición de conocimientos y habilidades, que tiene por objeto mejorar la competitividad del individuo, contribuye a su desarrollo intelectual y cultural, a la formación de su capacidad para responder rápidamente a las exigencias de la sociedad moderna que se encuentra en constante cambio.

Importa señalar que el término "competencia profesional" apareció por primera vez en los años setenta del siglo XX y fue usado en el sentido de coordinación del personal. El fundador del enfoque de coordinación del personal, que se basa en competencias, es el psicólogo americano MacClelland, el cual en su artículo "Tests sobre las competencias y no del intelecto" (1973), puso las bases para la definición de las competencias como factores que influyen en la efectividad de la actividad profesional. MacClelland desarrollo el método de "eliminación de las dificultades" en el proceso de la detección y definición de las competencias profesionales de un trabajador a través de la detección de las personas con el comportamiento empresarial estable efectivo y no efectivo, así como demostró las diferencias estadísticas en este comportamiento. De tal manera que fueron delimitadas "[...] aquellas cualidades que fueron necesarias para el pronóstico de la eficacia del trabajador en cierto puesto" (Desiatov, 2005, pp. 28-43).

Empezando el siglo XXI, la educación por competencias se convirtió en una alternativa real de la enseñanza tradicional. La modernización de los sistemas educativos de varios países del mundo, llevó al reconocimiento del enfoque por competencias como modelo dominante en la educación profesional, lo cual se plasmó en la Declaración de Boloña (1995).

En este documento, la calidad de la educación se define como "[...] el conjunto de las competencias, que permiten establecer el balance entre la demanda y la oferta en el mercado laboral de los cuadros de profesionistas altamente calificados". De ahí que en los sistemas educativos modernos debe llevarse a cabo la transición del modelo de calificación al modelo de competencias del profesionista. Este nuevo modelo es "[...] más flexible, no se ata de la manera rígida al objeto de trabajo, asegura la movilidad de los egresados" (Stepko *et al.*, 2004, p. 3).

La idea de la implementación del enfoque por competencias en la educación superior surge a partir de la necesidad de formación de los profesionales altamente calificados y fue propuesta por los expertos del Consejo Europeo en 1996 en el "Proyecto educativo europeo". En este documento se presentan 309 competencias, de las cuales destacan las siguientes:

1. Aprender: saber utilizar su experiencia, resolver los problemas, autoformarse;
2. Pensar: encontrar la relación del pasado con el presente, reflexionar sobre los problemas, expresar su propio punto de vista;
3. Buscar: usar diferentes fuentes de información, pedir puntos de vista de las personas involucradas, solicitar consultas con los expertos;
4. Emprender: involucrarse en los proyectos, tomar las responsabilidades, saber organizar el trabajo;
5. Colaborar;
6. Adaptarse: saber usar las nuevas tecnologías, los canales de información y telecomunicación (European Commission, 2002).

Los expertos de la Unión Europea insisten que un profesional altamente calificado debe no solamente saber qué hacer, sino cómo hacerlo de la mejor manera posible, ellos definen siete competencias clave que son universales y se usan en diferentes situaciones comunes para cualquier profesión: prácticas, sociales, informativas, axiológicas, comunicativas, valeológicas, económicas (European Commission, 2002).

No obstante, la idea del enfoque por competencias en la educación profesional, se relaciona no sólo con la importancia de la formación de los especialistas altamente calificados, sino también con el cumplimiento del principio básico de la educación actual - su continuidad – a través de la actualización de los profesionistas, su educación continua, apropiación de los nuevos conocimientos, métodos y tecnologías.

Así, Gallart *et al.* (1995) sostiene que las competencias profesionales y su aprendizaje, exigen acuerdo y colaboración entre el mundo de la educación y el mundo del trabajo, se adquieren en trayectorias que implican una combinación de elaboración formal, aprendizaje en el trabajo y, eventualmente, educación no formal e informal (Gallart *et al.*, 1995).

En la teoría educativa contemporánea (Avramenko, 2011; Jaik, Barraza, 2011; Sytnik, 2006; Tacca Huamán, 2011; Trubachova, 2004, Zeyer, 2005, entre otros), la competencia profesional se define como el conjunto de conocimientos y habilidades, los cuales determinan el "[...] resultado del ejercicio profesional, alcance de las habilidades para cumplir con las tareas, combinación de las cualidades y propiedades personales, el conjunto de los saberes y cualidades profesionalmente significativos, el vector de profesionalización, la unidad de la voluntad teórica y práctica para trabajar, la capacidad para llevar a cabo acciones complejas" (Avramenko, 2011, pp. 296-301).

La competencia es la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada; supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Jaik, Barraza, 2011). Es la habilidad necesaria para el desempeño de una tarea o conjunto de ellas, que incluyen factores intelectuales como habilidades de razonamiento verbales, numéricas, espaciales y características de personalidad (Tacca Huamán, 2011).

La adquisición de las competencias profesionales se realiza paulatinamente en el proceso del aprendizaje, el nivel de la competitividad de los estudiantes varía en diferentes etapas de su formación. A fin de apropiarse de cierto nivel de la competitividad, los actores del proceso educativo deben claramente comprender la estructura de la competencia educativa y sus elementos informativos principales (Trubachova, 2004).

A diferencia del enfoque tradicional, el cual se basaba en la acumulación de los saberes, habilidades y destrezas previamente fijados en los documentos educativos normativos, en el enfoque por competencias se pone el énfasis en la formación y el desarrollo en el estudiante de la capacidad de actuar en la práctica. El concepto "competitividad" abarca "[...] no sólo los componentes cognitivo y operacional-tecnológico, sino además el de motivación, ético, social, el de comportamiento" (Sytnik, 2006, pp. 2-9).

En opinión de Zeyer (2005), la competitividad profesional es el indicador de las características cualitativas y cuantitativas del nivel de profesionalidad; la capacidad del profesionista de cumplir de la manera efectiva con sus funciones profesionales. La competitividad profesional es un aspecto importante de la cultura profesional del especialista; sirve para medir su habilidad para cumplir con las funciones estratégicas, analíticas, de organización y consulta, de control, así como de desarrollo personal y autorrealización efectiva en condiciones de su actividad práctica utilizando los conocimientos, habilidades y destrezas específicos y necesarios para su labor profesional (Zeyer, 2005). De ahí que la competitividad caracteriza de una manera muy completa al profesionista.

