Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.3 Núm. 5 Enero– Junio 2018

Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa, Ricardo Ambrosio, José Silvano Hernández Mosqueda * **Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículo intercultural en instituciones de educación superior**, Eva Cházaro* **La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar,** Juan Rubén Compañ García* **La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz,** Miroslava Cruz-Aldrete* **Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir,** Joan Manuel del Pozo Álvarez * **Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana,** Jesús García Reyes * **Educación e inclusión: el reto de un gobierno electrónico,** Leticia Gómez Olmos* **La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente,** Mª Victoria Gómez Serés* **Problemas de reparto: ruta para el aprendizaje de las fracciones,** María Del Rocio Juárez Eugenio , María Anabell Aguilar Zaldivar, Maria Yareli Sánchez Guzmán* **El modelo de aprendizaje invertido aplicado a un curso de introducción a la computación,** María Raquel Landa Cavazos* **De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México,** Israel León Jiménez* **PISA. Análisis comparado 2000 a 2015. Indicios esperanzadores,** Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar * **¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa,** Leticia Pogliaghi, Marcela Meneses Reyes* **Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades en el mundo tecnificado y globalizado,** Marta Postigo Asenjo* **Retos y desafíos en la evaluación de planes y programas en educación media superior. La experiencia del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo,** Héctor Rueda Hernández, Liberio Victorino Ramírez * **Qué sujetos se proponen "fabricar" las propuestas de innovación educativa,** Guillermina Tiramonti* **La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante,** Edgar Fabián Torres Hernández *

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

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

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. 3, núm. 5, enero-junio 2018 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 15 de enero del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa
Ricardo Ambrosio**,** José Silvano Hernández Mosqueda…… …….3

Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículo intercultural en instituciones de educación superior
Eva Cházaro……..…..20

La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar
Juan Rubén Compañ García……..…..31

La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz
Miroslava Cruz-Aldrete……...40

Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir
Joan Manuel del Pozo Álvarez……...……...…..49

Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana
Jesús García Reyes……..56

Educación e inclusión: el reto de un gobierno electrónico
Leticia Gómez Olmos……..78

La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente.
Mª Victoria Gómez Serés…….91

Problemas de reparto: ruta para el aprendizaje de las fracciones
María Del Rocio Juárez Eugenio , María Anabell Aguilar Zaldivar, Maria Yareli Sánchez Guzmán……...……...…..104

El modelo de aprendizaje invertido aplicado a un curso de introducción a la computación
María Raquel Landa Cavazos……....……...116

De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México
Israel León Jiménez……...……..……..127

PISA. Análisis comparado 2000 a 2015. Indicios esperanzadores
Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar…….....136

¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa
Leticia Pogliaghi, Marcela Meneses Reyes……....…170

Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades en el mundo tecnificado y globalizado
Marta Postigo Asenjo…….…….179

Retos y desafíos en la evaluación de planes y programas en educación media superior. La experiencia del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo
Héctor Rueda Hernández, Liberio Victorino Ramírez……....188

Qué sujetos se proponen "fabricar" las propuestas de innovación educativa
Guillermina Tiramonti……...…..196

La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante
Edgar Fabián Torres Hernández……..……..215

Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa

Project learning, a socio-educational experience

Ricardo Ambrosio[1]
José Silvano Hernández Mosqueda[2]

[1]Bachillerato Integral Comunitario, Oaxaca, email: riambros@hotmail.com
[2]Centro Universitario CIFE, email: josesilvanohernandez@gmail.com

Autor para correspondencia: riambros@hotmail.com

Resumen: El propósito del siguiente trabajo es dar a conocer una experiencia educativa con un grupo de estudiantes de nivel bachillerato con el tema de la recuperación de manantiales y aprovechamiento del agua en una comunidad rural del estado de Oaxaca. Se llevó a cabo aplicando un proyecto formativo en el cual se abordó un problema real del contexto que dada su naturaleza fue posible desarrollarla de manera transversal con al apoyo de otras materias. De acuerdo a la necesidad que había dentro de la comunidad para enfrentar tiempos de sequía y aprovechamiento del agua se realizó una campaña de concientización, reforestación, recuperación de yacimientos y mantos acuíferos que se encontraban abandonados con apoyo de estudiantes, padres de familia y autoridades comunales. Trabajar con proyectos formativos desde el enfoque socioformativo es una oportunidad para desarrollar competencias entre los estudiantes dentro y fuera del aula, ya que no se centra en el aprendizaje de los conocimientos, sino que a través de la práctica permite resolver problemáticas reales y contextualizadas, de esta manera el estudiante aprende, reflexiona y participa dentro de la sociedad.

Palabras clave: medio ambiente, proyectos formativos, socioformación, sociedad del conocimiento.

Abstract: The purpose of this work is to present an educational experience with a group of high school students with the theme of recovering springs and water use in a rural community in the state of Oaxaca. It was carried out applying a formative project in a real problem of the context was approached, given its nature, it was possible to develop it transversally with the support of other subjects. According to the need within the community to cope with droughts and water use, a campaign was carried out to raise awareness, reforestation, recovery of aquifers and aquifers that were abandoned with the support of students, parents and authorities. Working with training projects from the socioformative approach is an opportunity to develop competences among students inside and outside the classroom, since the practice is not focused on the learning of knowledge, it also allows solving real and contextualized problems, in this way the student learn, reflect and participate in society.

Keywords: environment, training projects, socio-formation, knowledge society.

Recepción: 5 de agosto de 2017

Aceptación: 2 de febrero 2018

Forma de citar: Ambrosio, R. y José Silvano Hernández, (2018) "Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa". Voces de la Educación, 3 (5) pp.3-19

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

Aprendizaje por proyectos, una experiencia socioformativa

Introducción

Actualmente la educación tradicional ha dejado de ser la bandera de muchas instituciones educativas que ahora buscan innovar frente a los nuevos retos de la sociedad y prueba de ello son los cambios que requiere hacer el maestro frente a grupo, aprovechando las nuevas tecnologías de la información y por consecuencia formando estudiantes capaces de comprender la realidad, a su vez poder responder a las necesidades inmediatas (Tobón, 2015).

En el papel esto parece muy alentador y se considera una prioridad dentro y fuera del aula, sin embargo dista mucho de la realidad educativa del país que aún no cuenta con las condiciones pedagógicas ni contextuales para hacer esto realidad. Menciono el hecho de condiciones pedagógicas ya que es el primer referente que un estudiante tiene para poder potenciar sus múltiples habilidades y en esta parte el profesor es quien tiene una gran responsabilidad de hacerlo posible. En este sentido dentro de algunas innovaciones pedagógicas y que han empezado a repercutir en muchos docentes es la nueva pedagogía enfocada a la socioformación que se retoman con Tobón, S., González, L., Salvador, J., Vásquez, J., (2015) como parte de una estrategia que busca un perfil más allá del conocimiento, que también aborda aspectos tan relevantes como indispensables como la formación ética para la vida en el estudiante, con valores esenciales que requiere la sociedad actual. Esta propuesta metodológica está centrada en los proyectos formativos, en la cual los estudiantes dejan de ser actores pasivos para pasar a ser protagonistas tanto de su conocimiento como de su actuar, acercándose a la solución de problemáticas que pueden estar a su alcance y con la implementación de los proyectos es posible entender y cambiar esa realidad.

El enfoque socioformativo parte desde una visión educativa actual como lo propone Tobón (2013), que tiene como propósito establecer una formación humana integral a través del desarrollo de competencias idóneas y teniendo como base un proyecto ético de vida, en la cual se busca que la persona sea capaz de emprender y fomentando la vivencia cultural. Otra característica es la realización continua teniendo la mediación pedagógica como un puente que ayuda a la construcción de su persona. (Parejo, J. & Pascual, C. (2014)

Esta propuesta de los proyectos formativos de acuerdo con Tobón (2012) representan un conjunto de estrategias que tienen como objetivo resolver un problema real del contexto, puede ser de carácter personal, social, científico, ambiental, educativo, entre otros a través de diversos productos y con apoyo de herramientas de corte científico, basándose en la teoría y la práctica constante, a su vez los proyectos formativos se orientan entonces a la dinamización de actividades, retos y capacidades de los estudiantes pueden desarrollar para lograr sus metas a corto, mediano o largo plazo. Para Pinilla (2014) otro aspecto relevante es que pueden llevarse a cabo en cualquier nivel educativo, por ejemplo desde niños de educación básica hasta el nivel superior de una manera integral. Otra característica importante que tienen los proyectos formativos es el énfasis que pueden tener, ya que abordan competencias y se orientan a proyectos multidisciplinarios donde intervienen diversas áreas del conocimiento o materias, de esta manera a través de las competencias los

estuiantes son capaces de relacionarse, adaptarse y expresar sus habilidades y conocimientos. (Aceves, Santos de Anda & Valenzuela, 2014).

En el contexto de los proyectos formativos no solo están planificadas las competencias, sino también una serie de actividades interrelacionadas que ayudaran en su ejecución, además de un seguimiento y evaluación que tendrá a lo largo desde la planeación, ya que durante el proceso es donde el estudiante va adquiriendo una serie de habilidades y herramientas con las cuales demuestra gradualmente sus logros y situaciones de aprendizaje (Pimienta & Moreno, 2013).

Los proyectos formativos al ser multidisciplinarios abordan una diversidad de temas que se articulan con otras estrategias didácticas que pueden ser mapas conceptuales, mentales, redes semánticas, sociodramas, que a su vez representan una serie de evidencias que son relevantes para desarrollar las competencias idóneas de acuerdo al tipo de proyecto y en base a la formación que adquiere el estudiante dentro y fuera de las aulas. (Castellanos, Hernández, & Goytisolo, (2011)

Para Tobon (2014) el trabajo colaborativo es un proceso donde las personas comparten ideas, recursos y competencias buscando una meta común, donde la comunicación debe ser asertiva, a su vez puede ser sin un equipo formal pero siempre trabajando con gran responsabilidad y adaptándose al proceso de los proyectos formativos, sin embargo se hace énfasis en la parte docente, donde resalta un acercamiento constante entre el equipo de trabajo que encabeza los proyectos y esta es una parte esencial para darle sentido a las actividades.

Dentro de las principales características que se promueven en los proyectos formativos de acuerdo con Galeana (2014) sobresale el sentido de apropiación en sus actividades, existe una integración para lograr el aprendizaje y comparten una diversidad de ideas, libertad de opiniones, además de acciones que buscan siempre contribuir hacia la sociedad, instituciones o grupos de trabajo, esto hace que dentro de las aulas los estudiantes vean el proyecto como la oportunidad para expresarse y llevar a cabo acciones que parten desde sus intereses personales y colectivos.

Dado que en la actualidad los procesos educativos deben ofrecer nuevas alternativas de aprendizaje, los proyectos formativos son una referencia a considerar, ya que establecen dinámicas de socialización, integración y autorrealización entre las personas, dejando de lado algunas corrientes pedagógicas que solo se han centrado en aprendizajes teóricos o no han logrado abordar la complejidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. (Moreno, 2015). En este sentido los proyectos formativos y las competencias se alinean para lograr un resultado óptimo debido a que los estudiantes son conscientes de sus necesidades e intereses, promueven acciones en beneficio de la sociedad y buscan un equilibrio entre los conocimientos teóricos y procedimentales.

Dentro del proceso de la gestión del conocimiento se tienen que seguir ciertos pasos para llegar a la meta establecida y en este sentido es claro determinar las fuentes de información, de ahí se organizan y articulan según las necesidades del contexto, posteriormente se pasa a la creación e innovación y por último se aplica en la resolución del problema o proyecto planteado, lo anterior significa que el estudiante desarrollará un aprendizaje autónomo, de

reflexión y constante investigación, esto ocasiona que se fomentan los roles, existe una guía de aprendizaje y se desarrollan competencias. (Vila, Hurtado & Berlanga, 2014)

El siguiente proyecto parte desde una experiencia desarrollada en un Bachillerato Integral Comunitario del estado de Oaxaca con un grupo de jóvenes que trabajaron el tema ‘’rescatando yacimientos de agua en mi comunidad’’ aplicando la metodología de proyectos socioformativos propuesta por Tobón (2012) para aterrizarlo finalmente en un proceso de ejecución y socialización. Este proyecto nació ante la notoria la falta de agua en temporadas de sequía, sin embargo dentro de la misma comunidad se ha observado que existen algunos ojos de agua que se han dejado de utilizar, mientras que en otros casos se observa la tala inmoderada entre otros problemas de contaminación en arroyos y el bosque donde nace el agua.

A partir de esta problemática detectada surge la necesidad de recuperar espacios ambientales que generan agua para la comunidad, acciones de concientización sobre el uso del agua y llevar a cabo una campaña de reforestación para lograr una contribución hacia la comunidad involucrando a sus habitantes. De esta manera se plantearon objetivos claros desde una planeación para desarrollar las actividades propuestas en la institución educativa con acciones encaminadas a la investigación documental para sustentar el trabajo, la organización del trabajo colaborativo para las actividades de difusión, involucramiento y seguimiento, así como la evaluación de la experiencia de manera pública.

Finalmente el objetivo principal de este trabajo es la sistematización del proyecto como una experiencia de trabajo académico desde el enfoque socioformativo para mostrar los alcances que se tiene al trabajar bajo esta metodología proyectos formativos con estudiantes de nivel medio superior en un contexto rural.

MÉTODO

Se trabajó bajo la metodología de proyectos formativos desde la socioformación propuesta por Tobón (2014) y se desarrolló con un grupo de 27 estudiantes que cursan el tercer semestre de bachillerato, cuyas edades fluyen entre 16 y 18 años, con la guía de cinco docentes responsables de impartir asignaturas o materias relacionadas directamente al proyecto y un directivo que acompañaron desde la planeación, implementación y seguimiento de actividades, así como la evaluación de todo el proceso.

Fases del proyecto

De acuerdo con Tobón (2014) es importante seguir una metodología de trabajo bajo las siguientes fases:

Establecimiento de metas: basados en los aprendizajes esperados de los estudiantes considerando sus necesidades e inquietudes y la elaboración de un proyecto.

Análisis de saberes previos: en esta etapa se considera una recuperación de saberes previos del estudiante para ubicar los niveles de conocimientos que han adquirido y los aprendizajes que habrá que retomar.

Gestión del conocimiento: en esta fase los estudiantes con el apoyo de los docentes recopilan y sistematizan información relevante y pertinente que es la base teórica y sustentable del proyecto.

Actuación: es la aplicación de las actividades mediante la práctica y aplicación de los conocimientos para la resolución de los problemas.

Socialización y comunicación de resultados: Dar a conocer las metas logradas así como los productos obtenidos a lo largo del proyecto mediante una exposición pública hacia la comunidad estudiantil y en general.

En resumen, el proceso general para el proyecto fue hacer lo siguiente: Desarrollar actividades de investigación documental sobre el tema, análisis de la problemática, recorrido en campo con autoridades comunales, visita a instituciones educativas para llevar a cabo campañas de concientización sobre aprovechamiento del agua, promoción de una campaña de reforestación y una exposición pública de resultados, todo lo anterior bajo un cronograma de actividades. De ahí se informó a los estudiantes sobre el proceso de evaluación a seguir mediante una serie de evidencias por cada grupo de trabajo que consistió en fotografías, videos, carteles, un periódico mural y exposiciones realizadas en instituciones educativas, todo ello con sus respectivas rúbricas y listas de cotejo.

Evaluación:
Como estrategias para evaluar el trabajo de los estudiantes se utilizaron listas de cotejo tanto a nivel individual como de manera colectiva para evaluar el proceso de investigación documental, de igual manera rúbricas de exposición de trabajos y actividades de difusión del proyecto así un portafolio de evidencias del trabajo realizado.

Durante todo el proceso fue constante la autoevaluación para reconocer las fortalezas y debilidades de cada estudiante, la coevaluación entre estudiantes aportó mejoras en el desempeño durante el desarrollo de actividades y la heteroevaluación por parte de los docentes fue un complemento necesario.

Resultados

Etapa 1: Presentación del proyecto

Se partió desde un diagnostico comunitario que en un semestre anterior se realizó para conocer las problemáticas a las que se enfrentaba la comunidad destacando problemas económicos, políticos, de salud y ambientales, de ahí el profesor hizo el planteamiento general hacia los estudiantes que cursarían el cuarto semestre de bachillerato para conocer su punto de vista al respecto y sus intereses, a partir de un diagnostico participativo los estudiantes mostraron interés en el tema ambiental ya que la comunidad se sustenta de estos recursos naturales siendo, principalmente el agua factor determinante para la siembra de hortalizas que a su vez generan ingresos económicos pero que en tiempos de sequía era notoria la falta y las actividades agrícolas se suspenden por falta del vital líquido.

Al analizar el tema con los estudiantes se llegó a la conclusión de que era tema muy amplio y por su complejidad era necesaria la participación de muchos actores entre ellos padres de familia, la comunidad estudiantil, autoridades comunales y docentes, generando así una motivación de encabezar un proyecto de interés social donde la prioridad era aprovechar adecuadamente los recursos ambientales. A partir del consenso los estudiantes trazaron el camino a seguir con metas y actividades desde el aula y aterrizarlos posteriormente en la comunidad

Teniendo un panorama de las necesidades detectadas y el interés de los estudiantes se revisó la viabilidad del proyecto, la organización interna dentro del cuerpo colegiado de docentes que participaron previamente en este diagnóstico y se hizo la integración de grupos de trabajo.

Una vez teniendo el tema durante la planeación semestral con los demás docentes se consideró trabajar el tema de la recuperación de espacios ambientales considerando la necesidad de la comunidad y el interés de los estudiantes del cuarto modulo y así se establecieron las principales directrices y aportaciones que las diversas materias que los estudiantes llevan durante el semestre, asimismo se priorizaron objetivos y competencias a desarrollar entre los estudiantes durante el proceso investigacion-accion.

Competencias
Al ser un proyecto semestral de una institución media superior en un contexto rural se consideraron principales competencias genéricas y sus atributos a desarrollar que fueron las siguientes:
Desarrolla innovaciones y propone soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.(5)
Sustenta una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva. (6)
Aprende por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.(7)
Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos. (8)
Asume una actitud que favorece la solución de problemas ambientales en los ámbitos local, nacional e internacional. (11)

Etapa 2: Análisis de los saberes previos

Durante este proceso hubo una transversalidad de temas y materias relacionadas para generar preguntas y saberes previos para comprender la magnitud del problema y conocerlo desde diferentes ángulos, de esta manera participaron las siguientes materias:

Desde la materia de Teoría Social I los estudiantes analizaron problemáticas y situaciones de cambio social que impactan en la sociedad sobre la escasez del agua en tiempos de sequía y su percepción dentro mediante preguntas detonadoras, por ejemplo ¿A qué se debe el problema?, ¿Qué crees que lo ocasiona?, ¿Que hace la comunidad cuando se escasea?, ¿Qué papel desempeñan las instituciones (educativas, salud, municipio) ante la problemática?, ¿Cómo crees que debe contribuir la escuela para lograr el equilibrio ecológico?, ¿Qué problemas crees que se generen con la sequía?, ¿Que se puede hacer?

Con la materia de Seminario de investigación se elaboraron entrevistas y cuestionarios que se aplicaron para un diagnostico e identificación de la percepción de la comunidad y una serie de entrevistas aleatorias para conocer la opinión de las personas y sus conocimientos sobre cultura y cuidado del agua.

Desde la materia de Ecología se realizó un recorrido de campo para hacer un mapeo de los lugares donde existen los yacimientos mediante una descripción gráfica de la comunidad constatando la veracidad de los yacimientos.

Etapa 3.- Gestión del conocimiento

Se realizó una investigación documental sobre la principal flora que genera condiciones de humedad, readaptación de manantiales y ojos de agua con las condiciones similares a las del contexto mediante artículos bibliográficos, temas de ecología, medio ambiente, aprovechamiento de agua, de esta manera se conceptualizaron temas clave sobre sequía, plantas nativas, especies endémicas, veneros, manantiales, aprovechamiento del agua. (Diputación de Barcelona, 2010)

Desde la materia de informática se diseñaron carteles, paisajes lingüísticos y spots sobre el cuidado del agua y el reuso en condiciones de sequía, con ello se relacionó la creatividad de los estudiantes y el manejo adecuado de las TIC's.