De modo que en el proceso educativo que se organiza a base del enfoque por competencias, la competencia se comprende como determinado resultado educativo y se distinguen sus tres componentes: la formación de los conocimientos; el desarrollo de las habilidades y destrezas; y el fomento de los valores.

De ahí que el objetivo del enfoque por competencias es formar en los futuros profesionistas la disposición de usar efectivamente sus posibilidades potenciales (conocimientos, habilidades, destrezas, valores, especificidades psicológicas) y los recursos externos (de información, materiales, recursos humanos) para lograr las tareas profesionales propuestas.

En la conceptualización del enfoque por competencias se destaca la categoría "saber hacer" como la capacidad de aplicar los conocimientos adquiridos en la actividad práctica. Aquí el concepto clave es la competencia. Este término une en si dos principales componentes de la enseñanza: el cognitivo y el práctico; refleja la idea principal de la nueva ideología de la educación: no sólo dotar al estudiante con una serie de conocimientos, habilidades y destrezas, sino además desarrollar en él la capacidad de movilizar los conocimientos y experiencias adquiridos para resolver diversas situaciones laborales.

Discusión

De tal manera que el análisis de los trabajos teóricos y documentos normativos que explican las competencias profesionales y el contenido de los conceptos básicos del enfoque por competencias, permite concluir que las competencias profesionales se refieren a los conocimientos, habilidades, destrezas, motivación y la voluntad de un profesional de actuar en las situaciones laborales y resolver los problemas profesionales con un alto nivel de entrega; la capacidad y la voluntad para lograr el resultado de calidad; el trato hacia su trabajo como un valor; la capacidad de cumplir con el determinado trabajo, tareas y estándares de acuerdo con las exigencias establecidas en la empresa, organización o área. La educación profesional por competencias tiene las siguientes características:

– Sirve para la formación de los especialistas altamente calificados y se organiza bajo el paradigma de aprendizaje (transmisión de competencias) y no de la enseñanza (transmisión de conocimientos);

– Comprende tres componentes: la formación de los conocimientos; el desarrollo de las habilidades y destrezas; y el fomento de los valores;

– Se realiza con el objetivo de desarrollar las competencias profesionales-disciplinares, individuales-sociales-psicológicas, integrativas-organizativas;

– Es flexible, asegura la movilidad de los egresados;

– Cuida el aspecto de la continuidad de los estudios, actualización de los profesionistas, su educación continua, apropiación de los nuevos conocimientos, métodos y tecnologías; no se limita sólo a la formación formal, preve otras formas de aprendizaje: el no formal e informal; se apoya en el autoaprendizaje.

Referencias bibliográficas

Avramenko, O. (2011). "El enfoque por competencias en el estudio de las disciplinas tecnológicas en la formación profesional de los docentes de tecnologías", en *Noticiero científico de la Universidad Nacional de Ternopil "V. Gnatiuk"*, No. 3, pp. 296-301 (Авраменко О. Б. Компетентнісний підхід при вивченні технічних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів технології / О.Б. Авраменко // Наук. записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. – 2011. - № 3: Теорія і методика підготовки вчителів технологій. – С. 296-301).

Bolotov, V. (2003). "El modelo por competencias: de la idea al paradigma educativo", en *Pedagogía*, No. 10, pp. 9-14 (Болотов В. А. Компетентносная модель: от идеи к образовательной парадигме / Болотов В. А., Сериков В. В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 9-14).

Desiatov, T. *Tendencias del desarrollo de la educación continua en los países de Europa Oriental (segunda mitad del siglo XX)*, Kiev, Artek (Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): монографія / Тимофій Михайлович Десятов – К.: АртЕк, 2005. – 472 с.).
Diccionario de la Real Academia Española, http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=competencia

European Commission (2002). *Key competencies. A developing concept in general compulsory education,* Brussels, EURYDICE Directorate-General for Education and Culture
Gallart, A. et al. (1995). "Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo", en *Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP*, Año 6, Nº 2, Buenos Aires.

Gran diccionario del idioma ucraniano moderno: 250000 (2005), Kiev, Perún (Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов): 250000 / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел, ред.-лексикографи: В. Т. Бусел, М. Д. Василега-Дерибас, О. В. Дмитрієв, Г. В. Латник, Г. В. Степенко. - 2-е видання - К.; Ірпінь: Перун, 2005. - 1728 с.).
Jaik, Dipp A., Barraza Macías, A. (2011). *Competencias y Educación. Miradas múltiples de una relación,* Primera edición, México.

Ozhegov, S. (1999). *Diccionario del idioma ruso*, Moscú, Azbukovnik (Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / Ожегов Сергей Иванович; Шведова Наталия Юльевна; РАН, Ин-т русского языка им. В.В.Виноградова. - М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.).

Perrenoud, P. (2004). "La clave de los campos sociales: competencias del autor autónomo. O como evitar ser abusado, aislado, dominado o explotado cuando no se es rico ni poderoso", en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.). *Definir y Seleccionar las Competencias Fundamentales para la Vida*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 216-261.

Raven, J. (2002). *Competitividad en la sociedad moderna: detección, desarrollo y realización*, Moscú, Kogtito-Centr (Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; пер. с англ. – М. : Когтито–Центр, 2002. – 396 с.).

Stepko, M. *et al*.(2004). *Educación superior y el Proceso de Boloña*, Ternopil, Bogdan (Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / [Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І.]; за ред. В. Г. Кременя – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 382, [І] с.)

Sytnik, O. (2006). "Competencias profesionales del docente", en *Administración de la escuela*, No. 14, pp. 2-9 (Ситник О. П. Професійна компетентність вчителя/ Олександр Ситник // Управління школою. - 2006. - №14. - С. 2-9).

Tacca Huamán (2011). "El "nuevo" enfoque pedagógico las competencias", en *Investigación Educativa*. Vol. 15, No. 28, pp. 163-185.

Trubachova, S. (2004). "Las condiciones para la realización del enfoque por competencias en el proceso educativo", en *Enfoque por competencias en educación moderna*, Kiev, KIS, pp. 53-56. (Трубачова С. Е. Умови реалізації компетентісного підходу в навчальному процесі/ С.Е. Трубачова // Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. - К.: К.І.С., 2004. - С. 53-56).