Etapa 4.- Trabajo colaborativo

Un grupo de estudiantes acompañados de un profesor hicieron una visita a las instituciones educativas (preescolar, primaria y secundaria) de la comunidad para conocer las estrategias que se ocupan para el cuidado del agua en tiempos de sequía o promoción del buen aprovechamiento cuando hay escasez, de esta manera se identificaron las necesidades y principales problemas de difusión sobre el tema ya que no había mucha información al respecto, esto resultó en una necesidad de dar a conocer y concientizar a los estudiantes sobre la importancia del agua en la comunidad, el buen aprovechamiento que se debe hacer en tiempos de sequía y la contribución de los mismos estudiantes hacia la sociedad para recuperar espacios ambientales y naturales que servirán en un futuro a las nuevas generaciones.

Un grupo de estudiantes hizo nuevamente un recorrido para identificar tres yacimientos de agua que se encontraban abandonados y realizaron un reconocimiento de las plantas nativas del lugar, posteriormente un trazado para la reforestación posterior y un catálogo de árboles que podrían ocupar para dicho fin.

Otro grupo de estudiantes realizó aleatoriamente las encuestas a amas de casa sobre tips y consejos sobre aprovechamiento y cuidado del agua, constatando que no contaban con mucha información al respecto, ya que al realizar su descripción se dieron cuenta de que históricamente siempre había agua en la comunidad y no era necesario ahorrar el agua, cuidar los manantiales o realizar actividades de aprovechamiento en tiempos de escasez.

A partir de las tres problemáticas detectadas en instituciones educativas, comunidad y los yacimientos abandonados, los estudiantes y personal docente procedieron a gestionar algunos materiales (pintura, hojas, copias, folletos, etc) para sus exposiciones y además la

petición de conseguir arbolitos ante la autoridad comunal y la dirección de la escuela para poder elaborar sus trabajos y asimismo para invitar a la comunidad a donar ciertas especies que se podían adaptar al medio.

Etapa 5.- Resolución de un problema de contexto

Se solicitó el apoyo de las instituciones educativas desde primaria y secundaria para realizar una serie de exposiciones sobre el cuidado del agua, para ello los estudiantes se organizaron por grupos de trabajo, algunos fueron a las escuelas para realizar las exposiciones sobre el cuidado del agua y actividades de reuso, otros se encargaron de realizar dinámicas de integración y participación con niños de la escuela primaria para generar conciencia sobre su importancia, por ejemplo mediante una pequeña obra de teatro ejemplificaron la escasez de agua y como afecta al ser humano esta condición.

Otro grupo se dedicó a perifonear mediante el aparato de sonido local spots y capsulas informativas que previamente habían elaborado sobre el cuidado del agua dirigido a las amas de casa, aprovecharon espacios y bardas de las calles principales para pintar paisajes lingüísticos haciendo alusión al agua y generando la reflexión de los espectadores.

En coordinación con la autoridad municipal, padres de familia, comunidad estudiantil y docentes del bachillerato se realizó una campaña de reforestación de plantas y árboles nativos que generan humedad en aquellos ojos de agua que estaban desapareciendo.

Lo primero que hicieron los estudiantes fue convovar a un tequio o trabajo comunal entre estudiantes del plantel para realizar una limpia de los terrenos explorados, esto con el fin de quitar la maleza del lugar, posteriormente trazaron señalamientos para hacer cepas para reforestar, acudieron con la autoridad municipal para la donación de arboles frutales y nativos para estos espacios y la misma autoridad comunal convocó a los habitantes interesados para donar un arbolito, posteriormente cada estudiante del grupo de cuarto modulo se hizo cargo de un grupo de árboles para su cuidado y traslado al lugar de reforestación, de ahí nuevamente se convocó a un tequio escolar y comunal con los padres de familia para apoyar en este trabajo. Los estudiantes previamente se reunieron para coordinar la reforestación indicando a los participantes la forma de plantar, esto es indicando el grado de profundidad, cantidad de abono y tierra a utilizar. Al término de esta actividad se puso una malla protectora en las zonas de reforestación para evitar la invasión y contaminación en el lugar.

Después de un mes de haber realizado la campaña de concientización sobre el uso de agua y la reforestación en zonas desprotegidas los estudiantes y el comité de salud de la comunidad verificaron el estado de las plantas y comprobaron la adaptación de las mismas, se dejó el proyecto en manos de la autoridad comunal para darle el seguimiento y cuidados básicos para las plantas así como programar tequios de limpieza del lugar.

Dentro de las instituciones educativas el trabajo generó buenas expectativas y los docentes de la escuela secundaria solicitaron la exposición de nuevas temáticas sobre el agua para darle seguimiento al proyecto, con la escuela primaria se programaron recorridos con estudiantes para conocer los principales ojos de agua de la comunidad y hacer un mapeo de identificación de estos lugares para concientizar a los niños sobre el cuidado de la naturaleza.

A partir de las pláticas que se dieron a la comunidad el grupo de amas de casa del programa prospera y el centro de salud solicitaron profundizar en estos temas para ejemplificar otras estrategias sobre el cuidado del agua y se organizaron nuevas pláticas con varios equipos de trabajo para abordar las estrategias y la reflexión con ellas.

Etapa 6.- Socialización y evaluación del proceso formativo

Esta etapa se cierran los procesos que se siguieron en cada fase para dar a conocer los resultados a través de evidencias y productos que fueron planificados y preparados con antelación con estudiantes, docentes y autoridad comunal, de esta manera en el plano pedagógico la actividad sirvió para evaluar los resultados obtenidos desde un seguimiento constante a través de instrumentos que se diseñaron para cada actividad y en esta última fase se usaron los instrumentos para valorar las exposiciones, la calidad de las evidencias y productos finales tales como los informes, las bitácoras de campo, los folletos expuestos y demás evidencias presentadas.

La socialización de los resultados fue una oportunidad de interactuar directamente con la autoridad comunal, los padres de familia y los docentes para conocer el alcance de los proyectos formativos que al contextualizarse y reflexionar en la experiencia motivan a los estudiantes a seguir en su aprendizaje y proponer nuevas formas de obtener el conocimiento ya que al termino de sus exposiciones se abrió un espacio para contestar preguntas del público y sus impresiones. En este sentido los padres de familia reconocieron el trabajo de los estudiantes por su versatilidad en los temas, su interés hacia el medio ambiente y el apoyo que brindan a su comunidad mediante estas acciones. Por su parte las autoridades comunales se comprometieron a seguir impulsando este tipo de proyectos y darle el seguimiento al cuidado de los veneros de agua, a su vez ofrecieron todo su apoyo a la institución para promover estas prácticas en otros espacios educativos e incluso fuera de la comunidad. Los docentes intervinieron y expresaron las fortalezas y oportunidades detectadas durante el trabajo haciendo algunas observaciones de mejora entre los estudiantes en la sistematización de la experiencia y la difusión de sus tabajos.Finalmente en cada equipo de trabajo se les facilitó una lista de cotejo para autoevaluarse y hacer observaciones, sugerencias y mejoras en el trabajo.

Recursos

Para desarrollar el proyecto fue necesario contar con diversos materiales de trabajo tanto para los estudiantes como las personas que participaron en el proyecto y consistió en material bibliográfico, hojas blancas, cartulinas, colores, hojas de colores, papel bond, marcadores, maquetas, computadoras, laptop, cañón proyector, cámaras fotográficas, de video, equipo de sonido, cd's de audio, herramientas de trabajo tales como picos, palas, machetes, de ahí la petición y apoyo con 50 árboles frutales, 10 plantas nativas, 30 mts. de manguera, pinzas, alambre recocido, 100 mts. de malla, 12 láminas para protección de la zona.

Discusión

Los proyectos formativos deben partir de diagnósticos y contextos reales, de ahí existe la necesidad de diseñar estrategias que fomenten diversas competencias en el estudiante para que a través de ellas puedan resolver esas problemáticas a las que se enfrentan (Hernández,

2016) o bien establecer retos alcanzables con el apoyo de dichas estrategias, por ello es una prioridad establecer la transversalidad desde un trabajo colegiado con la participación de docentes y estudiantes en primer término. Dado que es una metodología compleja favorece no solo la formación integral de las personas, sino que se orienta a una diversidad de problemas abordables dentro y fuera de las aulas, con un trabajo de conjunto, protagonizando un cambio desde el propio estudiante yel profeor pasa a ser un motivador y guía del conocimiento. (Arnao, Medina, Calderón, Esquivez & Tello, 2014)

De acuerdo con Tobón (2008) al momento de evaluarse los proyectos se socializan y dan pauta a que el estudiante muestre el trabajo de investigación, de formación y la reflexión para abordar una problemática de su realidad, de esta manera muestra un compromiso hacia la sociedad, priorizando la parte ética como un eje en los procesos de construcción bajo esta metodología.

Los proyectos formativos se desarrollan desde una experiencia de aprendizaje, generando una constante transformación y desarrollo en la parte humana, pasando por ciclos de aprendizaje significativo desde lo sencillo a lo complejo, donde el proceso se da desde una adquisición gradual de los conocimientos (previos) hasta llegar a una profunda reflexión que servirá para asimilar dichos conocimientos y la práctica es el complemento ideal para que el estudiante demuestre el dominio de las tareas que en un futuro no muy lejano se le pueden encomendar, teniendo presente que todo proyecto lleva procesos y metodologías (García, 2016)

Es importante considerar que esta metodología se ha ido enriqueciendo con las experiencias docentes y al ser una propuesta de mejoramiento en la calidad educativa trata de fortalecer aspectos en la formación integral del estudiante o de la persona. Aunado a ello Hernández (2014) considera que el proyecto beneficia tanto a nivel individual como a nivel colectivo y existe una constante comunicación entre el docente y quienes ejecutan el proyecto, de esta manera los estudiantes sienten que el trabajo realizado tiene una utilidad y un sentido de apropiación hacia los conocimientos generados y esto conlleva a procesos de formación e investigación continua que los hace ser autónomos.

Otro aspecto relevante de esta metodología sin duda es el tema de las competencias dado que el estudiante desarrolla diversas capacidades, creatividad y propone soluciones a temáticas que son de su interés y que a su vez obedecen a situaciones reales , de esta manera el estudiante tiene la concepción de un rol dentro de la sociedad y con su desempeño logra entender la complejidad de problemas que se pueden abordar transversalmente con trabajo colaborativo, además de que lo que hace es algo significativo para su persona. En base a lo anterior es posible comprender que las competencias ayudan al estudiante a construir su identidad e interpretación que le atribuyen a su realidad, de esta manera son cosncie3ntes de una necesidad inmediata y que requiere de un proceso de cambio al momento de llevar a cabo su proyecto. (Jaik & Barraza, 2011).

La evaluación de las competencias que se adquieren mediante el aprendizaje en proyectos formativos se debe hacer de manera continua e integral como lo plantea Moreno (2012), basados en los contenidos es posible establecer las formas adecuadas y esto será posible mediante técnicas e instrumentos (reportes, ensayo, evidencias, rubricas, entre otros) que a su vez se complementan con tres modalidades que son la autoevaluación, la

heteroevaluación y la coevaluación que son algunas de las estrategias que se toman en cuenta para lograr estos objetivos.

Dentro de los distintos enfoques de evaluación que se pueden aplicar en el tema de los proyectos se retoma la propuesta de Rubio, Puig, Palacios & Palos (2015) en el sentido de que al ser proyectos transversales es necesario valorar cada acción por mínima que sea, dado que la multiplicidad de matrices de evaluación nos lleva a un desarrollo progresivo de habilidades y adquisición de conocimientos que se pueden evaluar distintos resultados y perspectivas, dando sentido a una diversidad de instrumentos que sirven para tal fin y tomando en cuenta cada experiencia generada, ya que en algunos casos representa un éxito, mientras que en otros es un aprendizaje más, dependiendo del tipo de proyecto es posible considerar tanto una evaluación interna como externa con la posibilidad de crear dinamismo y a su vez gradualidad en cada estudiante para evaluar su crecimiento en distintos ámbitos, (Arbesú & Gutierrez, 2012).

Para García (2009) evaluar competencias es un tema complejo que requiere de visualizar conocimientos, actitudes y habilidades que cada estudiante es capaz de mostrar durante el proceso, sin embargo existe una serie de herramientas e instrumentos que son fiables y en el caso de los proyectos encajan muy bien al momento de aplicarlos, de esta manera cuando se proponen desde una planeación previa es posible considerar el escenario al que se enfrentan estudiantes y docentes y de esta manera se van identificando las necesidades de aprendizaje y formación que requieren los participantes, esto permite entonces que se puede mejorar, adaptar o diseñar estrategias pertinentes de acuerdo al proyecto y retomando las competencias que desde el inicio se plantearon. En este proyecto, se pudo observar que se cumplieron cabalmente.

El impacto que generó esta experiencia orilló a que las instituciones educativas que participaron desde el nivel básico se vieran interesadas en replicar estos procesos dentro de sus aulas, tomando en cuenta temas dentro en su planeación que fueran adecuados al nivel de conocimientos que se abordan y con algunas estrategias que observaron durante las practicas, esto motivó sin duda a los estudiantes del nivel medio superior a generar nuevas líneas de acción a futuro. El trabajo con la comunidad también se vio favorecido con la participación de hombres y mujeres que participaron en los tequios y las pláticas con el grupo de mujeres del programa prospera y la unidad médica rural para adaptar esos temas en su programa.

Desde luego que esta metodología tiene grandes fortalezas y ofrece áreas de oportunidad para desarrollar competencias, sin embargo el docente es factor fundamental en el proceso, así como el trabajo colectivo y colaborativo entre iguales, esto quiere decir que todos deben estar inmersos en el proceso, partir desde una planeación y esta puede ser una limitante cuando no todos los docentes se involucran o abordan contenidos de manera aislada, algún sector de la comunidad no quiere participar o los estudiantes no le encuentran sentido a las actividades, de ahí que uno de los obstáculos que se observaron fue que algunos estudiantes no estaban acostumbrados a trabajar en equipo y optaban por trabajar solos, esto afecta al trabajo colaborativo y ahí es donde el docente debe trabajar y generar escenarios de convivencia y retomar los valores individuales para un trabajo en equipo.

Dentro de este proyecto realizado es necesario seguir con el análisis y la exploración de otras áreas del conocimiento como la cultura, el ámbito social, donde es posible trabajar con proyectos formativos, ya que existen condiciones y medios para que los estudiantes aporten a la sociedad, asimismo hay un gran trabajo de discusión e investigación para otros investigadores en el ámbito educativo desde el tema de la socioformación y la metodología por proyectos, ya que no en todos los contextos es posible aterrizarlos, pero existen las condiciones para ir cambiando algunos escenarios mediante esta estrategia.

El enfoque desde la socioformación es tan amplio y rico desde el ámbito pedagógico hasta la formación integral de las personas y como propuesta innovadora ofrece diversas estrategias y recursos que el docente tiene a su alcance (Flores, 2016). Ello, se refleja en el quehacer de las personas y los estudiantes, siendo uno de sus ejes clave el trabajo desde el proyecto formativo como parte de la solución a problemas reales del contexto y bajo una planeación específica donde se incluye el interés de los estudiantes, los conocimientos que puede llegar a adquirir, el trabajo colaborativo, la socialización de su trabajo así como las aportaciones que hacen en el plano individual y colectivo así como una serie de actividades que le han servido a lo largo de su formación y que también serán el reflejo de una vida mejor con valores bien cimentados

Referencias

Aceves, N., Santos de Anda, D. & Valenzuela, R. (2014) Competencia trasversal para desarrollar planes de vida personales: caracterización de estudiantes expertos. Revista de Investigación Educativa de la Escuela de Graduados en Educación. 5 (9). Recuperado de http://rieege.tecvirtual.mx/index.php/rieege/article/view/130/80 (18/03) 2017)

Arbesu, I. & Gutiérrez, E. (2012) El portafolios docente un medio para reflexionar y evaluar las competencias. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 5 (2). Recuperado de https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4304 (06/03/2017)

Arnao, M., Medina, K., Calderón, F., Esquivel, I. & Tello, S. (2014). Socioformación y competencia comunicativa oral en Educación Secundaria. "UCV-HACER" Revista de Investigación y Cultura. 3 (2). Recuperado de http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/UCV-HACER/article/view/718/560 (14/03/2017)

Brito, J. & Rivero, M. (2014). El proceso de producción en la construcción de ambientes virtuales de enseñanza, aprendizaje y comunicación: indicadores para evaluar su calidad. Virtualidad, Educación y Ciencia. Recuperado de https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/7471/8525 18/ 03 / 2017)

Diputación de Barcelona (2010) El ahorro de agua doméstica. Red de Ciudades y Pueblos por la Sostenibilidad. Recuperado de https://www1.diba.cat/uliep/pdf/49525.pdf (28/03/2017)

Flores, M. (2016) De la teleformación a la formación investigativa: Estudio de casos y método de proyectos. Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia, Universidad de Guadalajara. Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/remeied/index.php/memorias/article/view/228/131 (22/03/2017)

Foster, S.& Tuinhof, A. (2006) Caracterización de Sistemas de Agua Subterránea conceptos clave e ideas erróneas frecuentes. Gestión Sustentable del Agua Subterránea Conceptos y Herramientas Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTWRD/903930-1112347717990/21210588/GWMATEBN02_sp.pdf (09/03/2017)

Galeana, L. (2014). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. Recuperado de http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf (06/03/2017)

García, E. (2016) Generar investigación científica desde la observación de la sesión de educación física. Revista Edu-fisica.com. Ciencias Aplicadas al Deporte. 8 (18). Recuperado de http://revistas.ut.edu.co/index.php/edufisica/article/view/1072/838 (16/03/2017)

García, M. (2009) Evaluación de competencias transversales. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.fib.upc.edu/eees/cicleactivitats_08-09/mainColumnParagraphs/05/text_files/file/EvaluacionCompetenciasTransversales.PDF (28/03/2017)

Gil, J ( ) Recursos hidrogeológicos. (en red) Disponible en http://gea.ciens.ucv.ve/geoquimi/hidro/wp-content/uploads/2011/07/recursos.pdf (08/03/2017)

Hernández S. (2014) Proyectos formativos desde la socioformación (en red) Fecha de consulta 05 de diciembre 2015. Disponible en http://educacionysocioformacion.blogspot.mx/2014/10/proyectos-formativos-desde-la.html (11/03/2017)

Hernandez, J. (2014). Proyectos formativos desde la socioformación. (en red) Disponible en http://educacionysocioformacion.blogspot.mx/2014/10/proyectos-formativos-desde-la.html (20/03/2017)

Hernandez, J. (2016) Los proyectos desde la Socioformación. Congreso CIEM. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Silvano_Hernandez_Mosqueda2/publication/309192878_Los_proyectos_desde_la_socioformacion/links/58044a6a08ae23fd1b68a441/Los-proyectos-desde-la-socioformacion.pdf (19/03/ 2017)

Marín L (2015) La recarga de mantos acuíferos. Boletín UNAM-DGCS-436 Ciudad Universitaria. Disponible en http://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2015_436.html (24/03/2017)

Moreno, C (2015). Estrategia didáctica mediante proyectos formativos para desarrollar capacidades matemáticas en estadística descriptiva en estudiantes del nivel secundario. Programa Académico de Maestría en Ciencias de la Educación – PRONABEC. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2083/1/2015_Moreno_Estrategia-did%C3%A1ctica-mediante-proyectos.pdf (18/03/2017)

Moreno, T. (2012) La evaluación de competencias en educación. Sinéctica. 39 ( ). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n39/n39a10.pdf (20/03/2017)

Obando, J. (2014). Evaluación competencias. Memorias, 12(22), 73-79. doi: http://dx.doi.org/10.16925/me.v12i22.871 (18/03/2017)

Parejo, J.& Pascual, C(2014). La Pedagogía por Proyectos: Clarificación Conceptual e Implicaciones Prácticas. Conferencia Internacional Multidisciplinaria sobre investigación educativa. Segovia. Disponible en http://amieedu.org/actascimie14/wp-content/uploads/2015/02/parejo.pdf (02/03/2017)

Pimienta, J. & Moreno, D (2013) Propuesta didáctica por competencias para la Educación Básica. Virtualis. 4 (8). Disponible en http://aplicaciones.ccm.itesm.mx/virtualis/index.php/virtualis/article/download/76/64 (01/03/2017)

Reyes Mero, N. & Vite Coronel, E. (2016). La investigación y metodología aplicada en los proyectos formativos. Dom. Cien 4 ( ) pp. 153-163. Recuperado de http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/222/pdf# (09/03/2017)

Rubio, L., Puig, J., García, Xus. & Palos, J. (2015). Analizar, repensar y mejorar los proyectos: una rúbrica para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje servicio. Universidad de Barcelona. 19 (1. Recuperado de https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41025/23314 (16/03/2017)

Tobón S. (2013) Formación Integral y competencias. Ecoe ediciones. Bogotá Colombia. pp 200-232 (10/03/2017)

Tobón S. (2014) Proyectos formativos. Ejes clave. Centro universitario CIFE. México. pp 8-19 (15/03/2017)

Tobón, S (2012). Los proyectos formativos y la transversalidad del currículo. Instituto CIFE. Disponible en https://issuu.com/cife/docs/e-book_proyectos_formativos_5.0 (01/03/2017)

Tobón, S. (2008) La formación basada en competencias en la educación superior: El enfoque complejo. Universidad Autónoma de Guadalajara. Recuperado de http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1LVT9TXFX-1VKC0TM-16YT/Formaci%C3%B3n%20basada%20en%20competencias%20(Sergio%20Tob%C3%B3n).pdf (22/03/2017)

Tobón, S. (2014). Proyectos formativos: teoría y metodología. México: Pearson.