Vyshniakova, S. (1999). *Diccionario de los conceptos y el léxico actual de educación profesional,* Moscú, NMT SPO (Вишнякова С. М. Професійна освіта: словник. Ключові поняття, терміни, актуальна лексика / С.М. Вишнякова - М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.).

Zeyer, E. (2005). *Modernización de la educación profesional: enfoque por competencias*, Moscú, Instituto de psicología social de Moscú (Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студ., обуч. по сец. 03.05.00 – профессиональное обучение / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк – М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 211 с.).

Zimniaya, I. (2003). "Competencias clave como un nuevo paradigma del resultado de la enseñanza", en *Educación superior hoy*, No. 5, pp. 12-17 (Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. – С. 12-17).

Elena Anatolievna Zhizhko, (Kiev, Ucrania). Doctora en Educación (PhD) y Doctora hab. por el Instituto de Educación Pedagógica y Educación de Adultos de la Academia Nacional de Ciencias Pedagógicas de Ucrania. Docente investigadora del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, SNI I, Perfil PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado UAZ-111 Teoría Económica. Últimas publicaciones: Psychological and educational aspects of Freire´s pedagogy and its implementation in the training of professionals in Latin America, Scientific JournalComparative Professional Pedagogy, Vol. 4, No. 1, 2014 (Ucrania); Development of professional eduation of marginal groups as a part of the Venezuelan education system, en Zilová A., Novotná A., Mary Venus J. European and global contexts of poverty, Milano, Educatt (Italia), 2014; Job training of marginalized populations of Mexico and Venezuela: its formation and development, Kherson, Grin, 2015, 503 p.; Mexicanos en Colombia Británica, Canadá: integración académica de la segunda generación de los migrantes, Kiev, LAT& K, 2015, 275 p.; Socio-economically marginalized (migrant farmworkers): theoretical approaches to them study, Ecoforum Journal, Vo. 5, No. 1, 2016 (Romania); Migrant farm workers in Mexico: state of knowledge, Journal of Research in Business, Economics and Management, Vol. 6, Issue 2, 2016 (Alemania)

Situaciones de suicidio en la escuela
Acompañamiento y corresponsabilidad

Suicide situations in the school
Accompaniment and responsibility

Daniel Korinfeld[1]

[1]Miembro fundador y director de Punto Seguido. España. Email: dkorinfeld@puntoseguido.com

Resumen: En este artículo reflexionamos acerca del impacto que producen los intentos de suicidio y los suicidios consumados de adolescentes en la vida cotidiana de las instituciones educativas. Indagamos en los procesos de constitución subjetiva en la adolescencia en relación con las particularidades e imperativos de nuestra época. Señalamos las herramientas principales con las que contamos en la práctica de educar: la palabra, la confianza, el acompañamiento y la corresponsabilidad.
Palabras clave: Situaciones de suicidio en la escuela- – autolesiones - adolescencia - corresponsabilidad

Abstract:
In this paper we consider suicide attempts and actual suicide of adolescents and its impact on the daily life in educational institutions. We reflect upon the subjective processes of adolescence within the singularity and imperatives of our time, and consider the best tools we can use in the educational practice to deal with it: to speak of, trust, support, and co-responsibility.
Keywords: School suicide situations - self-harm - adolescence - co-responsibility

Recepción: 8 de mayo de 2016
Aceptación: 8 de julio de 2016

Forma de citar: Korinfeld, D. (2017), "Situaciones de suicidio en la escuela. Acompañamiento y corresponsabilidad". *Voces de la Educación*, 2 (2), pp. 209- 219.

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International Licens.

Situaciones de suicidio en la escuela
Acompañamiento y corresponsabilidad

Temas difíciles

Por cierto, hay temas difíciles, el que vamos a encarar en este texto es sin dudas uno de ellos.

Cuando una situación de suicidio involucra a un alumno de la escuela siempre nos sume en la zozobra, parece dejar a la escuela, dejarnos a todos a la intemperie, ciertamente desamparados. Se trata de un hecho que apunta al corazón del dispositivo pedagógico, hace tambalear las expectativas y anhelos educativos, la inevitable conmoción afecta profundamente los sentidos del acto de educar.
Se torna necesario hacernos algunas preguntas y pensar los modos de posicionarse de-en las instituciones educativas ante un modo específico de las violencias como son los intentos de suicidios, los suicidios consumados y las autolesiones en los adolescentes. Precisar los límites y los modos de implicación de la escuela y de los educadores cuando un joven se encuentra en una situación tan radical que pone en juego su propia existencia.
¿Por qué ocuparnos de esta problemática? ¿Acaso no se trata de una cuestión que solo deben abordar los especialistas? ¿Cómo es que personas tan jóvenes atacan su cuerpo, atentan contra su vida? ¿Podemos saber, explicarnos las causas, los motivos? ¿Se trata de cuestiones estrictamente patológicas individuales? ¿Qué relaciones tiene esta problemática con lo social y las marcas de ésta época? ¿Qué diferencias y relaciones existen entre las autolesiones, los intentos de suicidio y otras autoagresiones en la adolescencia? Sí, son demasiadas preguntas para el espacio del presente texto y sumamente complejas, no obstante vamos a intentar dejar planteada nuestra perspectiva y los criterios que son producto de nuestra experiencia[1]. Respuestas siempre parciales que deberán entrar en debate con vuestras propias experiencias y reflexiones, quedarán pendientes para una próxima comunicación otras preguntas candentes interrelacionadas: ¿Es realmente posible su prevención? ¿Qué y cómo podemos hacer desde los diversos lugares y funciones que ocupamos en las instituciones educativas? ¿Podemos estar mejor preparados para intervenir cuando acontecen estas situaciones? ¿Qué debemos hacer durante la situación de crisis, después de una situación de suicidio y sobre todo que podemos hacer ¨antes¨, es decir en la vida cotidiana institucional?