Tobón, S. (2015). Proyectos formativos y desarrollo del talento humano para la sociedad del conocimiento. Acción pedagógic a. 24 (1). Recuperado de http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/42127/1/dossier02.pdf (02/03/2017)

Tobón, S. (s/ f). El modelo de las competencias en la educación desde la socioformación. (en red) Recuperado de http://www.redie.mx/librosyrevistas/libros/competencias_y_educacion.pdf#page=15 (18/03/2017)

Tobón, S., González, L., Salvador, J., Vásquez, J., (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Revista Paradigma. 36 (1). Recuperado de http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/2661/1273 (02/03/2017)

Vila, R., Rubio, J. & Berlanga (2014). Innovación Educativa. 24 ( ) Recuperado de http://www.usc.es/revistas/index.php/ie/article/view/1586 (18/03/2017)

Acerca de los autores

Ricardo Ambrosio, Docente en el Bachillerato Integral Comunitario de San Cristóbal Lachirioag, Oaxaca. Licenciado en Filosofía.

José Silvano Hernández Mosqueda, Investigador y docente del Centro Universitario CIFE. Tabachin 514, Col. Bellavista, Cuernavaca, Mor.

Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículo intercultural en instituciones de educación superior

Presence of the native pedagogical model as the basis of the intercultural curriculum in institutions of higher education

Eva Cházaro[1]

[1]Universidad de las Américas Puebla, profesora-investigadora, email: eva.chazaro@udlap.mx

Resumen: La perspectiva intercultural en la educación superior requiere de propuestas epistémicas contundentes que fortalezcan los procesos de convivencia y aprendizaje. Es en este tenor en que se presenta el Modelo Pedagógico Nativo (MPN) como alternativa para la contextualización de los aprendizajes, no solamente de los estudiantes indígenas, sino de todos los que participan de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas. El artículo es resultado del trabajo de investigación que he llevado durante años en las aulas de educación superior, en diferentes espacios educativos de Instituciones de Educación Superior en el Estado de Puebla, México. Expone las fortalezas que ofrece el MPN como herramienta de contexto para la generación de aprendizajes.

Palabras clave: Educación Intercultural, Epistemología Indígena, Currículo Intercultural.

Abstract: Intercultural perspective on Higer Education requires epistemic porpuses that strong learn and convivences processes. On this way, I present the Native Pedagogical Model as an alternative to contextualize learning on formal education, for indigenous student, but fo no indigenous too, everybody in classroom. This article is an investigation work in universities en Puebla, México. Expose the strenghts of Native Pedagogical Model as a context tool for learnings.

Keywords: Intercultural Education, Indigenous Epistemology, Intercultural curriculum.

Recepción: 10 de marzo de 2017
Aceptación: 15 de diciembre 2017

Forma de citar: Cházro, E (2018), "Presencia del modelo pedagógico nativo como base del currículo intercultural en instituciones de educación superior". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.20-30

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

Introducción

En el contexto de la educación superior y los pueblos indígenas del continente americano, en esta ponencia introduzco el MPN como propuesta curricular para la Educación Superior Intercultural. Viene de un análisis filosófico-pedagógico profundo desde la mirada indígena, basado en una investigación que realicé en el Continente Americano, incluyendo las islas del Caribe, con participantes de naciones originarias de la tierra.

La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe en México ha reconocido que este es un estudio que sienta las bases de la Pedagogía Indígena en el mundo. El Modelo Pedagógico Nativo se hace presente en la Educación Superior, y ha sido aplicado de diferentes maneras entre estudiantes de licenciatura, como acercamiento al quehacer epistémico nativo. Ha sido puesto en práctica por estudiantes indígenas; ha sido ensayado en ambientes interactivos de aprendizaje en estudiantes de educación; ha sido analizado y citado por estudiantes de licenciatura, maestría y doctorado, además por investigadores en revistas indizadas.

En esta ponencia se presentará, en primer lugar, la base epistémico-pedagógica del MPN y en segundo lugar, la evidencia de cómo este Modelo integrado en América, ha sido puesto en práctica en la Educación Superior, dando cuenta de que es la base ideal para fortalecer el currículum intercultural de la educación superior.

Problema que se aborda en esta investigación

Las primeras naciones se han enfrentado por siglos al choque con culturas dominantes colonizadoras, que hoy como nunca son globalizadoras. Aun cuando en la actualidad se perfilan nuevas formas de relación en aras de la interculturalidad, pueden percibirse caras encubiertas de un colonialismo que disminuye la presencia y el legado nativo. La condición cultural y cognitiva de los indios no ha sido tomada en cuenta durante años, para generar aprendizajes. "La filosofía de la ciencia (enfoque occidental) es la que ha abordado a la Epistemología para la validación de los conocimientos hoy conocidos como científicos" (Bringas, 2010, p.2).

En este contexto, el estudio se centra en la aplicación del MPN para generar aprendizajes y para evidenciar la oportunidad que ofrece de fortalecer las propuestas interculturales que impactan hoy en América Latina y el Caribe.

Propósito y objetivo del trabajo

Con el fin macro (propósito de investigación) de contribuir a la sistematización del conocimiento indígena como postura epistémica propia frente al mundo occidentalizado y base de los aprendizajes en los diferentes niveles educativos, el objetivo de la investigación ha sido evidenciar cómo el MPN, es una fuente de riqueza epistémica ancestral que debe formar parte del currículo intercultural en las instituciones de educación superior.

Pregunta de investigación

¿Cómo el MPN contribuye a fortalecer el currículo intercultural?

Encuadre metodológico

La construcción metodológica, más allá de los métodos cualitativos, evidencia una base paradigmática nativa, que fortalece los esfuerzos de descolonización que vienen realizando los investigadores nativos (Battiste, 2000a, p. 36; Hodson, 2004, p.51). Con el mismo sentir que implica acercarse a las miradas indias, en esta investigación se desarrolló una metodología basada en el paradigma nativo, que implica más que grupos focales, los llamados círculos de conversación, así como entrevistas semiestructuradas y observación participante, métodos que provienen del paradigma fenomenológico, y que son frecuentemente utilizados por investigadores nativos. El estudio reunió la voz nativa en dos fases: la primera bajo un análisis profundo de 19 documentos que tratan el tema epistémico y pedagógico nativo; la segunda en campo con familias en la comunidad y fuera de ella, haciendo un total de 102 registros de campo.

Posterior a la sistematización del MPN, desde sus fundamentos epistémico-pedagógicos, he llevado a la práctica a manera de ensayos y demostraciones, los diferentes elementos del MPN entre estudiantes de licenciatura y posgrado de diferentes universidades, tales como la Universidad de las Américas Puebla, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Escuela Normal Lic. Benito Juárez García de Zacatlán, Puebla y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). He realizado este trabajo entre los años 2012 y 2016, con la posterior sistematización de resultados.

Encuadre teórico

Con base en los conceptos que se observan en los diferentes estudios reunidos en esta investigación, se identifica la Sabiduría como puerta de los conocimientos en el ser nativo. A modo de confirmación de este dicho, Knudtson & Suzuki (1992) en Wisdom of the Elders, reúnen la voz de los abuelos de naciones nativas en todo el mundo, para presentar los conocimientos nativos sobre ciencias: madre tierra, relación hombre-tierra, hombre-animales, hombre-vegetales, ritmos de la naturaleza. Los fenómenos son los mismos que mira el occidental, solo que la perspectiva es holística, es Sabiduría.

El paradigma nativo y sus formas de aprendizaje

Con base en los conceptos que se observan en los diferentes estudios reunidos en esta investigación, se identifica la Sabiduría como puerta de los conocimientos en el ser nativo. A modo de confirmación de este dicho, Knudtson & Suzuki (1992) en Wisdom of the Elders, reúnen la voz de los abuelos de naciones nativas en todo el mundo, para presentar los conocimientos nativos sobre ciencias: madre tierra, relación hombre-tierra, hombre-animales, hombre-vegetales, ritmos de la naturaleza. Los fenómenos son los mismos que mira el occidental, solo que la perspectiva es holística, es Sabiduría.

De acuerdo con Battiste (2000) (nativa miq maq), el conocimiento nativo procesa a través del entendimiento, no de la clasificación; no puede ser categorizado porque ese proceso no es parte de él; es comunitario y se adquiere en la rutina a través de aspectos como humor, humildad, tolerancia, observación, experiencia, interacción social, escucha de conversaciones y preguntas del mundo natural y espiritual (pp. 35-37). Para entender el conocimiento nativo, hay que hablar con los abuelos.

La importancia de reunir o integrar teorías es entender el concepto de cerrar el círculo, hacia la auténtica reconciliación entre naciones. Así mismo cerrar el círculo implica integrar un

modelo para los aprendizajes, que responde, desde la Sabiduría, a las condiciones de las naciones nativas en el mundo. El siguiente esquema ha sido estructurado a partir de las aportaciones teórico-metodológicas de los estudios seleccionados, con el fin de comprender el conocimiento nativo como base de un modelo pedagógico.

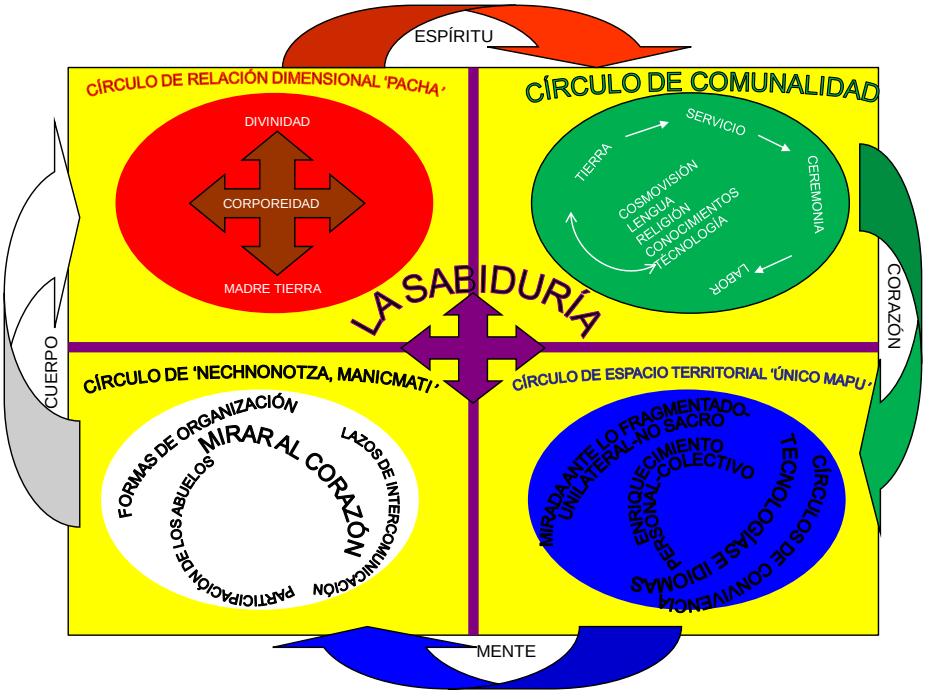


Figura 1. Rasgos esenciales de la Sabiduría (Figura diseñada por la autora).

Esta es una figura que presenta las características de la Sabiduría como centro del conocimiento nativo. Ha sido diseñada tomando en cuenta que las metáforas se utilizan en la Sabiduría para generar aprendizajes, a manera del Kemen (náhuatl), que se utiliza como comparativo. Así mismo se consideró el Amilli (náhuatl) tierra de regadío. También puede ser Koatl es el quinto día del Calendario Azteca que simboliza la tierra y la Sabiduría, como el manto que contiene todos los elementos. Se usa como una representación de la labor de kualitoa (abonar la tierra); es decir, el lugar donde se pone todo para ser visto y cultivar al ser -como a la tierra- con la Sabiduría. El color amarillo para la nación oneida significa la luz, es la primavera. En First Nations es símbolo de la creatividad.

La Sabiduría (en Cree: Mom-tune-ay-chi-kuna) se encuentra en el centro, porque encierra los conocimientos que hacen al ser humano, que lo forman para desempeñarse en todos los ámbitos de la vida, representados en los círculos. Otra palabra que se ha identificado es kimün (conocimiento), para llevar una vida plena en relación armónica con la naturaleza.

El concepto de las cuatro esquinas y el centro para representar el universo y el ser humano, se hace presente en diversas naciones originarias. Aquí se utiliza para representar el pensamiento holístico que emana de la Sabiduría. Inicio del ser humano en el conocimiento, sabiduría. El color

violeta es símbolo del pensamiento completo, holístico. El concepto de Círculo también hace alusión al pensamiento holístico emergente de la Sabiduría. Para representar conceptos, tal como el matemático representaría la suma de los infinitos en una integral, el círculo refiere a la interconexión entre todos los elementos que conforman la vida, donde el ser humano participa, con su educación, de mantener el equilibrio.

Los Círculos como método son importantes para formar al ser humano. Son la puerta de la pedagogía. Sustentando las cuatro esquinas se encuentran los círculos:

Círculo Rojo. Pacha (kichwa).
Es la dimensión que refiere a las tres colectividades: la divina (relación con el cosmos); la natural (relación con la naturaleza); y la humana (convivencia y organización comunal). Entre las cuales existe un constante aprendizaje en reciprocidad, hacia la divinidad es la excepción (Tovar, 2010, p. 7). En First Nations el rojo es símbolo de la fuerza de vida.

Círculo Verde. El ser comunal.
La comunalidad es la esencia del ser nativo. Refiere a la tierra, la labor, el servicio y las ceremonias: compartir el sentido de la vida. Se manifiesta con el uso del idioma indio y con la Sabiduría como base de los conocimientos. En la cultura andina el verde como el morado simbolizan la tierra y el territorio, el poder comunitario y armónico (Zamudio, 2008, p. 3).

Círculo Blanco. Nechnonotza Manicmati (término náhuatl que puede traducirse "me habla para que yo conozca". Alusión a metlapil (darle forma al maíz).
Responde al cómo, a la forma en que la Sabiduría es transmitida para preparar al ser humano para la vida. Incluye disciplinar, informar, narrar, doctrinar, advertir. "El blanco representa… la expresión del desarrollo y la transformación permanente del qullana marka sobre los Andes, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, el arte, el trabajo intelectual y manual que genera reciprocidad y armonía dentro de la estructura comunitaria" (Zamudio, p. 3). Cabe mencionar que, además de los elementos anotados dentro del círculo, se deben tomar en cuenta los métodos que utilizan los abuelos: contar historias, meditar, usar metáforas, hacer y responder preguntas, motivar un tipo de actitud (humildad, tolerancia), sentido del humor, circles, tiempos prolongados o no contados, la no separación de conocimientos.

Círculo Azul. Espacio Territorial o Único Mapu (mapuche, gente de la tierra).
La convivencia armónica y pacífica con otras naciones empieza con el conocimiento de la naturaleza y el respeto por la tierra. Con la base de lo comunal, el nativo se proyecta hacia el respeto (y la reconciliación) con naciones occidentales, por muy diferentes que éstas sean en su paradigma. Lo que le permite aprender con sentido lo que viene de esas otras culturas. "De tal manera que Espacio Territorial retoma el colectivo indígena ante la presencia de la cultura comúnmente llamada occidental" (Cházaro, 2012, p. 49). El azul en First Nations es símbolo de la fidelidad a la visión propia mientras incorpora elementos occidentales como las tecnologías o los idiomas occidentales. Para lo cual promueve círculos de convivencia cuando vive fuera de la comunidad.

Las flechas y la transversalidad son una simbolización de la interconexión entre el centro, los círculos y la amilli. También introducen la transversalidad de los cuatro ámbitos que el ser

humano desarrolla en balance, considerando los elementos involucrados en los círculos, de acuerdo a la enseñanza anishnawbe: físico, espiritual, emocional, intelectual. Este es el círculo de la salud que se refleja en el bienestar individual, familiar, social, de la tierra.

Representación gráfica del Modelo Pedagógico Nativo

Esta es la representación gráfica del modelo. Presenta las flechas, las relaciones, los cuadrantes, los círculos, las cuatro dimensiones y el método pedagógico donde todos aprenden en todo momento. Si bien el abuelo es una figura central, todas las generaciones llevan el método. El aprendizaje es un continuo en la vida, en la mente, el corazón y el espíritu del ser nativo.

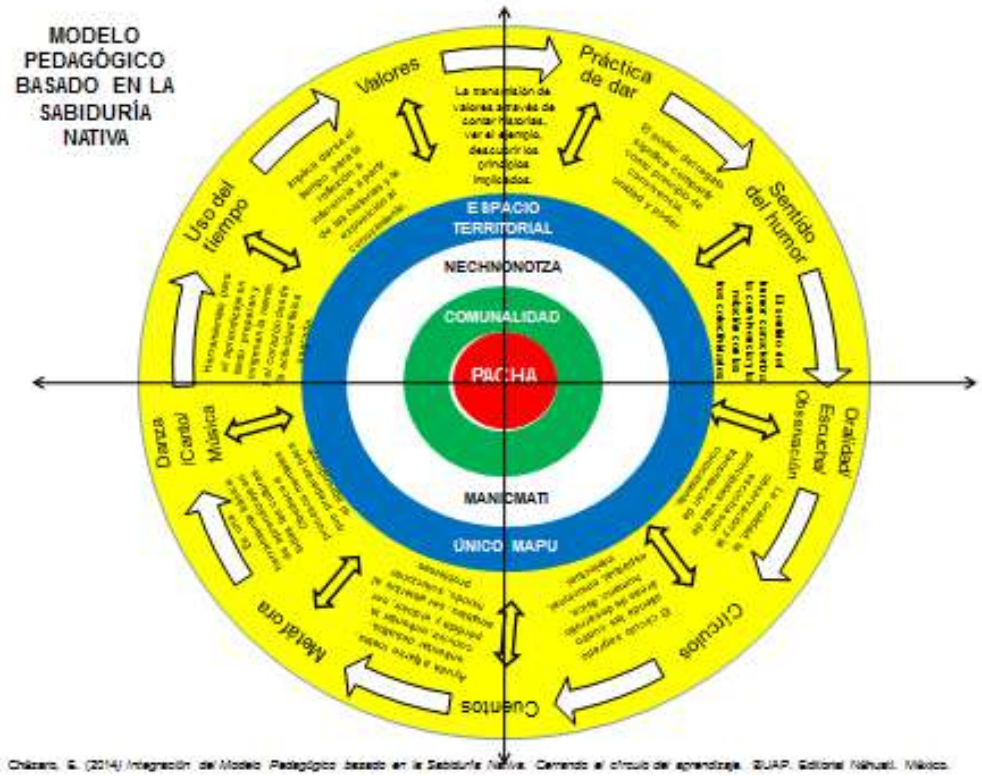


Figura 2. Modelo Pedagógico Nativo con la base de la Sabiduría Nativa (Figura diseñada por la autora).

La Sabiduría enseña de manera fundamental a ser compartido. Se tiene la relación pura con el Creador, con la naturaleza y con el ser humano. Lo que significa, en medio de los valores de respeto y relaciones pacíficas con una connotación sacra, que aun cuando otras personas sean diferentes en sus formas de aprendizaje para la vida, en esencia son seres humanos, y dispone sus sentidos a aprender con ellas. Haciendo así, que la tierra sea de todos, como el único lugar de habitación para todos. Esa es la convivencia pacífica, que incluye técnicas distintas, idiomas diferentes, para un enriquecimiento mutuo y fortalecimiento colectivo.

Mirar la fragmentación del mundo occidentalizado, puede significar sentimientos de frustración, que también encaminan a aprendizajes. Pero en un sentido más elevado, significa cierta compasión con la base de una Sabiduría, es decir, compadecerse de un mundo que declina y

ofrecer una forma más amorosa de educarse. Estas actitudes invitan a cerrar el círculo del aprendizaje donde se involucren todos los seres humanos, se aprenda de las formas diferentes de ser, de vivir y de entender el mundo. Cerrar el círculo del aprendizaje no solamente como ciclos de cada individuo, también de la humanidad como un ser colectivo en el universo. Debido a que esta dimensión plantea cómo cerrar el círculo del aprendizaje, se desarrollará hasta después del análisis del siguiente capítulo.

Qué se entiende en términos del conocimiento occidental

Esta aclaración de contexto desde el enfoque occidental, parece necesaria a fin de comprender la razón por la cual se busca definir un modelo pedagógico desde la perspectiva nativa, aunque en los idiomas nativos no se encuentran dichos términos.

De frente a los conceptos occidentales, la Sabiduría se coloca en el terreno de la filosofía (amor a la sabiduría), al abarcar, además de la dimensión epistemológica o ciencia del conocimiento, las dimensiones axiológica (valores) y ontológica (el ser en general y sus propiedades trascendentales). Cuando se habla de saberes, es hablar de ciencias. La Sabiduría, en el concepto de círculo, refiere también a una relacionalidad hoy identificada como visión holística. Es más conocido que cuando se usa la expresión vivir bien, se hace una referencia a la calidad de vida, en este caso, aprendizajes para la vida.

La Pedagogía es ubicada como ciencia de la educación que tiene por objeto la formación de seres humanos. En ese sentido se encuentra la dimensión del Nechnonotza, Manicmati (me habla para que yo conozca). También está el concepto de modelo como representación de procesos. Los modelos pedagógicos existen en el contexto de la educación formal y están basados en corrientes teóricas que destacan en diferentes etapas del desarrollo de la ciencia.

Los modelos pedagógicos, dentro del marco de los modelos educativos que sustentan a las instituciones, tienen que ser congruentes con la misión de las organizaciones. "Un modelo educativo está conformado por una visión sintética de una teoría o enfoque pedagógico que orienta la elaboración y análisis de los programas de estudio como un patrón conceptual" (Bustos, L. 2010). De aquí se deriva que un modelo pedagógico debe ser útil como base de diseño de programas y modelos administrativos en educación, donde se conforman los modelos educativos.

Un modelo pedagógico da respuesta a las interrogantes ¿Quién enseña? ¿Quién aprende? ¿Qué se enseña? Incluso ¿cómo se evalúan los aprendizajes?, generando las figuras y conceptos que se implican en docente, estudiante, contenidos y evaluación, básicamente. La Sabiduría, es resguardada por la figura de los sabios de las comunidades, quienes son reconocidos como ejes de la enseñanza. Sin embargo, en el contexto de la relacionalidad, es evidente que todos los seres humanos se encuentran aprendiendo de todos en todo momento.

El Modelo Pedagógico Nativo presenta la característica de que el conocimiento que se transmite es generacional, se respetan los mayores incluyendo a los padres y quienes dirigen la comunidad como aquellos de quienes se aprende, además de los abuelos. Y así, por generación tras generación, se va transmitiendo la Sabiduría, y los saberes. Ahora, en el contexto de un modelo pedagógico como tal, valorando el Espacio Territorial o Único Mapu, los nativos son capaces de aprender los saberes que se enseñan en la escuela, llamados contenidos de un plan de estudios.

Por lo anterior es importante la participación cada vez más activa de las naciones originarias del mundo en revitalizar la Sabiduría como base del aprendizaje, donde justamente se ve que la idea de compartir, rasgo fundamental de la Sabiduría –no de imponer- la forma propia de aprendizaje, significa cerrar el círculo del aprendizaje mediante una convivencia auténtica.

Resultados sobresalientes

Después de sistematizar el MPN como resultado de investigaciones anteriores a la que presento ahora, la respuesta de las naciones originarias de la tierra, ya sea en las comunidades, o en las universidades y espacios de educación formal, ha sido exitosa. Los nativos se sienten identificados con el MPN, y los que no se reconocen como nativos regresan la mirada a sus orígenes con la posibilidad de aprender de una forma más natural. Esta propuesta de integración genera compromisos muy fuertes para investigadores nativos, sistemas educativos y autoridades occidentales, desde el momento en que estimula el intercambio de conocimientos en la Educación Superior, independientemente del tipo de espacio de educación formal del que se trate.

Al aplicar el MPN con los estudiantes, se generan mejores condiciones de aprendizaje, reconociendo las siguientes tres grandes dimensiones:

1. Re-conocimiento del ser nativo. Los estudiantes encuentran en el MPN la oportunidad de reconocerse como indígenas aún dentro de la escuela, condición que no ha sido aceptada históricamente en las aulas. En el caso de estudiantes que no se reconocen como indígenas, el MPN les permite sentirse atraídos a una forma de vida más libre y natural.
2. Re-vitalización del proceso de aprendizaje. Ya comentaba desde el punto anterior, que la escuela ha sido, a decir de los propios nativos, "el lugar perfecto para perderse como indígena", debido a que los aprendizajes se generan en entornos occidentalizados, sin tomar en cuenta el contexto comunal que los estudiantes viven desde niños. Sin embargo, como bien sabemos, cada vez más las políticas educativas están abiertas a permitir que en el aula se desarrollen los contenidos bajo esquemas paradigmáticos diferentes. Esta es la gran oportunidad que ofrece el MPN, puesto que sienta las bases de la pedagogía indígena y, en consecuencia, de las propuestas curriculares para la interculturalidad.
3. Nuevo sentido del espacio escolar. Siendo esta la situación, tal como se describe en los puntos anteriores, sucede que los indígenas ya no se sienten tan mal en su paso por la escuela. Si se usa el MPN como base de sus aprendizajes diarios en el aula, a decir en la voz de los participantes, para ellos "es como sentirse en casa". La comunidad y el espacio de aprendizaje comunal, ya no queda fuera del entorno escolar luego ajeno a ellos. En el caso de los estudiantes no indígenas, se sienten más relajados, más a gusto, para expresar sus dudas y generar aprendizajes.

Tareas que derivan para los sistemas educativos

Una vez más, se hace presente con gran fuerza la voz de los participantes en este estudio, para señalar algunas de las tareas que derivan para los sistemas educativos, en términos prácticos:

> El nuestro es un modelo que sirve en nuestro país, que no es tan conocido, más por la actitud de nuestros gobernantes y las instituciones estatales que, esta actitud se caracteriza por seguir invisibilizando lo que los pueblos originarios pueden aportar al proceso educativo, que se cree que es solamente digamos una actividad o un campo exclusivo de expertos y sobre todo de expertos de afuera y europeos especialmente. Entonces nuestro trabajo básicamente lo que se trata es seguir empujándonos desde nuestras comunidades, desde nuestros pueblos originarios para que, digamos, tenga su fortaleza natural, en el sentido de que no

necesitaríamos que hubiera una política, digamos, desde arriba sino más bien un sustento natural desde abajo, desde las comunidades, y también lo que hemos trabajado es que la gente que pueda venir, nos observara un poco, conversara un poco con nosotros para que pudiéramos seguir sosteniendo esta propuesta y también creemos que también es muy importante que pudiéramos aprender de propuestas similares porque siempre hay cosas que aprender, y esto nos ayuda a nosotros para poder también mejorar al interior (E-16-La-CA-1/3 rr 2149-2162).

Los sistemas educativos han incluido a los nativos desde los niveles básicos de educación hasta los superiores, otorgándoles una formación occidentalizada. Además existe un subsistema (educación indígena) que históricamente se ha dedicado a cubrir las comunidades con educación occidental mediante la creación de escuelas para gente nativa, con características específicas. Actualmente y desde hace algunas décadas, en educación básica se ha trabajado fuertemente para abrir los currícula y aplicar modelos pedagógicos menos rígidos, para generar aprendizajes con base cultural.

En América Latina y el Caribe también existen variadas propuestas de universidades para nativos que toman diferentes nombres y modalidades. De hecho, instituciones de educación superior cuentan con programas de becas especiales para estudiantes indios, en ocasiones se les pide como requisito el compromiso de llevar a la comunidad el beneficio de los aprendizajes que adquieran en la universidad. Estas distintas modalidades educativas se observan un tanto más abiertas a recibir modelos pedagógicos surgidos de la comunidad.

En ese camino, la tarea concreta es abrir espacios dentro de las instituciones educativas para la práctica del Modelo Pedagógico Nativo, donde participen los abuelos con reconocimiento de la institución educativa como ejes de la vida comunal, y donde en el servicio que ellos ofrezcan sean bienvenidos tanto nativos como no nativos, en armonía con el compartir de la Sabiduría. Espacios institucionales donde los jóvenes se vayan identificando con la Sabiduría y sintiendo más cómodos porque son "como estar en casa" (entrevista a una estudiante de educación superior):

Me gustan las danzas, pero no lo hago muy bien (ríe mucho). Pero lo que me gusta mucho de venir a First Nations House (FNH) es que aquí, además de hablar con los abuelos, haces amigos, te unes en asociaciones y luego aquí te encuentras, entonces saludas con entusiasmo a todos los que se puede. Es una familia FNH. Aquí tengo amigos. Es como estar en casa (comunidad) (E-4-C-Jj-1/2 rr 184-187).

Sería mucho pedir el cambio radical de los sistemas educativos para dar paso a la aparición del sistema educativo nativo, por llamarlo de alguna manera. Sin embargo, hasta hoy, hay un amplio acervo de investigación en ciencia nativa documentada alrededor del mundo, desde sus bases de Sabiduría hasta temas científicos y tecnológicos específicos como en las técnicas de siembra, el derecho, la medicina, la ecología, el desarrollo sustentable, las matemáticas, la biología, la pedagogía (incluyendo la contribución que hago en esta investigación para integrar el Modelo Pedagógico Nativo)..., que da cuenta del rumbo que está tomando el paradigma nativo como visión de la vida y construcción del conocimiento.

El pensamiento nativo está alcanzando un nivel en la sistematización del conocimiento que, cerrando el círculo, vuelve a empezar, y la humanidad se prepara para recibir este conocimiento como una forma más humana de aprender. En este sentido, los sistemas educativos hoy se muestran más abiertos a recibir las propuestas de acción desde la Sabiduría.

Referencias

Battiste, M. (2002). *Indigenous knowledge and Pedagogy in First Nations Education. A literature review with recomendations.*National working group on Education and the Minister of Indian Affairs Indian and Northern Affairs Canada (INAC) Otawa, Canada.

Battiste, M. (2000a). *Protecting Indigenous Knowledge and Heritage. A global change*. Purich's Aboriginal Issues Series. Saskatoon, Saskatchewan, Canadá. Consultado el 28 de enero de 2011 en Bora Laskin Law Library. Facultad de Leyes. Universidad de Toronto. Ontario, Canadá.

Cházaro, E., (2012). *El concepto "Espacio Territorial" y la alfabetización desde la mirada nativa. Hacia la comprensión del paradigma nativo como base epistemológica en la sistematización del conocimiento*. Vol. 1. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. México.

Bringas, R. (2010). *Algunas consideraciones epistemológicas en torno a la Educación Intercultural Bilingüe*. Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 213. Tehuacan. Puebla.

Bustos, L., (2010). Conferencia impartida el 3 de julio durante el Segundo Congreso Interdisciplinario de Posgrados. Escuela de Posgrados en Educación Integral. Puebla. México. Asistencia personal.

Hodson, J. (2004). *Learning and Healing: A Wellness Pedagogy for Aboriginal Teacher Education*. Master Thesis. Brock University. St. Catherines. Ontario, Canadá.

Knudtson, P.; Suzuki, D. (1992). *Wisdom of the Elders*. Stoddart Publishing. Toronto, Canadá.

Tovar, M., (2010). *Cosmovisión y estilos de aprendizaje culturalmente determinados*. Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. México.

Zamudio, T. (2008). *La Wiphala del Pusintsuyu o Tawantinsuyu*. Colección Derecho, Economía y Sociedad. UBA. Consultado el 28 de enero de 2011 en http://www.indigenas.bioetica.org/wiphala.htm.

Acerca de la autora

Eva Cházaro, Doctora en Educación de las Ciencias, Ingenierías y Tecnologías, y Doctora en Ciencias Jurídico-Administrativas. Dirige proyectos de investigación sobre valores indígenas, aprendizaje científico y administración desde el pensamiento nativo, con universidades a nivel internacional, entre países de Asia Oriental y América.

La Maestra Cházaro es egresada y catedrática de diversas instituciones, como la Universidad de las Américas Puebla, México; en las que se ha capacitado para dar atención a la calidad de los sistemas educativos.

Cuenta con formación profesional y experiencia laboral en educación intercultural bilingüe, mediación sociocultural, creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales, administración y liderazgo

La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar
A reforma educacional atual e suas implicações para a operaçao e organizaçao da escolta

Juan Rubén Compañ García[1]

[1]Profesor horas clase en escuela secundaria del estado de México, email: ruben_compan@yahoo.com.mx o rubencompan@gmail.com

Resumen: la reforma educativa vigente enfatizó acciones de tipo administrativo y laboral. El Servicio Profesional Docente considera cuatro aspectos del ámbito laboral de los docentes de educación básica: el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento. Se recupera el aspecto de ingreso a la docencia, en términos de la implicación que hay de ello en la organización docente.

Palabras clave: reforma educativa, funcionamiento y organización escolar, Servicio Profesional Docente, gestión escolar.

Resumo: a reforma educativa vigente enfatizou acções de tipo administrativo e trabalhista. O Serviço Profissional Docente considera quatro aspectos do âmbito trabalhista dos docentes de educação básica: o rendimento, a mobilidade, a permanência e o reconhecimento. Recupera-se o aspecto de rendimento à docencia, em termos do envolvimento que há disso na organização docente.

Palavras-chave: reforma educativa, funcionamento e organização escolar, Serviço Profissional Docente, gestão escolar.

Recepción: 31 de julio de 2017

Aceptación: 29 de enero de 2018

Forma de citar: Compañ, J (2018), "La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.31-39.

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

La reforma educativa vigente y sus implicaciones en el funcionamiento y la organización escolar

Planteamiento del problema.

Con la puesta en marcha de la reforma educativa vigente, se reformaron los artículos constitucionales 3 ° y 73°. En septiembre del 2013 se promulgó la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). En este sentido, el impulso de la reforma educativa anunciada, con miras a la calidad educativa, enfatizó principalmente acciones de tipo administrativa y laboral.

El Servicio Profesional Docente considera cuatro aspectos del ámbito laboral de los docentes de educación básica: el ingreso, la movilidad, la permanencia y el reconocimiento. Los futuros docentes que pretende tener el sistema educativo es un reto bastante ambicioso y prometedor. En este caso, se recupera el aspecto de ingreso a la docencia, no en términos de los criterios de evaluación para seleccionar a los mejores aspirantes, sino a la implicación que hay de ello en la organización docente.

La reforma educativa, si bien está en curso, tiene ya una serie de efectos en distintos ámbitos, como el control de las plazas por el gobierno federal y el debilitamiento del sindicato (Arnaut, 2014), la prevención de los recursos en el mejoramiento del desempeño de los docentes (Ibarrola, 2014), las normas referidas a la evaluación y control, la nueva gobernanza en las escuelas (Santizo, 2014), entre otros aspectos. Sin embargo, no se ha habla del impacto que la reforma educativa presenta en la organización y funcionamiento del sistema y de los centros escolares.

Hoy, hay muchos cuestionamientos e incertidumbres de una reforma hecha al vapor, que se aprobó en tan corto tiempo y con gran consenso entre los legisladores, aunque con grandes disidencias y desacuerdos por parte de varios actores, uno de ellos el docente. Qué implicaciones se esperan de una reforma que transita bajo los vaivenes del descontento y la aceptación. Es una reforma aprobada, que está en curso, lo cual trae esperanzas e incertidumbres en el desarrollo de la organización y funcionamiento de los centros escolares, entre otras situaciones, un aspecto que quizá no es muy visible en este momento, pero que empieza a prender lucecitas.

Propósito de la Investigación

Mostrar algunas de las primeras implicaciones que tiene la reforma educativa en la organización y funcionamiento de los centros escolares.

Metodología empleada

El camino que siguió la investigación es de corte cualitativo, pues permite un mayor acercamiento con las situaciones que se viven con respecto a la organización y funcionamiento docente, apoyándonos para el análisis en lo que los directivos y docentes refieren en una entrevista semiestructurada; así como lo que apuntan los documentos, lineamientos y regulaciones; a fin de contrastar la información en tres vías.

La información captada fue producto de la realización de 3 entrevistas a directores de educación secundaria del Estado de México. Los directores de las escuelas tienen las siguientes características, unas que comparten y otras que son diferentes, como se muestra a continuación:

El directivo 01, trabaja en el turno vespertino. Tiene una formación inicial de profesor de secundaria, es egresado de la escuela Normal. La escuela que dirige se encuentra en Ecatepec, en una zona urbana y popular. El directivo cuenta con una planta docente equivalente a 30 profesores. Son 22 docentes normalistas y 8 universitarios. Son 8 docentes que imparten una asignatura de acuerdo, aunque cabe mencionar, que imparten otra asignatura distinta al perfil. Hay 22 docentes que imparten una asignatura distinta al perfil del docente.
El director 02, trabaja en el turno matutino. Tiene una formación inicial de psicólogo, es egresado de la Universidad. La escuela que dirige se encuentra en Texcoco, en una zona urbana. El director cuenta de 70 profesores. Son 46 docentes normalistas y 24 universitarios. Hay 22 docentes que imparten una asignatura de acuerdo a su perfil, aunque cabe mencionar, que imparten otra asignatura distinta al perfil. Hay 48 docentes que imparten una asignatura distinta al perfil del docente.
El director 03, en matutino y vespertino. Tiene una formación inicial de profesor de primaria, es egresado de la escuela Normal. La escuela que dirige se encuentra en Tlalnepantla, en una zona urbana y marginal. El director cuenta con una planta de 14 docentes, por turno. Tanto en el turno matutino como vespertino, el directivo cuenta con 12 docentes normalistas y 2 universitarios. En el turno matutino, tres docentes imparten una asignatura de acuerdo a su perfil, aunque cabe mencionar, que imparten otra asignatura distinta al perfil. Los once docentes restantes están distribuidos en diferentes asignaturas, distintas al perfil del docente. En el turno vespertino, hay cuatro docentes que imparten una asignatura de acuerdo a su perfil y diez docentes que imparten una asignatura distinta al perfil del docente.

Los directores tienen en su planta docente, profesores con distintos años de experiencia en la escuela que laboran, distintos tipos de nombramientos (interino o base) y con distintas características en cuanto a especificidades del nombramiento, es decir, docentes que tienen especificado en su nombramiento las asignaturas a impartir, como docentes en los que en su nombramiento no se señala la(s) asignatura(s) a impartir (el caso de los docentes de nuevo ingreso).

Algunos resultados

Se presentan algunos hallazgos que pueden advertir algunas de las primeras implicaciones en la organización y funcionamiento de los centros escolares. Por ejemplo, uno de los directivos que se entrevistaron, mencionó que con la reforma educativa tuvo que hacer cambios en su planta docente, lo refirió de la siguiente manera ante la pregunta que se le hizo:

> ***R:*** *Ante el proceso de reforma educativa, ¿es importante que se reflexione en torno a la correspondencia entre el perfil y la asignatura que imparte el docente?*

> ***Director 02****: Me parece que esto tuvo que ser el motivo de origen de una reforma educativa, no sólo la evaluación, sino ver el funcionamiento de las instituciones, se va reformar qué, eso se tiene que pensar. Es increíble que hoy no se hayan cubierto todas las plazas docentes, que haya lugares disponibles, cuando acaba de pasar el concurso para la asignación de maestros, esto me indica que no hay relación en la comunicación, el sistema no conoce la situación de las instituciones. En la asignación de horas se tuvo que prever este tipo de cosas. Te voy a comentar algo que pasó, para este ciclo escolar pidió su cambio un maestro, el daba la asignatura de química, eran doce horas, cuando él se va se me acerca una maestra que trabaja en la escuela y me dice, maestra me pudiese cambiar las horas que doy, es que ya que mi especialidad es química y nunca he dado química desde que salí. Total que le digo sí, no te preocupes haz tus planeaciones de química, la persona que llegue le doy las que tú tienes. Oh sorpresa, cuando me llega la maestra nueva en agosto me viene con el nombramiento de 12 horas de química, ya no la pude mover, porque a ella la van a evaluar en esa asignatura, me movió todo lo que yo ya tenía. No se hizo un trabajo de primero conocer cuáles son las necesidades de la escuela. Luego hay un número de horas, que son muy pocas, que nadie va ir por ellas y que eso no se consideró, ahora las escuelas tenemos horas sin maestro. Los nuevos maestros no se les puede cambiar de asignatura, a ellos los van a evaluar así, no se puede.*

Un primer aspecto es que la ley no prevé todas las condiciones básicas laborales en las que se encuentra inmerso un docente, situaciones y aspectos fundamentales para el mejoramiento del trabajo del profesor. No se prevé la "diversidad de perfiles docentes" (Ibarrola, 2014: 88, Santibáñez, 2007; Sandoval 2000) que se encuentran en el nivel de secundaria y las diferentes asignaturas que imparten, queda mucho camino que recorrer en cuanto a la reforma educativa, pero ya vemos sus primeras implicaciones.