[1] El resultado de haber participado desde la tarea de acompañamiento a comunidades educativas en la que uno o más adolescentes consumaron un suicidio o lo intentaron, conjugada con la experiencia clínica con adolescentes. Otras consideraciones provienen de las conversaciones que mantuvimos con docentes, con profesionales de los equipos de orientación escolar, directivos, alumnos, padres, supervisores y funcionarios implicados en estas situaciones. Retomamos también entre otros aportes bibliográficos lo elaborado por el Ministerio de Salud de la Nación (ver bibliografía), todo ello derivó en su momento en una guía elaborada junto a Dr. Rubén Efrón para el Ministerio de Educación de la Nación. Efrón, R., Korinfeld, D. (2015): Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Construyendo un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación. Ministerio de Educación de la Nación.
http://www.educ.ar//recursos/ver?id=127063&referente=docentes&referente=docentes%202015

¨Nuestra actitud hacia la muerte¨

Freud se preguntaba si no sería mejor ofrecerle a la muerte el lugar que le corresponde en la realidad y en nuestros pensamientos para poder develar algo más una relación inconsciente con la muerte tan cuidadosamente reprimida. Sostenía que el impulso de vida y el de muerte habitan lado a lado dentro nuestro. ¿Cuál es nuestra actitud ante la muerte? se preguntaba y respondía que se trata de una actitud muy peculiar ya que en general –afirmaba- nos comportamos como si quisiéramos eliminar a la muerte, como si intentáramos constantemente, por así decirlo, silenciarla. Sostenía entonces que los seres humanos no tenemos una representación inconsciente de la muerte. Nos comportamos habitualmente con la misma negación contenida en la respuesta humorística que dio Woody Allen cuando ante la pregunta de un periodista acerca de su opinión sobre la muerte, en su singular estilo disparó rápido y vehemente diciendo: ¨ ¡estoy totalmente en contra!!¨.

La muerte suele ser ignorada, negada o tomada como una excepción y no como un hecho inherente a la vida. Desde la perspectiva freudiana existe en el sujeto una tendencia a negarla y persiste un descreimiento radical en la muerte propia, se trata de una representación inaccesible para nosotros. Algo que el creador del psicoanálisis ilustra con gracia y precisión a través del conocido chiste del marido que refiriéndose a su esposa dice: "Si alguno de nosotros dos muere, me mudo a París". A eso Freud llama una relación ¨cuidadosamente reprimida¨ capaz de aflorar en un chiste como formación del inconsciente.[2]

La educación y la escuela ante las situaciones de suicidio

Cuando la muerte o algunas de las violencias extremas emergen en una escuela ello afecta profundamente a los sentidos que constituyen la tarea de formación educativa, parece como si el daño apuntara al propio corazón de esta institución social.

Decíamos que es irrepresentable la muerte propia, de un modo análogo es ciertamente difícil de asimilar en la escena educativa la muerte, especialmente cuando es un adolescente quien piensa en ella, expresa que la desea o realiza un acto que pone en peligro su vida.

El discurso pedagógico y el mismo funcionamiento institucional trabajan para el crecimiento, el desarrollo de los niños y niñas desde una confianza en la racionalidad, el conocimiento y la voluntad como ejes de la formación, todo ello hace considerablemente difícil aprehender un comportamiento fuera de la norma que se rige por una lógica subjetiva muy poco transparente para nosotros.

La irrupción de la muerte a través del suicidio o su tentativa produce un estallido en el discurso educativo y tiene un efecto desestructurante. Es difícil registrarlo y poder significarlo, soportar la falta de sentido de un acto tan radical es un trabajo psíquico individual y colectivo contra el desamparo simbólico y la indefensión que nos provoca.

[2] Freud pensaba el humor como un medio de defensa contra el dolor, una negación momentánea y parcial de la realidad en tanto que permitía al aparato psíquico una ganancia de placer y un ahorro de malestar, (Freud, S. (1974): El humor, -1927-). Se trata de un leve y transitorio desvío ante la tristeza o el sufrimiento que nos produce alguna situación. El humor negro, por ejemplo, es un modo de rebeldía mediante el desprecio del carácter dramático de la realidad. El humor se produce en las resonancias que tiene en el otro. La sonrisa que nos provoca lo humorístico es un primer modo de abordar y bordear un tema en el que la angustia siempre está presente; abordarlo y bordearlo para poder tomar cierta distancia de los afectos (miedo, angustia, tristeza…) que nos produce.

Niños, niñas, adolescentes y escuelas

Desde esta perspectiva podemos comprender las dificultades inherentes a la cuestión que se potencian con lo particularmente intolerable de la muerte de un niño o un adolescente; la dificultad para concebir la idea de autoagresión en general, y por último, cuando la muerte es efectivamente autoinfligida.

Es que sobre la infancia y la adolescencia proyectamos nuestros mayores ideales (pureza, inocencia, bondad, belleza…) y grandes esperanzas de mejoría y progreso a nivel individual y social. Los niños-hijos podrán concretar las fantasías y anhelos y deseos no satisfechos. Pura potencia y expectativas. Es verdad que el psicoanálisis, particularmente, con el concepto de ambivalencia, es decir, la presencia simultánea en la relación con un mismo objeto de tendencias, actitudes y sentimientos opuestos, especialmente amor y odio, nos indicó que no todos son mejores deseos ni buenas intenciones para con los niños, niñas y adolescentes y ese no es un problema menor. El contexto socio cultural, el mundo adulto que les preparamos y que los recibe atestigua esa ambivalencia, nos referimos a las cadenas de violencia (Auyero, Berti, 2013) a la que nuestros niños, adolescentes y jóvenes están sometidos. Pero estas tensiones no contradicen el hecho de lo intolerable que nos resulta la muerte de un niño, de lo incomprensible e insoportable que es para nosotros el suicidio de un joven. Tendemos a imaginar que los más chicos están exentos de afectos intensos, de pasiones y sufrimientos que en algunos casos pueden provenir de cuadros patológicos. En concordancia, la escuela condensa los ideales de transformación, el anhelo de transmisión de la cultura y la expectativa de su progreso. No por ser conocido nos deja de afectar constatar que el ¨lado oscuro¨ de la vida no resulta posible dejarlo puertas afuera de las escuelas. Cuando irrumpe en un establecimiento educativo el desgarro y el impacto que producen son de una gran intensidad y debemos abordar e intervenir ante la problemática de una comunidad dañada.