Se pretende alinear a los docentes a perfiles de formación con ciertas características, pero centralizados por las autoridades educativas federales y estatales, dejando poca maniobra a los directores, lo cual contrasta con lo que la política educativa internacional y nacional impulsa, como es el la importancia de la autonomía de los centros escolares (Backhoff, E., Pérez Morán, J., 2015), en la cual la función del director es pieza clave (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013, en Backhoff, E., Pérez Morán, J., 2015).

Ante esta situación, parece que el centralismo y la unilateralidad contradicen algunas de las acciones propuestas por la reciente reforma constitucional, como la autonomía de la gestión en las escuelas (expresado en un transitorio al artículo 3°), cuya finalidad sería apuntar a la calidad de la educación (Arnaut, 2014). Bajo esta visión, nos encontramos que más que buscar el gobierno federal mejorar la calidad de la educación a través de recuperar la rectoría de la educación, lo que se ve, es un control administrativo por parte del gobierno

sobre las plazas docentes, y de manera indirecta, una vigilancia sobre la organización y funcionamiento de los recintos escolares.

A pesar de los planteamientos respaldados por la OCDE (2009), en cuanto a la autonomía y toma de decisiones en los centros escolares para mejorar la calidad de las escuelas, la situación se torna paradójica, pues justamente no se impulsa hacia la necesidad de que los directores desarrollen tomas de decisión de carácter compartido (Pont, Nusche y Moorman, 2008 en Backhoff, E., Pérez Morán, J., 2015). La construcción conjunta de trabajo colaborativo en la escuela, fomenta una cultura escolar colaborativa y de la creación de ambientes de trabajo satisfactorios. Desde este panorama puede sostenerse que el trabajo de los directores es una función que debe distinguirse por una visión más amplia y no sólo por los requerimientos administrativos que caracterizan de forma predominante dicha labor (Bocanegra, Gómez, González y Sánchez, 2001; Ortega, 1992).

En este marco normativo el directivo refiere que no puede organizar la planta docente de acuerdo a su criterio o necesidades, porque las condiciones actuales no lo permiten, entonces, aunque se apela por una autonomía de la gestión en las escuelas, lo que implica una organización y funcionamiento bajo la mirada del guía o líder, la tarea parece ser compleja, inclusive hasta para que el gobierno federal pueda tener eficacia y eficiencia sobre la administración del control y la centralización de las plazas (Arnaut, 2014), así como el control de la organización escolar (Ezpeleta, 1992).

No es apelar, para que el director sea el responsable de asignar a los docentes la materia a impartir, sólo que lo que se apunta como horizonte es el impulso a una autonomía de gestión, y lo que se en los recintos escolares es otra, lo cual deja de lado, la importante tarea del directivo como posible líder y guía, lo que implica interacciones entre el directivo y el docente, lo cual posibilita un conocimiento importante de su grupo colectivo.

Aunado a lo anterior, uno de los rasgos menos atractivos de la reforma educativa actual y que ha sido igualmente visible, como las normas referidas al control de ingreso, es la evaluación. Son dos aspectos que se tejen en el entramado de la organización y funcionamiento escolar. Estos rasgos que en inicio tienen como misión controlar y ordenar administrativamente el sistema educativo en su conjunto, cobran vida de manera particular en el funcionamiento cotidiano de la escuela.

La "evaluación con consecuencias" empieza a cobrar sentido. Es visible que la reforma educativa no estaba pensada para mejorar las políticas y los programas educativos. La evaluación bajo esta concepción, puede servir para castigar, ordenar y controlar. Aunque la directora tenía en mente llevar a cabo una organización de la planta docente de determinada manera, la evaluación que se le hace a la profesora de la asignatura, no permite operar de distinta manera, aunque se quiera tener una organización que responda a las necesidades que la directora visualiza.

Aunque en términos operativos y técnicos podemos ver que los dispositivos empleados por las autoridades, gozan hasta el momento de un relativo cumplimiento por parte del colectivo docente, los pendientes y los retos aún son muchos; *"falta la participación de los maestros y los estados en la definición de lo que falta, y lo más importante, la*

participación que tendrán estos dos actores esenciales en el ***funcionamiento permanente****"* (Arnaut, 2014: 43). Así lo advierte el comentario de un docente al preguntarle lo siguiente:

> ***R****: ¿Sería necesario que ante el proceso de reforma educativa que se vive en estos momentos se reflexionará en torno a la organización docente del estado de México?*
> ***Director 03****: Sí, pero al parecer por lo que veo, va a tardar. Las reformas básicamente siempre empiezan desde arriba, entonces para que llegue abajo, creo va a tardar. Hasta donde yo sé va a ver una reforma de la currícula, de los planes de estudio, entonces ahí sí, creo que puede pasar algo, pero en cuanto a los docentes no sé, pareciera que el gobierno habla de la calidad educativa mucho, pero me parece que no le ponen atención a la raíz del problema, aquí en el estado de México, es obvia, pero no le hacen caso, cuánto tiempo llevamos así y no se compone. Esperemos que se haga el análisis de esto, porque los alumnos merecen un maestro que sea de acuerdo al perfil y no tan alejado a este.*

El ingreso para el docente es claro, es por evaluación, las autoridades educativas amarraron estos dos elementos con vigor. Ahora es un hecho que esto tiene implicaciones importantes en la organización y funcionamiento escolar, son mecanismos que han cambiado las reglas del juego y la posición de los jugadores. De manera indirecta, la evaluación muestra consecuencias en la dinámica escolar, la evaluación es un referente importante de control y ello se observa en los recintos escolares.

El docente manifiesta y se da cuenta que el funcionamiento permanente de la reforma está en duda, que no es sencillo, que va a llevar tiempo, y lo más importante, que los docentes y el directivo pueden asumir una postura en la cotidianeidad de lo que propone la reforma, lo cual no garantiza el cumplimiento al pie de la letra de lo que se manifiesta. Además de que hay condiciones que puede que obstaculicen un el tránsito de la reforma, como es el hecho de no haber empezado por conocer lo que hay en las escuelas, como ya se ha manifestado.

Los lineamientos normativos que han sido modificados expresan no una evaluación tendiente a la mejora de la calidad educativa, sino un control político-burocrático sobre el docente y al parecer sobre los espacios escolares. Por ejemplo, el artículo 3° Constitucional refiere *"corresponde al Instituto evaluar la calidad del desempeño en los estados del Sistema Educativo Nacional* ", y en el artículo 52 de la Ley General del Servicio Profesional Docente se señala que *"las Autoridades Educativas y los Organismos Descentralizados deberán evaluar el desempeño docente*". Vale la pena señalar que al INEE como organismo autónomo y como ente facultado, especializado y preparado se le limita en actividades propias para las que fue creado y las autoridades asumen el control del sistema escolar, es decir, la evaluación como mecanismo de control de la plantilla docente y no como posibilidad de mejora.

La evaluación a los docentes que ingresan al sistema educativo, aunque se matiza con tintes académicos o educativos, se traslada o se refleja en lo laboral, se reproduce el sistema de control y subordinación; porque, por un lado, perfila las condiciones sobre las cuales va a trabajar el docente, el directivo y el colectivo docente, es decir, delimita la organización y

el funcionamiento de los espacios escolares, y por el otro, limita las condiciones de los docentes a un tipo de nombramiento que lejanamente gozará de definitividad, lo que tiene implicaciones importantes en la vida laboral y educativa de los profesores.

Es importante rescatar que hay varias cuestiones que no son claras con respecto a la evaluación de docentes, pero en especial son instrumentos que nos llenan un poco de inseguridad, ya que vemos que no son neutrales, no vale la pena ser tan exhaustivos, sólo con el hecho de referir en la LGSPD que la evaluación docente estará en manos de las autoridades educativas, vemos que las situaciones generan incertidumbre, inclusive no se sabe si habrá una evaluación sobre las capacidades y desempeños docentes como lo refirió un docente, la cuestión es que la evaluación está generando un problema importante en la vida laboral de los docentes.

Sin embargo, no sólo es lo laboral, cuestión que no es menor, pero un aspecto que se vislumbra también con cierto recelo es el aspecto académico o educativo que se puede desarrollar en los recintos escolares. Por ejemplo, el Sistema Nacional de Formación Profesional y Superación del Magisterio (aprobado en 2008) propone un "nuevo perfil magisterial" con las siguientes características: trabajar colaboración, atender la diversidad, usar nuevos códigos de lenguaje, desarrollar la innovación educativa, desempeñar liderazgo comunitario, usar las TIC en la enseñanza, fortalecer la autonomía y toma de decisiones.

Son interesante las propuestas anteriores, pero son más preocupantes los cuestionamientos, por ejemplo, ¿Cómo lograr que un docente trabaje en colaboración y le dé continuidad a ello, cuando es evaluado, puede ser cesado, y no cumpla ciclos importantes en la institución?, ¿Hasta qué punto se puede fortalecer la autonomía y la toma de decisión bajo este esquema de evaluación?. El perfil magisterial bajo las situaciones en las que está inmerso el docente parecen ser algunas inalcanzables para llegar a la anhelada calidad educativa.

Es interesante ver como una propuesta que tiene como propósito principal, modificar las condiciones laborales de acceso, permanencia y promoción en el servicio docente, se desplace a proponer un funcionamiento distinto en el sistema educativo estatal y en los centros escolares. Es una reforma educativa que se inclina no sólo a seleccionar a los docentes mejor calificados, sino que ahora los perfila de manera estricta y al parecer sin titubeos de acuerdo a la especialidad de formación-sean universitarios o normalistas-, generando una nueva o distinta forma de organización docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnaut, A. (2014). "Lo bueno, lo malo y lo feo del servicio profesional docente", en Valenti y Castillo (coords). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?,* México, Flacso.

Backhoff, E., Pérez Morán, J. (2015). Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS 2013). Resultados de México. México, INEE.

Bocanegra, N. Gómez, S., González, J.(2001). El directivo como gestor de las tareas educativas, en Elizondo (coord.). La nueva escuela vol.1. Dirección, Liderazgo y Gestión Escolar, México, Paidós.

"Decreto por el que se reforman los artículos 3° en sus fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos", Diario Oficial de la Federación, 26 de Febrero de 2013.

Ezpeleta y Furlán. (1992). La gestión pedagógica en la escuela. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Ibarrola, M. (2014). " El conocimiento profesional docente en el marco de la reforma educativa, en Valenti y Castillo (coords). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?,* México, Flacso.

Ley General del Servicio Profesional Docente, México, Diario Oficial de la Federación, 11 de Septiembre de 2013.

OCDE. (2009). Creating Efecttive Teaching and Learning Enviroments. First results TALIS . Paris.

Sandoval, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: Institución, Relaciones y Saberes.* México, Plaza y Valdés.

Santiáñez, L. (2007). "Entre dicho y hecho. La formación y actualización de Maestros de secundaria en México". *Revista mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 12, núm.032, México.

Santizo, C. (2014). "La Ley General del Servicio Profesional Docente define el modo de escuela y el perfil del docente", en Valenti y Castillo (coords). *Reforma Educativa ¿Qué estamos transformando?,* México, Flacso.

Acerca del autor

Juan Rubén Compañ García, es profesor de educación secundaria, licenciatura y posgrado en el estado de México. Doctor en Pedagogía por la UNAM. Sus trabajos giran en torno a temas de política educativa, gestión educativa, educación secundaria, condiciones docentes y evaluación educativa.

La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz

The evaluation of the bilingual educational model for the deaf community in Mexico: a problem without voice

Miroslava Cruz-Aldrete[1]

[1]Universidad Autónoma del Estado de Morelos, email: miroslava.cruza@uaem.edu.mx

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir la urgencia de evaluar el modelo bilingüe, Lengua de Señas Mexicana (LSM) y español, implementado para la comunidad sorda. Y conocer los resultados de las escuelas que adoptaron este modelo en: la adquisición de la LSM; la enseñanza del español como segunda lengua en su forma escrita; y en favorecer la identidad sorda.

Palabras clave: LSM, modelo bilingüe, identidad, español.

Abstract: The objective of this paper is to discuss the urgency of evaluating the bilingual model, Mexican Sign Language (LSM) and Spanish, implemented for the deaf community. And to know the results of the schools that adopted this model in: the acquisition of LSM; the teaching of Spanish as a second language in its written form; and to promote deaf identity.

Key words: LSM, bilingual model, identity, Spanish.

Recepción: 5 de junio 2017

Aceptación: 13 de 2017

Forma de citar: Cruz-Aldrete, M. (2018), "La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: un problema sin voz". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.40-48.

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

La evaluación del modelo educativo bilingüe para la comunidad sorda en México: Un problema sin voz

El modelo educativo bilingüe (MEB) para la comunidad sorda en México está pronto a cumplir la mayoría de edad. Si bien, ya algunas escuelas de educación especial en la última década del siglo XX comenzaban de manera autogestiva a prepararse como una institución bilingüe —en principio a partir de la formación de los maestros en cuanto al uso de la Lengua de Señas Mexicana (LSM) —, será hasta entrado el siglo XXI cuando desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) se de cauce a una propuesta de enseñanza para la comunidad sorda cuyo eje principal sea el uso de la LSM.

La implementación de modelos bilingües (Lengua de Señas – Lengua oral) para el alumnado sordo no es una novedad, desde la década de los setenta del siglo pasado se utilizan en varias partes del mundo; y en Latinoamérica la experiencia data de finales de la década de los ochenta (Gerner de García y Becker Karnoop, 2016). En México tardaremos varios años más en adoptar este tipo de modelo educativo, debido entre otras cosas, a los múltiples prejuicios que desafortunadamente aun persisten sobre las lenguas de señas, como es la creencia que la adquisición de la LSM obstaculiza el aprendizaje del español.

Asimismo, la puesta en marcha de este modelo educativo no fue una tarea sencilla. Requirió del diálogo entre dos formas de concebir la educación del sordo. Una de ellas arraigada en la formación de los docentes de educación especial en donde el enfoque de atención se centraba en la discapacidad, es decir, el énfasis estaba en la rehabilitación de la sordera. Y la otra, que sin minimizar la situación auditiva de la persona sorda, pondera la identidad del sordo como miembro de una comunidad lingüística minoritaria, poseedora de una lengua y una cultura.

A simple vista reconocemos dos enfoques que se colocan en los extremos de una propuesta educativa para el sordo. Por tanto, el tránsito de los agentes educativos, en su mayoría formados bajo un enfoque de atención a la discapacidad, hacia una nueva postura de carácter socioantropológico para la enseñanza sordo ha sido incipiente. La adopción del modelo bilingüe requería por una parte, de la integración de un corpus de conocimientos sobre el bilingüismo (lengua materna, lengua natural, lengua de señas, lengua escrita); así como la vinculación entre la escuela y la comunidad sorda con el fin de favorecer la transmisión de la cultura propia de esta comunidad. Y por la otra, aprender la LSM. Por tanto, cada escuela, cada centro de atención múltiple, tuvo su propio recorrido, y contó con recursos —humanos y materiales— que no podían equiparse con otra institución.

Si bien, en ese momento fue un gran desafío poder brindar otro tipo de enseñanza a la comunidad sorda, hoy el reto es igual de grande. El modelo educativo bilingüe debe ser revisado, y confrontado con los resultados obtenidos a la fecha. Llama la atención que no nos hayamos sentado a evaluar cuáles han sido sus aciertos o fracasos, al encontrarnos en la antesala de una propuesta educativa que pugna por la inclusión de los alumnos independientemente de su condición (sensorial, cognitiva, motriz, lingüística o económica) en la escuela regular.

Una evaluación del modelo bilingüe nos permitiría reconocer las condiciones de los alumnos sordos usuarios de la LSM que hoy cursan la educación básica. De tal modo que podamos estimar las condiciones y problemas a los cuales se enfrentarían los sordos al ingresar a la

escuela regular en los distintos niveles educativos. Ejercer su derecho a la educación es una tarea de todos, sordos y oyentes. Se debe garantizar no solo su acceso sino su permanencia en el sistema educativo.

Hay una serie de preguntas en torno a la ejecución de este modelo, no obstante, debido a los límites de la extensión de este trabajo me centro en dos punto básicos. Uno de ellos hace referencia al dominio alcanzado por los alumnos sordos en LSM, y el otro sobre su competencia en la lengua escrita. Con este fin pretendo establecer un diálogo entre dos aspectos: a) el contexto histórico que da paso abrió paso al modelo bilingüe; b) el planteamiento de la enseñanza del alumnado sordo ante el reconocimiento de sus derechos como minoría lingüística. Para finalizar ofrezco algunos comentarios en torno al estado actual del modelo bilingüe y su impacto en la educación del sordo usuario de la LSM, basados en algunos estudios realizados en instituciones educativa del nivel medio superior (v. Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016; Cruz- Aldrete y Cruz -Cruz, 2014; Cruz-Cruz & Cruz-Aldrete, 2012).

Un momento histórico el DEAF WAY

En 1989 ocurrió en la universidad de Gallaudet, en Washington, una gran celebración reconocida como el DEAF WAY, "el estilo sordo". Por primera vez se discutía desde un espacio académico con miembros de distintas disciplinas, y por integrantes de la comunidad sorda, —no solo de Estados Unidos sino de varias partes del mundo—, temas relevantes para el futuro del Sordo, entre ellas: la enseñanza de la lengua de señas, la adquisición de esta lengua como primera lengua, la educación bilingüe, y el reconocimiento de la cultura sorda.

En este encuentro, los investigadores, los docentes, y los miembros de la comunidad sorda, en conjunto elevaron un compromiso para trabajar en varias direcciones, algunas destinadas a la investigación de las lenguas de señas; de la historia de la comunidad sorda; o de la cultura sorda. Y otras más referentes en el diseño de estrategias con el fin de hacer efectivo su derecho a la educación, una educación bilingüe.

Si hoy hiciéramos un balance de esos compromisos sin duda nos dejaría un saldo en contra ¿Por qué? Porque en el caso particular de México, encontramos que aun cuando hemos avanzado en los estudios sobre la LSM hay otros ámbitos de los cuales sabemos muy poco. Tal es el caso de la historia de la comunidad sorda en nuestro país, de cuándo y cómo se formaron las distintas comunidades en el interior de la República Mexicana. De igual manera, hay un vacío en el conocimiento que tenemos sobre quiénes son los personajes sordos que contribuyeron por lo menos desde hace un siglo al desarrollo de la comunidad sorda.

En cuanto al ámbito educativo, reconocemos un incremento en la investigación de las lenguas de señas empleadas en América Latina, el cual favoreció en la instrumentación de un modelo bilingüe bicultural; en el uso de la lengua de señas en la escuela; en la creación de algunos materiales en LSM; o en la presencia de un intérprete. Y, en la actualidad, contar en la escuela con la presencia en un sordo que se desempeñe como modelo lingüístico.

A casi treinta años de la celebración de este evento, y dos décadas con relación a la ejecución del modelo bilingüe en nuestro país, es lamentable la falta de una evaluación que nos de una pauta sobre el estado de los objetivos planteados. En particular, es urgente conocer cuáles son los resultados de la enseñanza a la comunidad sorda en cuanto a la adquisición de la LSM como

primera lengua, y con respecto al dominio del español escrito. El dominio de ambas lenguas impacta en la trayectoria académica del alumnado sordo, de ahí la importancia de tener datos que nos permita conocer cuál es la competencia tanto en LSM como en español. Recordemos que se trata de un modelo "bilingüe" y en esta medida debe ser observado.