Suicidios, tentativas de suicidio, autolesiones: problemáticas que debemos tratar en las instituciones educativas

En los últimos veinticinco años se constata un aumento de los suicidios y un crecimiento cada vez mayor de las consultas por intento de suicidio y otras conductas autolesivas en los servicios de salud según nos informa los estudios de la Organización Mundial de la Salud y en nuestro medio el Ministerio de Salud de la Argentina.[3]

Si bien se ha sido definido al suicidio como "el acto deliberado de quitarse la vida" (OMS, 2010), observamos que existe un sesgo en esta definición tradicional que es conveniente señalar. Según entendemos, la misma porta una connotación de decisión, en apariencia libre, definida y sin historia que a nuestro juicio no se corresponde la mayoría de las veces con la realidad. Por otra parte, sugiere que se trata de un acto estrictamente de orden individual. Desde nuestra perspectiva nos alejamos de considerar el suicidio adolescente como la decisión libre e

[3] El suicidio es la segunda causa principal de defunción en el grupo etario de 15 a 29 años (OMS) una de las cinco causas de mortalidad en la franja de edad entre 15 a 19 años a nivel mundial y no son pocos los países donde se ha convertido en la primera o segunda causa de muerte tanto en los varones como en las mujeres de estas edades. consulta 18/2/2017 http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs398/es/

individual de un sujeto. Cuando la angustia o el sufrimiento eclipsan la capacidad de elegir otras opciones, aún frente a la propia argumentación o afirmación del deseo de quitarse la vida, entendemos que se encuentra invalidada la libertad de elegir.
El suicidio es un acto que comporta pasos, tiempos previos en el que pueden existir posibilidades para que los actores del entorno puedan intervenir a tiempo. No se trata de que no existan decisiones individuales ni negar las problemáticas singulares, cuando hablamos de problemáticas y sufrimiento subjetivo siempre está en juego la alteridad, el otro en las distintas escenas y dimensiones de su presencia e influencia. Atender a la dimensión social, sanitaria y comunitaria de este problema es una vía privilegiada para tratar lo que es del orden singular, de la vida de cada joven que puede estar atravesando una encrucijada subjetiva.
Sin embargo, existe un espectro de muertes violentas en las que es muy difícil establecer si han sido intencionales o no intencionales: accidentes de automóvil, caídas, ahogamientos, sobredosis de drogas legales o ilegales. Muchas muertes caracterizadas como no intencionales o accidentales se encuentran en un terreno indeterminado. Esto permite considerar que la información sobre el comportamiento suicida en la adolescencia es menor a la real.
Se habla de tentativas de suicidio cuando el acto ha sido detenido en su camino antes de que dé como resultado la muerte debido a la baja letalidad del medio utilizado o por la oportuna intervención de terceros o a instancias del propio sujeto.[4]

Las autolesiones suelen estar orientadas a producir un efecto de descarga. Ubicamos la problemática de las autolesiones en el marco de la conflictiva relación del adolescente con su cuerpo, en la dificultad o imposibilidad de una expresión psíquica de sus padecimientos o la intolerancia al dolor psíquico que se expresa a través del acto de marcarse el cuerpo. Los cortes en el cuerpo o autolesiones deliberadas suelen ser frecuentes y no necesariamente implican riesgo suicida. Al mismo tiempo no deben minimizarse. Ya que se trata de situaciones de riesgo en sí y sobre todo están expresando un malestar que requiere un abordaje terapéutico y un acompañamiento prudente y cuidadoso.

Como sabemos, la ampliación de la cobertura en la escolaridad de niños, adolescentes y jóvenes que se viene logrando en la mayoría de los países de la región - no sin significativas tensiones y problemas- le otorga a la escuela una importante responsabilidad también en esta problemática, una más… y como en tantas otras la sociedad a través de distintos actores se lo demanda. *¨Este es un problema de educación….¨; ¨En las escuelas se debería…¨; ¨si los educadores…¨…* etc., etc., suele escucharse repetidamente, declamaciones y muchas veces depositación encubierta de las propias responsabilidades en otro sistema, sector, equipo, profesional, persona... Ya sabemos de las dificultades del ejercicio de la corresponsabilidad a un nivel macro y a nivel

[4] ¨Las definiciones de intento de suicidio usadas por los estudiantes difieren de las que usan los psiquiatras. Los informes de los jóvenes muestran casi el doble de intentos de suicidio que aquéllos que surgen de las entrevistas de los psiquiatras. La explicación más probable es que los jóvenes que respondieron a las encuestas anónimas usaron una definición más amplia de intentos de suicidio que la de los profesionales.¨
¨Sólo el 50% de los adolescentes que informaron que trataron de matarse habían solicitado atención en el hospital después de sus intentos de suicidio. Así el número de personas con tentativas de suicidio tratadas en el hospital, no constituye una indicación real de la dimensión del problema en la comunidad¨ (OMS, 2001); Ministerio de Salud de Nación Argentina (2012).

microinstitucional. Consideramos a la corresponsabilidad como un concepto clave, un elemento central a trabajar en nuestras prácticas.
Pero no alcanza con señalar el problema, es necesario registrar que existen diversos modos de entenderlo y de enfocarlo. Tomar conciencia de ello es esencial dado que no alcanza con que la perspectiva se presente avalada por saberes acreditados científicamente, saberes médico-psicológicos en nuestro caso. Al interior de estas disciplinas, conocimientos y saberes existen diferentes perspectivas y posiciones ético filosóficas con enfoques bien diferenciados.
La problemática del suicidio es altamente compleja y resulta del interjuego de un conjunto de dimensiones sobre todo de orden psicológico y sociocultural, en los que actúan aspectos biológicos y genéticos. Es debido a ello que, desde nuestra perspectiva el abordaje debe ser multidimensional, interdisciplinario y comunitario. Esto implica sostener que los actores de cada campo social e institucional se habiliten a generar modos de enfocar y actuar respecto de problemas de salud - salud mental. Asesorados e interactuando con los saberes específicos de campos profesionales como Psicología-Psiquiatría. De modo que se hace imprescindible que los actores del campo educativo coparticipen en la construcción de una perspectiva y un conjunto de criterios desde su propio marco institucional, teniendo en cuenta la complejidad del problema y las posibilidades, límites y potencias presentes en sus prácticas. Desde ese trabajo de formación e implicación estaremos en mejores condiciones para articularnos con la tarea junto a médicos, enfermeros, vecinos, trabajadores sociales, psiquiatras, psicólogos y otros agentes de la comunidad involucrados en estas problemáticas.

El enigma del suicidio

Las investigaciones realizadas nos indican que los adolescentes refieren como causas de su intención suicida, problemáticas de orden familiar (clima familiar inestable, dificultades serias en la comunicación), la muerte de un ser querido, dificultades para la integración en su entorno social, sentimientos de soledad y de fracaso. Estas referencias generales hay que pensarlas en relación a ciertas características del proceso adolescente entramadas por los rasgos y mandatos de nuestra época.
Freud, entre otros, denominó el enigma del suicidio al hecho de que entre las variadas significaciones que se hallaban en un análisis ninguna de estas podría explicarlo. El suicidio se presenta en ocasiones como un hecho pleno de sentido y muchas veces no resulta posible atribuirle sentido alguno.
La condición enigmática interpela a todo aquel que se confronta con el acto suicida, nos enfrenta con la ausencia de referencias, con la debilidad de las explicaciones y la fragilidad de las conjeturas. Lo indescifrable del acto repercute en los distintos momentos por lo que se ha de transitar, tiempos necesarios en la elaboración subjetiva y colectiva de ésta situación traumática. Este punto es importante ya que la imposibilidad de acceder a las significaciones por las cuales un adolescente llega a autoagredirse intensifica el extrañamiento y el impacto que nos genera. Al mismo tiempo surge aquí una indicación a la hora de la intervención en la que es necesario insistir: una vez ocurrida una situación de suicidio promover las interrogaciones por las causas y los motivos o sumarnos a las elucubraciones que inevitablemente suscitan en su entorno más y menos cercano no colabora con el acompañamiento a los afectados.
Entonces no es necesario, ni posible siempre otorgar sentidos al acto suicida, apegarnos a esa idea nos deja atrapados en la estéril búsqueda de descifrar lo indescifrable y debilita la posibilidad de un adecuado acompañamiento.

Plegarse a la necesidad imperiosa y apremiante de buscar una causa al acto o tentativa suicida puede entorpecer una intervención que requiere un acompañamiento sereno y desprejuiciado.

Adolescentes, época, búsquedas extremas y riesgos

El crecimiento de las tasas de suicidio a nivel mundial ocurre en ciertas condiciones que plantea la época y que inciden en la producción de subjetividades, la franja etaria de la adolescencia y juventud es particularmente sensible a los mandatos e imperativos del tiempo que le toca vivir. Sabemos que la adolescencia es ese tiempo vital pleno y creativo de reconfiguración de la identidad infantil, de intensas transformaciones psíquicas y físicas y por todo ello un período de máxima vulnerabilidad que transcurre en ciertas condiciones socioculturales e institucionales. Relaciones y lazos que acompañan y contienen o por el contrario sin apuntalamiento, reconocimiento e inscripción social se incrementan los riesgos y la vulnerabilidad de esta etapa. Sin profundizar en esta ocasión en las condiciones de la época subrayemos sí la tensión generada por la mayor accesibilidad a la educación al mismo que las se presentan dificultades de la escuela media para alojar a estos adolescentes que desde siempre estuvieron excluidos del sistema educativo a poco de terminar la escuela básica. Habrá que agregar aquí que mientras aumentan las expectativas de autonomía de los jóvenes disminuyen las posibilidades concretas de efectivizarlas. Todo apunta a una imagen de futuro plena de incertidumbre y amenazas muy lejos de toda ilusión de progreso y bienestar; el presente se constituye como el único soporte vital.

En la fenomenología de la clínica los suicidios suelen compartir una referencia que presenta un dilema y alude a la devaluación de un sentido: la vida se ha vuelto incompatible con algún valor (el honor, las convicciones, la dignidad) o la vida se ha vuelto insostenible por algún sufrimiento -la pérdida que engendra una enfermedad o la muerte de un ser querido, la culpabilidad, la vergüenza- (Jinkis, 1986). En la clínica, hoy observamos que en muchas situaciones de suicidio de adolescentes parecería que la vida se puede volver insostenible en relación a la fragilidad, a la precariedad de los sentidos constituidos. Se trataría de las dificultades de muchos jóvenes por constituirse con relación a un sentido, poder captarlos dice Le Breton (2011), al precio de la propia vida.

Las transformaciones en la representación que tenemos del futuro y de la expectativa en un progreso que no sea meramente técnico científico, la forzada revalorización del presente y la tarea individual por construir los sentidos que nos orienten en nuestro itinerario vital está ligada de algún modo al lugar que la violencia ocupa en la vida social y en particular en la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes.

Cuando comienzan a perderse las certidumbres infantiles los adolescentes tienden a poner en juego su existencia para saber si la vida vale o no la pena de ser vivida. Son comportamientos y acciones frecuentes que asumen distintos tipos de riesgos con mayor y menor registro subjetivo de los mismos y en los que los llamados y advertencias de los adultos muchas veces no alcanzan para detenerlos.

Cuando hablamos de conductas de riesgo (Lacadée, 2010) nos referimos a la exposición a una probabilidad nada despreciable de accidentarse o de morir, de perjudicar su futuro personal o de poner en peligro su salud: adicciones, alcoholismo, velocidad en las calles y rutas, trastornos alimentarios, fugas y tentativas de suicidio. Estas conductas ponen en peligro a los jóvenes, alteran sus posibilidades de integración social.

Acompañamiento y corresponsabilidad

Lejos de pensar que agotamos el tema, creemos apenas haber desplegado algunas de sus dimensiones y de los interrogantes que nos planteamos y sobre todo quedan las preguntas candentes antes mencionadas respecto del abordaje y las intervenciones antes, durante y después de una situación de suicidio de un alumno de la escuela.

Sabemos por experiencia que la mejor prevención y promoción de la salud es la de ¨amplio espectro¨, la que trabaja en el cotidiano escolar los modos de la convivencia, la atención a la singularidad de los alumnos y el abordaje de los conflictos procurando generar espacios e instituciones suficientemente subjetivizadas y relativamente operativas (Korinfeld, 2013). Al mismo tiempo es fundamental que trabajemos con los adultos los mitos, temores y prejuicios sobre esta problemática, recordándonos siempre que las preguntas sobre ideas de suicidio no provocan los intentos de suicidio si se realizan de un modo cuidadoso y empático, generando una corriente de confianza; conversar sobre lo que piensa y siente suele aliviar al adolescente, reduce su ansiedad y siempre es un punto de partida significativo para continuar el acompañamiento; del mismo modo las preguntas sobre las autolesiones no provoca actos de autolesión. A menudo reducen la ansiedad asociada con los pensamientos o actos de autolesión y ayudan al adolescente a sentirse escuchado, comprendido/a.