Un modelo educativo bilingüe para una comunidad lingüística minoritaria

La primera década del siglo XXI se caracteriza por la serie de eventos ocurridos en pro de los grupos vulnerables. En el ámbito de la educación presenciamos un nuevo paradigma: *la educación inclusiva*. Al respecto, Cinthya Duk y Javier Murillo, en el 2009, al presentar el volumen 3 de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva***,** daban paso a la discusión del tema de la integración e inclusión de los alumnos con discapacidad en América Latina y el Caribe. Esto desde la revisión de las políticas públicas implementadas, hasta el análisis de las actitudes que el profesorado presentaba ante un alumnado diverso por sus condiciones lingüísticas, intelectuales, motoras, o sensoriales. Ambos investigadores nos transmiten las siguientes palabras:

"Ya no caben medias tintas. Una educación sólo puede ser considerada de calidad si es inclusiva: si es una educación de todos, con todos y para todos… sin exclusiones, sin barreras, sin limitaciones (…)

América Latina vive un momento clave para la mejora de la educación bajo condiciones de mayor igualdad, lo cual supone un importante desafío para la políticas públicas, las escuelas, las aulas y los centros de formación del profesorado. Así, si queremos una mejora de la escuela, tiene que ser una mejora de la escuela para ser más inclusiva. Esto es, una escuela que pone en el centro de su acción la búsqueda de respuestas educativas eficaces, adecuadas a la diversidad de circunstancias y características personales de sus estudiantes. Asegurar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos, con especial atención en aquellos más vulnerables o que, en razón de sus diferencias, se encuentra en riesgo de discriminación y fracaso escolar, es la meta de la inclusión en educación. Una meta que no es otra que la de hacer efectivo el derecho que todos tienen a una educación de calidad" (Duk y Murillo, 2009 p.11)

Es innegable que la comunidad sorda se encuentra en una situación de extrema vulnerabilidad por tener una lengua diferente y por la situación auditiva. El ser usuario de una lengua de señas implica, por un lado, que todos los miembros de la escuela conozcan esta lengua para poder interactuar y para aprender en comunidad. Y, por el otro, enfrentarse en la mayoría de las veces a docentes cuya forma de enseñanza está pensada en "alumnos oyentes que no escuchan" como apuntan Marschark y Hauser (2008). Por tanto, enseñan al alumnado sordo de la misma manera que al oyente sin atender a sus características. Inclusión no implica invisibilidad ni desconocimiento de cada uno de los alumnos, implica un gran esfuerzo por dar a cada uno de ellos lo que necesita para su desarrollo íntegro.

Creo que todos somos partidarios de la inclusión. Decimos SÍ a la propuesta de una inclusión educativa, pero, siempre y cuando no olvidemos que se trata de atender a la diversidad del alumnado otorgándole las herramientas necesarias para que esté en igualdad de condiciones con respecto a sus pares. La inclusión educativa no apuesta por la homogeneización del alumnado sino por hacer válido el derecho a la educación (con igualdad, calidad, y equidad) de todos los

ciudadanos de un país. Por consiguiente, es responsabilidad del estado definir políticas públicas que hagan efectivo este derecho.

La sección temática que aparece en este mismo volumen de la *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* tiene como eje la inclusión educativa de los estudiantes sordos. Ana Belén Domínguez coordinadora de este apartado, comenta en su intervención el debate que existe en torno al tema "inclusión" en el caso de la comunidad sorda. Señala que desde su perspectiva hay dos situaciones que no deben perderse de vista al tratarse del alumnado sordo: la *lengua* y la *identidad*.

La autora analiza las condiciones de los diferentes modelos de enseñanza que se ofertan para atender a los estudiantes sordos. Para ello, considera una serie de variables en cuanto al resultado obtenido en el desarrollo lingüístico, emocional, social y académico, de este colectivo. Discute aquellos indicadores relacionados con la escuela, el profesorado, la familia, el vínculo con la comunidad sorda, el uso de la lengua de señas y el acceso al currículo escolar. Ana Belén Domínguez nos invita a reflexionar sobre la escuela que queremos para el alumno sordo, y si ésta responde a un vínculo entre el modelo bilingüe y la propuesta de la educación inclusiva.

El lector debe perdonarme que haga referencia a mi participación en esa misma sección temática. En mi descargo, debo decir que e un artículo que hoy se convierte en un testimonio de la enseñanza a la comunidad sorda a partir de la ejecución del modelo bilingüe en la primera década del siglo XXI. En ese documento me refiero a las condiciones del modelo bilingüe intercultural para el sordo en México (Cruz-Aldrete, 2009). Un balance entre las condiciones que se tenía en ese momento y la realidad de las escuelas hoy en día, me permite decir que se mejoraron algunos puntos, entre ellos la creación de materiales en LSM. Pero, también demuestra que hay otros a los que todavía no se dado respuesta, como por ejemplo, la falta de preparación de los maestros oyentes y maestros sordos. Los primeros en la enseñanza del español como lengua escrita, y los segundos, como modelos lingüísticos.

Comentarios finales

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2013) revela que México tiene las tasas de matrícula más bajas entre los jóvenes de 15 a 19 años, puesto que cuatro de cada diez, no asisten a la escuela. En el caso particular de la población sorda es alarmante los resultados reportados. En el censo del 2010 presentado por el Instituto Nacional de Geografía y Estadística de México (INEGI, 2013) se menciona que el 35% no tiene estudios, y solo el 5.4% cursó algún grado de la educación media superior y el 4.1% de la superior.

Las posibles causas que pueden explicar este bajo nivel de escolaridad entre la comunidad sorda se encuentra el acceso a la educación bilingüe Lengua de Señas Mexicana (LSM) – español, la participación de intérpretes en la escuela, y el dominio del español escrito. Razones que en conjunto colocan a la juventud sorda usuaria de la lengua de señas en una condición de desventaja frente a su propio grupo generacional. Pues ante la falta de una mayor cobertura educativa, en el nivel medio superior y superior, el acceso a la educación es limitado.

Si bien, miles de jóvenes se quedan sin un espacio en las instituciones públicas, esto no responde a que sean usuarios de una lengua diferente a la de la mayoría. A diferencia de los jóvenes sordos

que requieren de mejorar su competencia en la lengua escrita, dado que el examen de admisión y las clases demandan un dominio del español (su segunda lengua).

Hoy corremos el riesgo de asumir que "la sola presencia" de la lengua de señas es suficiente para garantizar el adecuado proceso enseñanza aprendizaje del alumno sordo. Y, en el caso del nivel educativo medio superior y superior, pareciera que contar con un intérprete se convierte en la forma de asegurar que el alumno está aprendiendo como el resto de sus compañeros oyentes (v. Cruz-Aldrete y Villa Rodríguez, 2016), cuando esto en realidad solo es una primera respuesta de atención para el alumno sordo.

Si bien, en la actualidad se cuenta con un marco legal que respalda, entre otras cosas, el derecho de los sordos a ser educados en su propia lengua, la LSM (Ley General de personas discapacidad 2008; Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad, 2011). Y, por tanto, desde esta perspectiva, el español ya no es considerada la "lengua de la escuela", sino una segunda lengua que debe de ser aprendida. Veremos que en los hechos ambas situaciones no ocurren en la mayor parte de las escuelas que brindan educación a alumnos sordos usuarios de la LSM.

Por un lado, nos enfrentamos al hecho que la adquisición de la LSM como primera lengua para los niños sordos no es una realidad. Son pocas las familias oyentes que aprenden y usan esta lengua en casa. Por tanto, la escuela es el único lugar que favorece la adquisición de la LSM. Pero, esta transmisión de la lengua no debe estar a cargo de los oyentes, sino de los sordos. Nuestros colegas sordos requieren de una adecuada preparación para desempeñar esta función, pues se requiere de optimizar el tiempo que los niños sordos están en la escuela.

Es necesario crear una carrera profesional para los futuros maestros sordos, cuyo plan de estudio abarque diversas disciplinas, entre otras, pedagogía, didáctica, psicología, lingüística, con el fin de favorecer el desarrollo de la lengua materna con el input que la escuela puede ofrecerles, pues la mayoría de los niños sordos que acuden a la escuela no reciben un input de lengua de señas en casa. La función del maestro sordo en el aula, en la escuela, es fundamental, por tanto, requiere de una formación que hasta el momento la mayoría solo la ha obtenido de manera empírica

Asimismo, la importancia de la presencia de un adulto sordo en la escuela no solo como modelo lingüístico, sino para guiar al niño sordo en la forma de ver el mundo, en la apropiación de experiencias en un mundo fundamentalmente oral y auditivo, así como en transmisión de las costumbres y tradiciones de la comunidad sorda. La escuela se convierte en el escenario para que el niño sordo logre identificarse como miembro de un colectivo que se distingue de los demás por tener una lengua diferente, la lengua de señas. Así que la falta de un esquema administrativo donde aparezca la figura del maestro sordo/modelo lingüístico es un punto que pronto debe ser atendido, dado que es un elemento fundamental en el modelo bilingüe.

Por el otro lado, es queja común por parte de los maestros no contar con las estrategias necesarias la enseñanza de la lengua escrita. Esta situación no es privativa de la comunidad sorda, es un problema educativo "mundial" (Paradis, J., Genesee, F & M. B. Crago, 2011). Por tanto, si tomamos en cuenta el trabajo que en otros países están realizando sobre este rubro, debemos reconocer que la enseñanza de la lectura y escritura al alumnado sordo usuario de la LSM demanda la intervención y conocimiento de otras disciplinas, por ejemplo, las neurociencias.

Al respecto, llama la atención la cantidad de estudios que se han realizado para identificar la forma en que los sordos usuarios de la lengua de señas leen y escriben, su uso de la lengua escrita. Los resultados obtenidos por los especialistas de este gran campo de estudio en cuanto análisis de los procesos cognoscitivos de las personas sordas en situaciones experimentales, deben ser considerados para el diseño de estrategias en el salón de clases.

La implementación del modelo bilingüe bicultural para el sordo no ha seguido un proceso lineal su ejecución, ha tenido avances y retrocesos, que es urgente identificar y señalar. La educación de la comunidad sorda, el ejercicio de ser enseñados en su lengua materna, el acceso y la inclusión en los diferentes niveles educativos requiere de acciones conjuntas y coordinadas por la propia comunidad sorda, por académicos, por intérpretes, por miembros de la sociedad en general, es una conquista por la cual hay que luchar.

No podemos esperar a que el tiempo sea el que resuelva los problemas de la enseñanza al comunidad sorda. Es urgente evaluar las acciones del modelo educativo bilingüe con el fin conocer si a partir de su implementación en la educación básica hay mejores o mayores resultados en cuanto el acceso y la permanencia de los sordos usuarios de la LSM en su paso por los diferentes niveles educativos. Iniciar este proceso de evaluación es similar a aventurarnos a hacer un viaje largo, por tanto no demoremos más en dar el primer paso.

Referencias

Cruz-Aldrete, M. (2009). "Reflexiones sobre la Educación bilingüe Intercultural para el sordo en México". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol. 3 (1) 133-145. Universidad Central de Chile y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Cruz-Aldrete, M. y J.C. Cruz Cruz. (2014). "La formación de profesores para la atención al sordo, ¿una cuestión de educación especial o de educación bilingüe intercultural? En *La Comunidad Sorda y sus derechos lingüísticos.* Johan Cristian Cruz Cruz, Margarita Moreno Bonett, Rosa María Álvarez González & Javier Torres Parés (coord.) UNAM. pp. 113-126.

Cruz-Aldrete, M. y Villa Rodríguez, M.A. (2016). "La educación media superior para el sordo en México: un asunto postergado". (Middel School Deaf Education in Mexico: A Postponed Issue). En Barbara Gerner de García & Lodenir Becker Karnoop (eds). *Change and promise. Bilingual Deaf Education and Deaf Culture in Latin America*. Gallaudet University Press. Washington DC. pp.106-121.

Cruz-Cruz, J. C & Cruz-Aldrete, M. (2012). "El modelo educativo inclusivo para jóvenes sordos en Morelos". *Inventio. La génesis de la cultura universitaria en Morelos*. UAEM. Año 8, No. 15. pp. 49- 55

Duk, C. y Murillo, J. (Eds.) (2009) . *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 3 (1). Universidad Central de Chile y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Domínguez, A. B. (2009). "Educación para la inclusión de alumnos sordos". En *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Vol 3 (1) 1. pp. 45-61. Universidad Central de Chile y Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Diario Oficial de la Federación (2008). *Ley General de las Personas con Discapacidad*. Reforma publicada DOF el 01 de agosto de 2008. Disponible en: <http://www.archivos.uajt/legislación_univ2012/Leyes_federales_03/ > Ley_General_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf [Consulta: junio de 2012].

Diario Oficial de la Federación (2011). *Ley General para la Inclusión de las personas con discapacidad.* Disponible en: <http:// www.sct.gob.mx/.../2._Ley_General_de_Inclusión_de_las_Personas_con_Discapacidad.pdf > [Consulta: junio de 2012].

INEGI (2013). *Las personas con discapacidad en México. Una visión al 2010*. México Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática.

Marschark, M y Peter C. Hauser. (Eds.) (2008). *Deaf cognition. Foundations and outcomes*. New York: Oxford University Press.

Paradis, J., Genesee, F. y M. B. Crago. (2011). *Dual language development & disorders. A Handbook on bilingualism& Second Language Learning*. Baltimore, London, Sidney: Paul Brookes, Publishing Co.

Acerca de la autora

Miroslava Cruz-Aldrete es licenciada en Educación Especial en Audición y Lenguaje por la Escuela Normal de Especialización (1993), tiene estudios de Neuropsicología Infantil por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM. Doctora en Lingüística por El Colegio de México (2008) con la tesis *Gramática de la Lengua de Señas Mexicana (LSM).* Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI Nivel I). Actualmente es profesora investigadora de tiempo completo en la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Sus líneas de investigación abordan el análisis gramatical de la LSM; adquisición de la LSM como lengua materna; y aprendizaje del español como segunda lengua para sordos usuarios de la lengua señas. Entre sus obras se encuentra *Manos a la obra: lengua de señas, comunidad sorda y educación.*

Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir

Humanism and education: learning the joy of living

Joan Manuel del Pozo Álvarez[1]

[1]Universitat de Girona-España, email: joanm.delpozo@udg.edu

Resumen: El humanismo, asociado históricamente a la educación –la paideia griega- merece ser repensado y recuperado para la educación en un momento de cambio tecnológico tan acelerado y tan influyente en la condición humana que ya hay quien habla de "transhumanismo". Se analiza la riqueza polisémica de la noción de humanismo y el valor de la formación humanística al servicio de la justicia; y finalmente, su valor como aprendizaje del goce mismo de vivir. En suma, su alto valor educativo.

Palabras clave: Humanismo, educación, transhumanismo, justicia, goce de vivir.

Abstract: Humanism, historically associated with education - the Greek paideia - deserves to be rethought and recovered for education in a time of technological change so accelerated and so influential in the human condition that there are already those who talk about "transhumanism". It analyzes the polysemy richness of the notion of humanism and the value of humanistic training in the service of justice; and finally, its value as learning the very joy of living. In short, its high educational value.

Keywords: Humanism, education, transhumanism, justice, enjoyment of life.

Recepción: 3 de abril 2017
Aceptación:20 de noviembre de 2017

Forma de citar: Del Pozo, J. (2018), "Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.49-55.

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

Humanismo y educación: Aprender el goce de vivir

Preocupación por la educación humanística

La preocupación de los humanistas por la educación humanística es natural, como lo es la de los comerciantes por la formación comercial o la de los futbolistas por la futbolística. Pero seguramente porque se percibe como esencial -o referida a la naturaleza humana- y no funcional –o referida a alguna de tantas actividades operativas- empieza a detectarse una preocupación social que va más allá de los círculos meramente profesionales de historiadores, filólogos o filósofos; un reflejo de ello es la invocación expresa del último informe de la UNESCO sobre educación, *Repensar la educación – Hacia un bien común mundial*, que dedica un capítulo principal literalmente a la "Reafirmación de la visión humanista".

Parece, pues, que el humanismo despierta interés más allá de sus "fronteras gremiales" probablemente por la percepción generalizada de su declive ante el empuje formidable que en la sociedad, en la educación, en los medios de comunicación –en todas partes- despierta el atractivo de la tecnología. Se la considera no unánimemente pero sí mayoritariamente ajena a todo valor y sensibilidad humanística –aunque ello no la convierta necesariamente en *inhumana*-. Y con el declive del humanismo se supone que entra también en crisis la relevancia de lo que se llamaba "el fenómeno humano"; la relevancia de este fenómeno humano postulaba la centralidad, cultivada desde el mundo clásico grecorromano y revivida en las épocas renacentista e ilustrada, de unos valores que mejorarían hasta hacer excelente y plenamente digna la condición humana: valores como un profundo sentido de la libertad, como el cultivo de las letras y las artes, como el sentido ético y el compromiso político del ciudadano, como una indefinible pero perceptible elegancia de espíritu y una forma de vida a la vez activa y serena. Parece que, con el olvido de esos valores, peligra la capacidad misma de gozar de nuestra propia plenitud humana.

Transhumanismo y humanismo

En línea con esta crisis del "fenómeno humano" ya hay quien postula que hemos entrado en una nueva época, la del "transhumanismo", es decir, que nos hemos situado *más allá* del humanismo. Un "más allá de" que tanto puede leerse como "más arriba de" –lo que sería una mejora- como "fuera de" –por tanto, una pérdida-: la interpretación más habitual de este transhumanismo es que considera que el ser humano está cambiando y cambiará más aún por la influencia de la tecnología, de la inteligencia artificial o de la robótica, que invadirán la vida personal, productiva y social, etc. Es decir, que habrá toda una *ortopedia tecnológica* al servicio de los humanos que los hará o más humanos todavía o cuando menos *diferentemente* humanos o, para los más

pesimistas, simplemente *inhumanos* o en todo caso algo *deshumanizados*. Este *déficit de humanidad* expresado en cualquiera de las fórmulas mencionadas se entiende siempre referido por fuerza a un modelo de ser humano que se considera esencial o básico y que, por tanto, es imprescindible para los humanos. No tenemos que decidir sus características, ni podríamos, ahora; pero nos interesa constatar que, incluso para los más combativos contra el humanismo clásico en nombre del progreso tecnológico, se conserva la palabra clave: "humanismo", ciertamente alterada por el prefijo "trans-", pero manteniéndose presente. Como si se reconociera que hay alguna cosa de valor, realmente irrenunciable, que hay que preservar, sea cual sea el prefijo que en cada momento histórico nos convenga más (ahora predomina el "trans-", pero también aparece el "post-" y no faltan usos como "super-" o "alter-").

En último término, la tecnología la produce el ser humano y, por poco coherente que sea este humano, no debería querer que su producto –instrumental por definición- se vuelva contra su creador, que es quien define las finalidades valiosas de su existencia, una de las cuales parecería necesario que fuera su propia condición humana. En este juego de prefijos supuestamente tansformadores hay una cuestión latente muy importante: cuando decimos "transhumanismo" como realidad distinta ¿en el fondo queremos decir "contrahumanismo"? O cuando decimos "postdemocracia" ¿en el fondo queremos decir "contrademocracia? O cuando decimos "postverdad" ¿en el fondo queremos decir "contraverdad" , es decir, "falsedad"? Parecería que la respuesta es no. Si hubiera de ser realmente un "contra-", ya no conservaríamos el referente principal –humanismo, democracia, verdad- e inventaríamos un nuevo concepto sustancial valioso por sí mismo. Pero no: lo que se hace con este juego de prefijos es un intento, como se diría musicalmente, de "variaciones" sobre el mismo tema, que es el importante; por tanto, en el fondo se está reclamando la persistencia, la continuación, el mantenimiento de aquellos referentes principales. En nuestro caso, el humanismo y, de forma inherente o necesaria, la educación humanística.

Humanismo: una noción polisémica, un hecho poliédrico

Hay que reconocer, sin embargo, que la noción de humanismo no es precisa o exacta ni mucho menos única; es, como todas las grandes nociones, polisémica, probablemente porque responde a un fenómeno histórico de muchas caras, un hecho poliédrico. Pero el referente principal podría ser compartido por las más diversas corrientes culturales que se reclaman de él: este referente central sería la consideración de toda persona humana como titular de un derecho básico a una plenitud y a una radical autonomía que no pueden subordinarse ni a religiones, ni a tecnologías, ni a movimientos de masas, ni a manipulaciones mediáticas, es decir, a ninguna de las instancias que, por una u otra vía, ponen en riesgo aquella plenitud o aquella autonomia; lo cual, por demás, se articula perfectamente con los más exigentes ideales educativos.

Las instituciones que administran las religiones –que son distintas de la religión misma- tienden al dogmatismo, que limita la autonomía de la razón; la tecnología, con

su atractiva eficacia instrumental, absorbe a menudo de forma bobalicona la atención y el interés de muchas personas y tiende a la difuminación o incluso la eliminación de objetivos finalistas de plenitud de la propia existencia: decía Einstein ya hace muchos años que vivimos una curiosa época, la de los instrumentos más perfectos de la historia al servicio de los objetivos más confusos (¿qué diría hoy?); la masificación, hoy revestida de modernidad con el nombre de "globalización", por una parte acentúa el individualismo competitivo –'todos contra todos'- y por otra parte disuelve las diferencias individuales y culturales en un magma uniformizador –como pequeño ejemplo, la invasión de muchos países por parte del 'halloween-USA'; y las manipulaciones mediáticas, hechas con instrumentos cada vez más poderosos y cada vez más concentrados en unas pocas manos, nos están instalando en aquello tan lamentable, yja mencionado, de la *postverdad,* que pretende justificar el predominio de las emociones manipuladas groseramente por ellos como "criterio de realidad" por encima de los hechos y de la deliberación crítica sobre ellos: y con esto destrozan a la vez la plenitud y la autonomía de las personas, que no son posibles ni pensables al margen de una mínima investigación y confianza en la verdad o, como mínimo, en la veracidad que todavía quisieran mantener muchos buenos profesionales de no pocos medios informativos. Desde el punto de vista educativo, destruir o minar la autonomía personal es intolerable porque la autonomía personal es objetivo central de la pedagogía de todos los tiempos; cuando menos, de la pedagogía humanista o, simplemente, de la que pretenda sostener una orientación liberadora y progresista; también, visto de otro modo, de la que se resiste a reducir la educación a simple enseñanza o mera instrucción.

Humanismo: palabras al servicio de la justicia

Los humanismos son un complejo fenómeno a la vez educativo –su origen griego está asociado a la '*paideia*' o educación de la Grecia clásica- y social, en el cual se integran diversas dimensiones, por ejemplo las intelectuales –conocimiento, cultura, lenguaje-, las emocionales –liberalidad, sensibilidad artística, filantropía- y las sociopolíticas –urbanidad, civismo, solidaridad, compromiso político-. El humanismo, por tanto, busca la mejor realización de lo que es humano en toda su complejidad. Y lo busca sabiendo que vive simultáneamente en el terreno de los símbolos –la creación filosófica, literaria y artística, básicamente- y en el terreno de la vida misma; no menosprecia los hechos, pero sabe que el concepto de realidad tiene un componente fundamental de intepretación simbólica que solo puede adquirirse por la cultura completa de lo humano. Los hechos importan a las personas en la medida en que son interpretables por ellas: no hay nunca hechos solos, sino siempre hechos captados por humanos y, por tanto, interpretados por la mente humana, por lo cual el mundo simbólico, el mundo del lenguaje esencialmente, alcanza una dimensión central, como siempre había defendido la cultura clásica, en la vida humana individual y social.

Lo que no nos podíamos imaginar es que en nuestros días resucitaría con tanta fuerza una de las versiones más discutibles del humanismo clásico, la sofística, primero

en la forma, ya mencionada, de la llamada *postverdad*, que es una forma pretendidamente sutil –pero torpe si se piensa bien- de hablar de falsedad interesada; uno de los frutos mórbidos de esta instalación del mundo mediático y político en la *postverdad* es el concepto reciente de "hechos alternativos": resulta que con ocasión de una de las mentiras –reconocidas por su propio círculo como tales- del nuevo presidente USA, una asesora suya ha elaborado este concepto, verdaderamente mágico –en el sentido más tramposo del término-, que designaría una falsedad reconocida como tal que, en vez de ser asumida y disculpada –porque es moralmente condenable como mentira-, se rebautiza de esta forma para 'venderla' en un mundo de mensajes cortos, banales y a menudo irresponsables; imaginemos ahora que adquirimos un producto en un comercio y, en el momento de abonar su coste, sacamos del bolsillo un papel cualquiera para pagar y, al escuchar el reproche lógico del comerciante, le decimos que debería aceptarlo como bueno porque, aunque no sea moneda oficial, es "moneda alternativa"! Esto, que comercialmente es inimaginable e inaceptable, quiere hacerse pasar como aceptable en el mundo de la comunicación de masas, hoy también llamada tan impropiamente de "redes sociales" y, lo que es más grave todavía, en el mundo de la política, mundos ambos de gran trascendencia sobre la vida de la gente.

Si bien se mira, el gran combate por la autenticidad y plenitud del vivir humano, por su óptima educación por tanto, se produce en el terreno de la interpretación de los hechos; y hay que reconocer que el invento de palabras fraudulentas como las que hemos comtando –*postverdad, hechos alternativos*- es retóricamente hábil e incluso ingenioso, al servicio de los intereses del poder; pero, como querían los grandes adversarios de los sofistas, Sócrates y Platón, no nos podemos resignar a una retórica que juega a manipular las palabras para ganar y conservar el poder, sino que necesitamos –si no queremos vivir falsamente, *inhumanamente*- conocer el valor y el uso legítimo de las palabras para poner el discurso al servicio de la verdad y la justicia. Es decir, puesto que las palabras tienen un gran poder instrumental, necesitamos aclarar que el único camino aceptable para el uso de las palabras es el de ponerlas al servicio de la justicia y no del poder por sí mismo; de otra forma, estaríamos postulando que la finalidad última de la vida es el poder, es decir, la fuerza que se impone sin razón a los demás –porque si fuera con razón, sería simplemente justicia-.

Humanismo: inteligencia -educadora- al servicio del goce de vivir

He aquí, pues, cómo se encuentran dos caminos que muchas personas creen que no tienen nada que ver entre ellos, que viven como unas líneas paralelas que jamás se encontrarán: el camino de la retórica y el camino de la ética. No entendamos 'retórica' en su sentido negativamente connotado de técnica artificiosa y sobrecargada de uso de las palabras, sino en su sentido más genuino de arte exigente con la calidad y la elegancia expresiva de las palabras; y no entendamos 'ética' como sinónimo de moral reglamentista y rígida para controlar la conducta humana sino como esfuerzo para alcanzar una vida personalmente buena y socialmente justa. Este es el núcleo, el

corazón mismo del humanismo –clásico, y por extensión, también nuestro-: la mejora permanente del uso preciso, veraz y elegante de las palabras al servicio de una vida personalmente buena y socialmente justa. Y puesto que las circunstancias históricas son variables, los contenidos del humanismo también es lógico que lo sean, pero unos contenidos variables o nuevos que tengan la inteligencia de convivir con los valores que el sedimento de la historia ha mostrado que son garantía de humanidad plena. Entre los valores más sólidamente sedimentados a lo largo de la historia destacaríamos las grandes obras literarias y filosóficas del clasicismo grecorromano, la pasión por la libertad y a la vez por el compromiso social y un gran sentido ético y cívico; en resumen: un talante de elegancia de espíritu y sentido de la autonomía intelectual y de la responsabilidad social. Y entre los nuevos: la valoración del avance científico desde el Renacimiento hasta nuestros días, con la física relativista y cuántica, con la biología evolutiva, la biotecnología y la biomedicina, con la tecnología de las comunicaciones y con tantas y tantas realizaciones de la ciencia y la técnica; la importancia del giro lingüístico en filosofía y la valoración de las grandes producciones literarias, plásticas o musicales del mundo actual, incluso cuando se presentan como rupturistas o disruptivas con la tradición, porque el humanismo respeta la tradición pero no confunde el respeto a la tradición cultural clásica con el tradicionalismo reaccionario. El talante humanista no es excluyente, sino inclusivo, no se opone al avance, sino que se interesa por él con sentido crítico y capacidad de admiración a la vez.

Unas palabras formuladas precisamente por uno de los grandes humanistas del Renacimiento nos pueden acabar de conectar con el profundo espíritu humano que late en el interior de la cultura humanística; son de Nicolás de Cusa quien, desde el siglo XV, nos regala unas palabras de valor permanente para los humanos de cualquier época: "*Desiderium autem nostrum intellectuale est intellectualiter vivere, hoc est, continue plus in vitam et gaudium intrare*"; es decir: "nuestro deseo intelectual –o inteligente- es vivir intelectualmente –o inteligentemente-; esto es, penetrar cada día más en el goce de vivir". Esta conexión de inteligencia –palabras, discursos- y goce de la vida –ética- es la clave de bóveda de todo humanismo de cualquier época. También, pues, de la nuestra. Y de toda educación que pretenda ir más allá de la mera transmisión curricular de conocimientos encapsulados, fríos y alejados del interés vital de los educandos.

Acerca del autor

Joan Manuel del Pozo (La Roda de Andalucía, Sevilla, 1948) es profesor de Filosofía Antigua, Ética y Filosofía Política de la Universidad de Girona. Ha investigado y publicado sobre la obra filosófica y política de Cicerón, a quien ha traducido al catalán, así como la 'Utopía' de Tomás Moro. Es autor del ensayo 'Educacionari', una invitación a pensar y sentir la educación a través de sesenta conceptos.

Como político, ha sido diputado al Congreso y al Parlament de Catalunya, primer teniente de alcalde de Girona y consejero o ministro autonómico deEducación y Universidades en el último gobierno catalán del presidente Pasqual Maragall. Mantiene una intensa actividad como conferenciante en numerosos países sobre temas de educación y ciudades educadoras, filosofía, política y valores, ciudadanía, retórica, valores y contravalores de la 'sociedad líquida', entre otros.

Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana

Diverse perspectives of citizen training in high school and a proposal of the citizen's culture

Jesús García Reyes[1]

[1]IISUE/UNAM, Investigador Asociado C, tiempo completo del Instituto de Investigaciones Sobre la Educación, email: jgarcia8207@gmail.com

Resumen: En este trabajo se da un panorama acerca de la formación ciudadana en estudiantes de bachillerato. El propósito es analizar algunas de las posturas y proponer la adhesión de la cultura ciudadana como un concepto integral que busca que los estudiantes pasen de meros observadores a una participación activa. En la primera parte, se aborda diversos enfoques sobre la formación ciudadana en el bachillerato. En la segunda, se expone la perspectiva de la cultura ciudadana desde los postulados que señala el sociólogo Alain Touraine (1995, 2006ª, 2006b, 2002), en el cual menciona que pasar de la pasividad de los individuos hacia la conformación de ciudadanos es mediante el reconocimiento de su subjetividad y del sí mismo, para fomentar una intervención reflexiva y crítica de su medio.

Palabras claves: Ciudadanía, jóvenes, bachillerato, educación ciudadana, formación valores

Abstrac: In this paper we present an overview of citizen training in high school students. The purpose is to analyze some of the positions and propose the adhesion of the citizen's culture as an integral concept that seeks that the students go from mere observers to an active participation. In the first part, it approaches diverse approaches on the citizen formation in the baccalaureate. In the second one, the perspective of the citizen's culture is exposed from the postulates pointed out by the sociologist Alain Touraine (1995, 2006a, 2006b, 2002), in which he mentions that to pass from the passivity of the individuals to the conformation of citizens is through The recognition of his subjectivity and of the self, to foment a reflexive and critical intervention of his environment.

Keywords: Citizenship, youth, High School, civic education, formation values

Recepción: 30 de junio de 2017
Aceptación: 23 de enero de 2018

Forma de citar: García, J. (2018), "Diversas perspectivas de formación ciudadana en bachillerato y una propuesta desde la cultura ciudadana". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.56-77.

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

Introducción

En la actualidad, hablar de formación ciudadana en el bachillerato se relaciona con la memorización de valores y actitudes cívicos dentro del aula escolar, así como también, preparar a individuos que van a ejercer su voto cuando haya campañas políticas, encerrado a un solo momento de acción clave del ciudadano, para participar en la vida política de un país. Sin embargo, éste no es el sentido de una ciudadanía activa, porque la formación ciudadana consiste en el desarrollo de aptitudes, destrezas, comportamientos y habilidades que hagan posible el respeto hacia el *otro*, para integrarlo y así llegar a acuerdos y consensos (Martínez et. al, 2010).

En el Sistema Nacional de Bachillerato de ha buscado mejorar la convivencia a partir del respeto a la diversidad cultural, la integridad familiar y cuidar el interés común general. Para ello se demanda una comunicación directa entre los actores educativos, autoridades, directivos y padres de familia para tomar decisiones y mejoras en las instalaciones (SEP, 2008). El tema de la integración es de interés en educación, de suerte que forma parte de los planes y programas de estudio en la Educación Media Superior.

Sin embargo, los resultados de las reformas no han sido los esperados porque no se cuenta con una preparación suficiente en la actualización de los docentes, que incluya tanto el dominio de los contenidos como poseer las capacidades profesionales que exige el enfoque de las competencias (Alcántara y Zorrilla, 2010). Las consecuencias se observan en el desempeño de los estudiantes. En un estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en el 2014 *Panorama Educativo en Educación Media Superior*, señala que los egresados no cuentan con una preparación suficiente para cursar estudios de nivel superior porque 15 de cada 100 alumnos no aprueba las materias. Además, existe una tasa de deserción de 16.5%. Por otro lado, los resultados en las pruebas PISA de 2015-2016, son negativos en cuanto a la destreza y habilidades en conocimiento y toma decisiones de los jóvenes ante el panorama actual. El desempeño de México se encuentra por debajo del promedio OCDE en ciencias (416 puntos), lectura (423 puntos) y matemáticas (408 puntos). En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logra alcanzar niveles de competencia de excelencia (nivel 5 y 6). (OCDE, 2016: s/p).

A partir de tales resultados se han implementado algunas acciones para el cambio y mejoramiento de los planes y programas de estudio. La búsqueda de un mejor desempeño por parte de los estudiantes se efectúa a través de un trabajo curricular y transversal entre los diversos actores de la educación: institución, directivos, profesores, padres de familia y alumnos que den continuidad y dinámica a los contenidos escolares.

La Secretaria de Educación Pública ubicó los contenidos de formación ciudadana se ubiquen en los últimos semestres y, en algunas asignaturas, en donde se analice y reflexione sobre la ciudadanía y su vínculo con la democracia. Se buscó una perspectiva en la cual situé al estudiante en la comprensión y el valor de la participación ciudadana dentro de la democracia, como sistema político y como forma de vida (SEP, 2012).

Las competencias adquiridas durante los cursos comprenden en la distinción de los derechos y responsabilidades inherentes en el ejercicio de la ciudadanía, la promoción de la vida democrática a partir de una dimensión multicultural, la responsabilidad y participación en la toma de decisiones en sociedad (SEP, 2012).

Mientras en la Universidad Nacional Autónoma de México se planteó para su sistema de Bachillerato y en especial para el Colegio de Ciencias Humanidades, la modificación al plan y programas de estudio. Algunos de los cambios fueron los siguientes: redefinir el perfil de ingreso, actualizar los programas de estudio, formar y actualizar a los profesores e incorporar una materia de estrategias para aprender a aprender, entre otras (UNAM, 2012).

No obstante, ceñir la formación ciudadana a una propuesta curricular donde se prefijan en algunas asignaturas los contenidos actitudinales expresados en valores, puede provocar la memorización de alguna idea, en la mayoría de los casos quedan obsoletos o poco practicados por los profesores y estudiantes (Robles, 2013). Por tal motivo, surgen algunas nuevas propuestas, por parte de investigadores, para comprender la formación ciudadanía y sus diversas aristas en la escuela y en la vida cotidiana. Véase (Peralta, 2009; Henao et. al., 2008; Páges, 2003; Martínez et. al., 2010; Carrillo, 2012; Bolívar y Belaguer 2014; Cazante y Zarate 2015; Gil y Vilches, 2006; Alvarado y Carreño, 2007; Barrios 1997; Ochman y Cantú 2013).

Del mismo modo, para contribuir con las perspectivas en este ensayo se incluye una alternativa desde una mirada sociológica acerca de la construcción de ciudadanía y mediante el reconocimiento de la situación en la que vive los jóvenes de bachillerato, pero antes de ello, es de suma importancia su propio reconocimiento, mediante la reflexión de su subjetividad y reconocimiento del sí mismo, siendo este elemento, de vital importancia para actuar dentro de su medio. Para ello, se recopilan las ideas de Touraine (2006ª, 2006b, 2002, 1995) acerca de la recuperación del sujeto, desde su obra clásica, se permite ampliar la noción de un ciudadano, que solamente participa en la política en tiempos electorales, que vive día a día una cultura ciudadana, mediante el trato con sus semejantes y relación constante con su entorno.

Diversas perspectivas para una construcción de formación ciudadana

En este apartado, se presentan algunas perspectivas acerca de la formación ciudadana desde propuestas curriculares, experiencias, innovaciones en TIC, evaluaciones hasta el ámbito

filosófico de los valores y la moral, ofrecen un panorama amplío. A continuación, algunos ejemplos:

El artículo *La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia ¿Una mirada reactiva o transformadora?* menciona, la necesidad de un vínculo fuerte entre la educación y el ámbito público porque los aportes desde la educación serán más sólidos en la conformación de una cultura política y al desenvolvimiento del entorno. De tal forma, que se busca los cambios sociales por medio de la solidaridad, la justicia y responsabilidad (Peralta, 2009).

En este mismo sentido, en el artículo *"Los grupos juveniles y la formación ciudadana"* se analizó el caso de tres grupos juveniles en Colombia, que buscan la reivindicación de derechos sociales, la protección del medio ambiente, el cuidado de los animales, la defensa de las culturas originarias, los resultados de la investigación muestran cómo se crea la apropiación de una identidad, y en cuanto, a su formación ciudadana, se desarrolla la autonomía, el diálogo, reflexividad, cooperación, civilidad y sociabilidad dentro del colectivo, lo que permite una participación activa en la esfera pública y una identidad colectiva (Henao et. al., 2008).

También, surgen enfoques acerca de vinculación con otras áreas de conocimiento como es la historia, en el artículo *"Ciudadanía y enseñanza de la historia"* se analiza el papel de la enseñanza de la historia en bachillerato, por medio de una investigación acción, se propone buscar una relación entre ciudadanía democrática y conciencia histórica, mediante el énfasis de la identidad nacional, la pertenencia cultural y reconocimiento del régimen efectivo de los derechos y obligaciones como ciudadano, de modo, que se incentive la participación política y civil en todos los espacios de la vida cotidiana. En el estudio, se presenta unas breves actividades, donde el profesor hace reflexionar a los estudiantes acerca de su comunidad, su situación en el pasado y en el presente, sus derechos como ciudadanos. Obteniendo como resultados, un interés y reflexión acerca de su entorno por parte de los jóvenes (Páges, 2003).

En estudios como *Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil* se analiza cómo la formación ciudadana busca las relaciones sociales como principio de aprendizaje de actitudes políticas y compromiso con lo demás, de tal forma que los programas de estudio deben estar vinculados a establecer climas donde se propicien los valores ciudadanos (respeto, aceptación, solidaridad y compromiso), a través de una interacción constante entre profesor- alumno y compañeros (Martínez et. al., 2010).

Otros estudios hacen énfasis en la formación ciudadana desde las ciencias sociales y humanidades como disciplinas fundamentales para que el individuo sea un mejor ciudadano, para comprender los conceptos del derecho y las obligaciones que le corresponden a cada individuo, porque desde el punto de vista de las humanidades y ciencias sociales se analizan y resuelven problemas de índole social y político. Ejemplo de ello son la sociología, filosofía

y ciencia política que auxilian en la comprensión de las relaciones y problemas que surgen cuando se vive en colectivo (Carrillo, 2012).

La propuesta de una educación ciudadana de Bolívar y Belaguer (2014), en "*La educación para la ciudadanía: marco pedagógico y normativo"* exponen una educación ciudadana que contribuya a formar ciudadanos más competentes cívicamente mediante el compromiso y la participación en las responsabilidades colectivas. La escuela debería ser un escenario donde se valora la integración de la diversidad, donde no se discrimina. La educación ciudadana desde la pedagogía no sólo enseña valores sino estructura espacios para el diálogo, debate y la toma de decisiones. En síntesis, se busca conciliar el pluralismo (derechos individuales) y la creciente realidad multicultural (vínculos culturales) por medio del compromiso y la participación en los asuntos públicos.

El ejemplo de este tipo de propuestas se obtiene en el documento de Cazante y Zarate (2015) *"Una experiencia con estudiantes de práctica docente de bachillerato en la enseñanza de los estudios sociales y cívica de la Universidad Nacional: el aprendizaje de la geografía en la clase de estudios sociales a partir del uso de botellas de plástico en la elaboración de materiales didácticos"*. En este estudio se implementó un taller de pensamiento creativo en la materia de enseñanza de los estudios sociales y educación cívica, con el propósito de que los jóvenes participantes hicieran consciencia acerca del ambiente, mediante el desarrollo de experiencias y de un aprendizaje creativo en el reciclaje de botellas de agua, se comprendió la participación y responsabilidad social, en el entorno de los estudiantes. De tal forma, se mostró la vigencia de la escuela en los temas coyunturales para la formación de ciudadanos, tal como señalan Bolivar y Belaguer (2014), en la utilización de estrategias que permitan la construcción de ciudadanía dentro de las aulas.