Es fundamental brindar la posibilidad a los adolescentes de conversar sobre estos temas con los adultos. Cuando nos escudamos en el desinterés, la apatía o el rechazo no es más que unas de las resistencias que los adultos esgrimimos para no sostener estos diálogos sin duda difíciles.

Las herramientas principales para abordar estos problemas tan complejos y angustiantes cuando emergen en los contextos educativos son las que están en el centro de la tarea pedagógica: espacios de palabra, tiempos y disposición para conversar, confianza, acompañamiento, conciencia de los propios límites trabajando desde una perspectiva institucional en corresponsabilidad con los otros sectores y actores de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Altavilla, Diana (2012):¨Reconstrucción(es) luego de un suicidio: afectación en la familia y el entorno social¨ en Salud Mental y malestar subjetivo: Debates en Latinoamérica, Ana María Chávez Hernández, Alejandro Klein, Luis Fernando Macías García (Comp.). Ed. Manantial. Buenos Aires.

Auyero, Javier, Berti, María Fernanda (2013): La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Katz Editores. Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Nación. Efrón, R., Korinfeld, D. (2015): Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Construyendo un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. http://www.educ.ar//recursos/ver?id=127063&referente=docentes&referente=docentes%202015

Ministerio de Salud de Nación Argentina (2012). Lineamientos para la atención del intento de suicidio en adolescentes. Buenos Aires.

Ministerio de Salud de Nación Argentina (2011). Perfil epidemiológico del suicidio en argentina Algunas aproximaciones. Buenos Aires.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2006). Prevención del suicidio Recursos para consejeros. Trastornos Mentales y Cerebrales Departamento de Salud Mental y Toxicomanías Organización Mundial de la Salud. Ginebra.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2004): El suicidio, un problema de salud pública enorme y sin embargo prevenible. (Comunicado de prensa). [Acceso: 22 de junio de 2011]. Disponible en: http://www.who.int/mediacentre/new/ releases/2004/pr61/es/.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2001): Prevención del suicidio un instrumento para docentes y demás personal institucional. Trastornos Mentales y Cerebrales Departamento de Salud Mental y Toxicomanías Organización Mundial de la Salud. Ginebra.

Organización Mundial de la Salud, OMS (1986): La salud de los jóvenes. Informe de un grupo de estudio de la OMS acerca de los jóvenes y de la salud para todos en el año 2000. Serie de informes técnicos 731. Ginebra. [Acceso: 22 de junio de 2011]. Disponible en: http://whqlibdoc.who.int/ trs/WHO-TRS-731-spa.

Organización Mundial de la Salud, OMS (2000): Prevención del suicidio un instrumento para profesionales de los medios de comunicación. Trastornos Mentales y Cerebrales Departamento de Salud Mental y Toxicomanías Organización Mundial de la Salud. Ginebra.

Cánepa, S., Efrón, R.; Korinfeld, D. (2015): Un espacio de acompañamiento y reflexión sobre las prácticas en En busca de la ternura. Protección de derechos de la Niñez en Lanús 2007-2015. Municipio de Lanús. Cooperativa Editorial Azucena disponible en

http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?item_id=232

Freud, Sigmund (1974): Contribuciones al simposio sobre el suicidio (1910); Nuestra actitud hacia a la muerte (1915); El humor (1927). Obras Completas. Biblioteca Nueva. Madrid.

Jinkis, Jorge (1986): Interpretación psicoanalítica del suicidio, Conjetural. Revista psicoanalítica Nº 10 Agosto de 1986. Ediciones Sitio. Buenos Aires.

Korinfeld, Daniel (2013): Espacios e instituciones suficientemente subjetivizadas¨ en "Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época". Korinfeld, D., Levy, D., Rascovan S., Editorial Paidós, Buenos Aires.

Lacadée, Philippe (2010): El despertar y el exilio. Enseñanzas psicoanalíticas sobre la adolescencia. Editorial Gredos. Madrid.

Le Breton, David (2011): Conductas de Riesgo. De los juegos de la muerte a los juegos del vivir. Topia Editorial. Buenos Aires.

Toporosi, Susana (2015): "Me corto y me quiero matar" Adolescentes que interpelan al sistema de salud pública¨ Topia. Buenos Aires.

Viereck, George Sylvester: El *valor de la vida. Entrevista al Dr. Sigmund Freud* (1926). Disponible en http://virtualia.eol.org.ar/014b/default.asp?entrevistas/viereck.html

Licenciado en Psicología, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Magíster en Salud Mental Comunitaria, Universidad Nacional de Lanús (UNLa). Psicoanalista. Junto a su actividad clínica asistencial con adolescentes y adultos, se ha desempeñado en el ámbito de las instituciones educativas, los equipos técnicos y las problemáticas de la infancia y la adolescencia. Realiza tareas de acompañamiento y supervisión de instituciones educativas, equipos de salud mental y servicios locales de protección de derechos de N, N y A.

Creador, director y co-editor de Ensayos y Experiencia, (Novedades Educativas, 1994-2005).

Profesor de la Maestría y del Doctorado en Salud Mental Comunitaria de (UNLa). Profesor invitado de posgrado en diversas universidades.

Coordina junto a Graciela Frigerio el espacio de formación sobre instituciones y oficios del lazo: Ateneos de Pensamiento Clínico. Miembro fundador y director de Punto Seguido, espacio de intercambio y formación en salud y educación www.puntoseguido.com Integrante de Forum Infancias.

Ultimas publicaciones: *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*, junto a D. Levy y S. Rascovan (Paidós, 2013) y *Acerca de la problemática del suicidio de adolescentes y jóvenes. Un enfoque para su abordaje desde el campo de la educación*, junto al Dr. Rubén Efrón, Ministerio de Educación de la Nación (2015). *Urgencias subjetivas de niños y adolescentes: ¿Estamos preparados? Un enfoque desde la salud mental comunitar*iaen Niños dispersos, aburridos, solos, Andrea Kaplan y Mariana Sanmartín (Comps.) (Noveduc, 2017).