Otras propuestas sobre educación ciudadana han sido a través del conocimiento científico como proceso cognitivo, porque hacen referencia a los alcances de la ciencia en la sociedad moderna y su repercusión en el medio ambiente. Por ejemplo, el uso de pesticidas y fertilizantes en los cultivos produjeron una revolución agrícola incrementando la producción, pero también fue utilizado para el asesinato de la población en la segunda guerra mundial. De modo, que la alfabetización científica de la ciudadanía, constituye un componente básico en la educación ciudadana porque permite una mayor concientización en la toma de decisiones y sensibilidad social frente al desarrollo tecno-científico que puede generar riesgos tanto para las personas y como para el medio ambiente (Gil y Vilches, 2006).

Otros difieren y sugieren que la formación ciudadana es un proceso permanente que se inicia en los primeros años de vida, en los círculos familiares y escolares, porque el ejercicio de la ciudadanía se desarrolla comportamientos, actitudes, habilidades, destrezas, expresiones que permitan el respeto por el otro. Promover procesos formativos para el ejercicio de la ciudadanía es parte fundamental, en los espacios de sociabilidad como es la escuela para construir caminos con criterio de justicia social, entendida como la garantía de libertades y derechos (Alvarado y Carreño, 2007).

De esta forma, aparece el concepto de formación en valores, en el ensayo de Barrios (1997), "*Educación en valores: una utopía realista. Algunas precisiones desde la filosofía de la educación"* señala la dificultad del concepto de valor en la actualidad, porque muchas veces se confunden a los valores con hechos, cuando son guías para la acción, estos se encuentran basados en un criterio de racionalidad y se relacionan directamente con la responsabilidad y el compromiso con sí mismo y sus iguales. De modo, que es más importante llevar a cabo obras en la práctica, que solamente opinar acerca de alguna cuestión, sin involucrarse, es decir, no es tomar postura ante una situación problemática sino ser capaz de realizar acciones en la propia vida.

En este campo, se plante el debate acerca de la formación en valores en los jóvenes y su impacto en la vida cotidiana, Barba (2005) en "*Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia"* enfatiza la necesidad de hacer la separación entre educación y valores, porque en el primero es un asunto de cuestión filosófica y el segundo se relaciona con la construcción social del pensamiento educativo. Los valores se deben considerar en la realización y niveles de eficiencia en la formación humana, la posibilidad de avance que tiene el humanismo en los ámbitos escolares. De tal forma, que su importancia radica, en las prácticas tanto socioculturales como pedagógicas.

En el planteamiento de Díaz Barriga (2005) "*La educación en valores: avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales"* menciona, que ante el deterioro generalizado de la sociedad, cuál es el quehacer de la escuela en la formación de valores, es ahí, donde se busca impulsar proyectos curriculares para contribuir en su enseñanza. Sin embargo, menciona el autor, el tema es mucho más complejo porque se encuentra enraizado por el entorno social, y este no es favorecedor. Por tanto, el tema se debe de suscribir a las políticas educativas, dentro de sus objetivos, metas e intereses, para que tenga un impacto en la participación de los docentes y dé como resultado un cambio en el aula. Buscar contenidos, transversales para incentivar las prácticas escolares, conjunto a las estrategias didácticas sea la forma de traspasar los libros de texto a las prácticas. No obstante, esto es un trabajo en conjunto porque atraviesa la realidad social y es necesaria la actuación de las políticas educativas y las instituciones, sociedad y escuela, autoridades educativas, docentes y los estudiantes.

En este sentido Ochman y Cantú (2013) en el artículo "*Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas"* de realizan una propuesta para la evaluación de 8 competencias, que son parte del curriculum dentro de los plantes de educación media superior. En ella se busca contribuir en la actuación de los ciudadanos para la consolidación de la democracia. Las competencias son 1) perspectiva social y búsqueda del bien común, 2) respeto a la diversidad, 3) manejo y resolución de conflictos, 4) participación democrática, 5) respeto y valoración de la legalidad, 6) comprensión de la democracia como sistema de gobierno 7) compresión de la democracia como forma de vida, y 8) ejercicio democrático de la autoridad y control ciudadano del poder. La propuesta no

muestra resultados concretos, pero menciona que ejerciendo estas competencias se incentiva la formación de ciudadanos dentro del espacio escolar y de la vida cotidiana.

De este modo, en la investigación de Barba (2001) "*Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato"* se presentan los resultados de una evaluación del desarrollo del juicio moral en estudiantes, utilizando el método Delfing issues test, diseñado por Rest, con base a la teoría de Kohlberg. Los estadios de análisis son:

1. Nivel preconvencional: perspectiva individualista concretado en los propios intereses
   1.1. Estadio 1. Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica.
   1.2. Estadio 2. Moral individualista: de propósito instrumental e intercambio; se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades dejando a los otros hacer lo mismo
2. Nivel convencional: perspectiva de miembros de la sociedad
   2.1. *Estadio 3.* Moral de expectativas: interpersonal, mutua relaciones y conformidad. La perspectiva social es la del individuo en relación con los otros.
   2.2. *Estadio 4.* Moral del sistema social y de consciencia: motivada por cumplir el propio deber aceptado y dar sostén a las leyes. La perspectiva social distingue entre el punto de vista interpersonal y social
3. Nivel postconvencional: perspectiva anterior a la sociedad, no relativa o de razonamientos morales de principios
   3.1. *Estadio 5.* Moral de contrato social o de utilidad y de los derechos individuales: La perspectiva social del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social, considera los puntos de vista moral y legal.
   3.2. *Estadio 6.* Moral de principios éticos universales. La perspectiva social consiste en el reconocimiento de los principios morales universales, de los cuales, se derivan los compromisos sociales pues las personas son fines en sí mismas y así deben de ser reconocidas (Barba, 2001).

Se analizó el desarrollo moral y las medias del nivel de razonamiento moral de principios. Las variables fueron: tipo de educación, edad, grado escolar, género, forma de control de la escuela, municipio. La muestra fue de 1191 estudiantes pertenecientes a 15 escuelas secundarias y 12 bachilleratos de Aguascalientes, México. El 52.98% cursaban la secundaria, mientras 47.02% el bachillerato. Los resultados demostraron que los estudiantes de secundaria se encontraron dentro del estadio 3 y los de bachillerato el 4, derivando un avance evolutivo favorable porque tuvieron un desarrollo de juicio moral convencional. Sin embargo, en contraste con otros países se encuentran por debajo de la media. Los autores recomiendan, una mayor colaboración entre instituciones educativas y la sociedad para el incremento de juicios morales y por consecuencia en la formación de mejores ciudadanos.

Otra propuesta, busca a partir de las Tecnologías de Información y Comunicación estrechar lazos con la ciudadanía con base a la flexibilidad, participación y asociación por parte de los

usuarios, en el trabajo *"La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas"* de Begoña y Contreras (2006), se promueve el uso de las TIC, mediante una vigilancia, búsqueda de información, análisis de contenido, para una participación activa con las competencias ciudadanas y creen espacios públicos digitales.

Los jóvenes hacen uso constante de la TIC, y por ende son acreedores a la categoría de nativos digitales, los cuales se caracterizan por su intercambio de información, ideas, reflexiones, críticas y propuestas, acerca de lo que ocurre personalmente y en su entorno, la participación política se caracteriza por viralizar situaciones comprometedoras de funcionarios públicos o ciudadanos, realizan campañas de cuidado del ambiente, defensa de los derechos de los grupos en situación de discriminación y derechos de los animales, algunos se pronuncian como veganos, anarquistas o de ideologías distintas a lo que proponen los partidos políticos. Sin embargo, la gran mayoría de los jóvenes dedican a una participación pasiva, a re etiquetar la información, opinar pero sin ninguna actuación, preocupados por el consumo y el hedonismo que también propician las TIC. La propuesta busca incurrir el uso informado para un mejor desarrollo de las competencias ciudadanas.

Siguiendo la idea, en el artículo de Palencia (2005), "*La formación ciudadana de los jóvenes a través de las redes sociales: Discusión sobre el capital social"* enfatiza el déficit por parte de la cultura cívica de las instituciones educativas, porque es aburrida, aislada y sin vida, al solo promover la identidad nacional a través del culto de los símbolos patrios, ceremonias, olvidando en el fondo al sistema político y su impacto sociocultural, olvidando su carácter formativo de la ciudadanía. Su propuesta busca generar contenidos, a partir de las redes sociales, porque se generan espacios para las expresiones, sentimientos, relaciones y corporalidades. Se alude a que la mayoría de las interacciones se basan en consumo, pero, también se han creado foros para la discusión, participación y asociación de grupos de jóvenes para denunciar, exigir reconocimiento y protestar por sus derechos. Esto ha sido resultado, a partir de la información y la libertad de expresión en los espacios virtuales, teniendo un impacto en los asuntos públicos al hacer virales los mensajes de situaciones cotidianas. Señalan, la importancia de orientar, mediante cursos, el uso crítico de la información y el fomento de la participación para crear espacios comunes de relación de ciudadanos y el cuidado de su entorno.

Por último, surge la propuesta de educación social como integradora y una alternativa a la formación ciudadana, porque conduce hacia la resistencia y la transformación, al ser una educación integral, donde las personas se relacionan con su contexto sociocultural, económico y político, donde se interviene en el mundo de lo privado y lo público. La formación integral busca que el individuo se desarrolle a partir de su relación con la comunidad, sus conocimientos, capacidades, actitudes, comportamientos y procedimientos de actuar, decidir, pensar y comunicar se relacionen con el mundo productivo, científico, social, cultural, ciudadano y político (Arias, 2006). La educación social enmarca a los sujetos

en relación con sus semejantes y su contexto por tanto uno de sus principios es la aceptación de su diversidad y defensa de sus derechos a partir de prácticas y conocimientos como ciudadano, dando pauta a la construcción de una cultura ciudadana.

En este sentido, en el artículo de Parcerisa (2008) "*Educación social en y con la institución escolar"* señala, la necesidad de una educación social que colabore de forma transversal en los contenidos curriculares, porque su visión holística fomenta el trabajo colaborativo, el reconocimiento por el otro y establece puentes entre la cultura escolar y las formas y recursos culturales de la comunidad. La participación de las instituciones y la comunidad permite que se promueva la socialización de la persona y la resolución de conflictos.

Los enfoques presentados, dan un panorama amplío de la preocupación por la formación ciudadana ante una sociedad cada vez más conflictiva. Las propuestas muestran desde su posturas la necesidad de que los jóvenes sean actores participativos en las cuestiones ciudadanas, desde una visión del fortalecimiento de los planes curriculares hasta la educación social, y así mismo, de enfoques ubicados en la TIC, son los temas recurrentes para la formación de una ciudadanía por parte de los jóvenes.

Sin embargo, es necesario vincular la cuestión educativa con la subjetiva de los jóvenes y la política por ello, aparece el enfoque sociológico para el desarrollo de una formación ciudadana de los estudiantes a través de la cultura ciudadana, en ella se integran los temas de la inclusión, participación, solidaridad y responsabilidad en las instituciones políticas, como en el contexto. Uno de sus temas principales es la inclusión de los grupos en situación de discriminación porque es transcendental para la construcción de una ciudadanía diversa que busca la consolidación de la democracia (Duarte y Jaramillo, 2009; Durand, 2004; Krotz y Winocur, 2007; Peschard, 1996).

La cultura ciudadana es una de las dimensiones de la ciudadanía. En esta esfera se sitúan las relaciones cotidianas, la convivencia e inclusión entre personas diversas permite el fortalecimiento de los principios básicos de la democracia. La igualdad, el respeto y la solidaridad son principios fundamentales para una relación reciproca en comunidad (Flores y Meyemberg, 1996).

La cultura ciudadana desde la perspectiva de Touraine

En este artículo, se pretende precisar en mayor medida acerca de la noción de cultura ciudadana, por ello, la propuesta de Alain Touraine (2006ª, 2006b, 2002) es pertinente para mostrar un panorama entre las propuestas de formación ciudadana, mostradas con anterioridad, y la propuesta globalizadora de cultura ciudadana.

La cultura ciudadana es un elemento primordial de la democracia, es el primer elemento para la construcción de ciudadanos, porque se relaciona la vida privada y lo público. El espacio público es la arena donde interactúa la heterogeneidad, aparece el conflicto y se resuelve para

establecer la concordia social. Un lugar idóneo, para construir ciudadanía es la escuela, menciona Touraine: "El educador es un agente de la razón; es también modelo de ayuda al niño o al joven a constituir si propia identidad, como lo hacen el padre y la madre; por último, es un mediador, que enseña a uno a comprender al otro (2006b: 214).

La educación es un lugar privilegiado para el reconocimiento de la heterogeneidad, por tanto, se elevan los valores como el compromiso, responsabilidad y participación en los círculos próximos de los jóvenes, aumentando la convivencia con la diversidad.

De modo, que la educación debe de centrarse en fomentar el pensamiento crítico y científico, el reconocimiento del sí mismo y el reconocimiento del otro, señala Touraine:

> La educación en el nivel de los programas debe asignarse tres grandes objetivos: el ejercicio del pensamiento científico, la expresión personal y el reconocimiento del otro, es decir, la apertura a culturas y sociedades distantes a las nuestras en tiempo o en el espacio, para reencontrar en ellas las inspiraciones creadoras, que yo llamo su historicidad, su creación de sí misma a través de unos modelos de conocimiento, de acción económica y de moralidad (2006b: 214).

El conocimiento científico es importante en la formación del estudiante, pero se enfatiza en el reconocimiento del otro, como un principio fundante de los espacios escolares, en tiempos globalizados, donde el tránsito de personas cada vez es más constante, es primordial exaltar el reconocimiento de la diversidad, porque son parte de la sociedad y permiten obtener diferentes miradas del entorno en que se encuentran. Del mismo modo, se crea una consciencia en el ámbito político, que permite consolidar una postura abierta ante el pluralismo para garantizar una apertura de los temas democráticos y de compromiso sociales.

La construcción de compromisos comienza desde los padres, pasa por la institución educativa y termina en la toma de decisiones individuales. El proceso de construcción de ciudadanía dentro de los espacios escolares, necesita de un pensamiento reflexivo y crítico, esto se establece mediante la relación con el otro, el conocimiento científico y el aprendizaje a partir del compromiso y responsabilidad, a través de un trabajo colaborativo y significativo para el estudiante, es decir, que él mismo vaya comprendiendo su formación y experimente su proceso educativo (Touraine, 2006b).

La creación de actividades lúdicas en los espacios escolares involucra la participación, sin exclusión, tanto en los ejercicios deportivos como en la representación de partidos políticos y elecciones estudiantiles, del mismo, modo en la elaboración de proyectos escolares, en donde se ponga énfasis en la propuesta de reconocer a la diversidad. Es de suma importancia, el papel del docente que funge como moderador y acompañante de estos procesos, su vigilancia y aporte con su experiencia son vitales para relacionar el plan curricular con lo que sucede en clase.

Sin duda, el reto se encuentra en enfrentar el conflicto de las situaciones sociales permanentes como son la pobreza, desigualdad, sexismo, machismo, homofobia, xenofobia, clasismo, violencia y acoso escolar, pero estos son los referentes sociales existentes, hay que develarlos, reflexionarlos y enfrentarlos, para buscar continuamente un equilibro, donde se reconozca a la pluralidad y se defiende la libertad, los derechos individuales y culturales, y a los diversos grupos sociales que componen el entorno escolar.

Para enfatizar, dichos componentes de reivindicación es necesario proveer a la cultura ciudadana su elemento principal y es su estructura política, más que el constructo formativo propuesto en la escuela, se debe involucrar el carácter representativo de la ciudadanía en esencia es el conflicto social y la lucha de los principios fundamentales de la democracia. Parafraseando a Touraine (2006ª) interpelar a la lucha por la libertad, igualdad y fraternidad, porque de ellos depende la apertura para la construcción de una ciudadanía activa.

La consigna de la revolución francesa aún es vigente, porque sus principios básicos enmarcan los elementos primordiales de las sociedades democráticas, y se reencuentra lo social con lo político y se vinculan con lo cotidiano de la vida. Touraine destaca:

> La divisa de "Libertad, Igualdad, Fraternidad" da la mejor definición de la democracia, porque reúne unos elementos propiamente políticos con otros que son sociales y morales. Pone en evidencia que, si la democracia es verdaderamente un tipo de sistema político y no un tipo general de sociedad, se define por las relaciones que establecen entre individuos, la organización social y el poder político y no solamente por una institución y unos modos de funcionamiento (2006b: 112).

Conviene subrayar que a la cultura ciudadana, como forma de vida, se sustenta en la responsabilidad personal, en el bienestar personal y en la comunidad, pero lograr dicho equilibrio, mediante el reconocimiento del conflicto y una participación activa, esta se logra con la información y el carácter crítico, que se brinda por medio de la interacción con elementos culturales y personales. Es decir, el acervo de conocimiento de cada persona, se encuentra proporcionado a su involucramiento en los temas que le atañen, en su opinión y acción en el entorno.

Pero cómo lograr la participación activa, cuando las instituciones no responden en una sociedad. Es sumamente complicado, porque es necesario que el Estado brinde seguridad a sus ciudadanos para ejercer sus derechos fundamentales y de expresión. Sin embargo, se sugiere la recuperación de reconocimiento del sí mismo, para poder emprender la empresa de colaborar con la sociedad.

A partir del conflicto y la tensión en la sociedad, repensar en la resiliencia de los grupos y de las personas, de modo:

> […] hay que partir de la conflictividad. Con esto quiero decir que la situación en la que usted se encuentra suele presentársele como la *acción* de alguien y no como una

> *situación*. Cuando usted sustituye en su mente la idea de un sistema de relaciones sociales por la de una situación de dominación y de subordinación, se hace posible una lucha (2002: 124).

Es decir, observar y reconocer lo que acontece en nuestro entorno, por medio de la indagación, análisis y reflexión del medio, es increpar y sustituir a la idea de que la situación es favorable y sin altercado alguno. Es trascender de la vida autómata a la realidad en sus diferentes facetas.

Para ello, es situarse desde la vivencia de uno mismo y trascenderla en la comunidad. Cómo se logra tal ecuanimidad, es cómo se mencionaba líneas atrás, sobre el uso del concepto de valor, retomar las guías de acción y llevarlas a cabo en la acción. Dicho paso, es un acto de autorreflexión y crítica hacia el medio en el que se encuentra.

De manera, que la cultura ciudadana confronta, en principio, a los individuos, porque se han subordinado a los intereses privados, a la apatía, y desencantamiento de la participación política y han desarrollado una renuencia al cuidado de la naturaleza –con el único fin de satisfacer sus intereses- y un derroche de los recursos naturales para el propio beneficio. De acuerdo con Touraine (2006ª) han sido tres factores que han sido importantes para deterioro de la participación y son: *la nación, la empresa y el consumo*. Son elementos que parecen ajenos a la escuela, pero son sustanciales actualmente a la sociedad.

Con respecto, a *la nación* se mencionan los aspectos que menosprecia a la política. Por una parte, ideologías obsoletas, partidos políticos con nulo acercamiento a los problemas reales de la sociedad y solamente preocupados por sus intereses de la elite de poder. Se priorizan los intereses económicos y sus beneficios ante lo que atañe a la política, que es la unidad y favorecer a la cultura. Es decir, la *empresa* se ha vuelto un vehículo para la producción y el consumo internacionalizado (Touraine, 2006ª). Dando lugar, a la perdida de la cohesión social, por parte del Estado, para priorizar la fragmentación y una lenta desconfianza por parte de sus ciudadanos que produce el desacato a la autoridad y la credibilidad, en lo que en otro momento era la Nación.

La *empresa* es la representante de las sociedades modernas, porque se ha favorecido de los avances tecnológicos y por la globalización de la producción, dando pauta a la hegemonía de forma secular y consumista, de los artículos más novedosos e inverosímiles que se puedan vender. La producción en serie, al responder a las altas demandas y generar ganancias extravagantes ha sido la bandera de éxito actual. El uso de maquinaria, cada vez más compleja, para hacer más eficaz el trabajo, ha generado la súper especialización de los profesionistas y se busca a especialistas cada vez más expertos y jóvenes para atender a las demandas del mercado. Sin embargo, esto ha generado la controversia en los países en vías de desarrollo, porque para generar mayores utilidades los salarios son inversamente proporcionales a las ganancias de una empresa y por ello, se busca tener mano de obra barata y tecnificada, más que a profesionistas que colaboren con sus pares de países desarrollados.

Así mismo, el uso exhaustivo de la racionalidad del dominio de la naturaleza y su explotación desmedida, ha tenido consecuencias fatales. La *empresa* tiene una repercusión social y es parte