Pauta editorial para artículos

1. Todo artículo es dictaminado por el Consejo Editorial para su aprobación, manteniendo el anonimato entre autores y dictaminadores. Los editores se reservan el derecho de realizar los ajustes de estilo que juzguen convenientes. La recepción de un artículo no garantiza su publicación.
2. Los originales deberán enviarse por correo electrónico a la siguiente dirección: voces_educa@hotmail.com
3. Todas las contribuciones deberán ser inéditas en español.
4. El contenido debe estar orientado a incidir en algún aspecto de la educación a cualquier nivel, como apoyo al trabajo docente.
5. El contenido debe corresponder al tema propuesto para el número determinado de la revista en que se pretende que aparezca. En caso de no corresponder con el tema y cumplirse los demás criterios, el artículo podrá ser aprobado para ser incluido en otro número.
6. Se aceptarán principalmente artículos de divulgación. Los resultados de investigación como tales no serán aceptados, a menos que se dé un tratamiento orientado a cumplir con el punto 4 de estas pautas.
7. La extensión deberá ser de un mínimo de cuatro páginas tamaño carta y un máximo de diez (seis para las reseñas), escritas a doble espacio en 2 puntos. La fuente será tipo Times New Roman, en versión Word. Los márgenes serán de 2.5 cm en todos los lados.
8. Se deberá adjuntar un resumen de entre 20 y 60 palabras.
9. Se sugiere señalar divisiones dentro del artículo que favorezcan su claridad.
0. Los cuadros, gráficos e ilustraciones deberán presentarse numerados e incluirse en páginas separadas.
Las notas deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables. Deberán aparecer al final del artículo y no serán de carácter bibliográfico, sino de comentario. Para las referencias bibliográficas deben seguirse las pautas especificadas en los puntos 2 y 3 de este documento.
2. Después de una cita textual o de hacer referencia a un autor o a una obra, se colocará un paréntesis donde se especifique el apellido del autor del documento, el año y la página. En el caso de citar más de una obra del mismo autor y del mismo año, se distinguirá cada una con un índice alfabético en minúsculas. Ejemplos:
Este argumento ha sido desarrollado anteriormente (Domínguez, 200: 28-46)
Domínguez ha desarrollado este argumento (200: 28-46)
Este argumento ha sido explorado por varios autores (Domínguez, 200: 28-46; Marsh, 999: 4-77)
El planteamiento anterior no coincide con la tesis de Rueda y Díaz Barriga (2002a: 87-2)
Diversos autores han hecho el mismo planteamiento (Delgado, 999: 2-52; Rueda y Díaz Barriga, 2002b: 95-23)
"(...) estos elementos no podrían estar disociados" (Morin, 2004: 84)
3. La bibliografía referida en el texto se deberá incluir al final del artículo, bajo el título de "Referencias". No deberán incluirse obras que no hayan sido referidas en el texto. Deberán aparecer en orden alfabético, empleando sangría francesa, con mayúsculas y minúsculas, en el siguiente formato:
Libros:
Autor. Título (itálicas). Número de la edición
(nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año.
Rogers, Carl. El proceso de convertirse en persona. Mi técnica terapéutica. Buenos Aires: Paidós, 966.
Hasta tres autores:
Sastre, Genoveva, Montserrat Moreno, y
Aurora Leal. (...) Más de tres autores:
Quirk, Randolph et al. (...)
Autores corporativos y documentos oficiales:
Fondo de las Naciones Unidas para la In-
fancia (UNICEF). 50 años a favor de la infancia. México: UNICEF, 996.
Capítulo o parte de libro:
Autor. "Título del capítulo" (entrecomillado). Título del libro (itálicas). Autor del libro (si es diferente al del capítulo o parte del libro). Número de la edición (nunca si es la primera). Volumen. Nombre de la colección y número. Ciudad: Editorial, año: páginas. Bazdresch Parada, Juan E. "La integración afectiva". Unidad, diversidad y conciencia: introducción al problema del hombre. Coords. Ignacio Hernández Magro, y Patricia Villegas. México: Universidad Iberoamericana, 996: 95-98.
Artículos:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre de la revista (itálicas) volumen y/o número en arábigos (año): páginas.
Cantón, Manuel, y Pedro Sánchez. "Desarrollo de un instrumento para la detección del lector deficiente". Educación y Ciencia 4. 9 (200): 78-84.
Página web:
Autor. "Título del artículo" (entrecomillado). Nombre del sitio (itálicas). Fecha de publicación. ((fecha de) consulta (día de mes de año)) <URL completo>.
Burín, Mabel. "Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerables". Psico-Mundo. s/f. (consulta 6 de febrero de 2004) <http://www.psiconet.com/fo- ros/genero>.
Otras fuentes:
Consultar el MLA Handbook for Writers of Research Papers, 6a edición. Nueva York: Modern Language Association of America, 2003.

DIRECTORIOS, BUSCADORES, REPOSITORIOS BASES DE DATOS, PORTALES ESPECIALIZADOS

latindex
Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

latindex catálogo

DOAJ DIRECTORY OF OPEN ACCESS JOURNALS

LATINOAMERICANA
Asociación de revistas académicas de humanidades y ciencias sociales

Banco de datos IRESIE
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Conocimiento para transformar

CLASE
Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

EZB
Elektronische Zeitschriftenbibliothek

OCLC WorldCat®

REDIB | Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Google Scholar

INDEXED BY LatAm Estudios+

BASE
Bielefeld Academic Search Engine

NSD ERIH PLUS
EUROPEAN REFERENCE INDEX FOR THE HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

SERIUNAM

Organização de Estados Ibero-americanos
Para a Educação, a Ciência e a Cultura
OEI
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura

INFOBASE INDEX

PKP|INDEX

ROOTINDEXING
JOURNAL ABSTRACTING AND INDEXING SERVICE

BETA MIAR
Matriz de Información para el Análisis de Revistas
Versión 2016 live

Revistas científicas electrónicas IBT-CCG UNAM

ALAS
Asociación Latinoamericana de Sociología

ROAD
DIRECTORY OF OPEN ACCESS SCHOLARLY RESOURCES

BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES

COMIE
Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.

RIIN
Red de Investigadores sobre Identidades Nacionales

FLACSO Andes
Biblioteca Digital de Vanguardia para la Investigación en Ciencias Sociales
REGIÓN ANDINA Y AMÉRICA LATINA
FLACSO ECUADOR

ResearcH
Journals & Authors

Actualidad Iberoamericana
Indice Internacional de Revistas

I2OR International Institute of Organized Research (I2OR)

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

¿Dónde lo publico?

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx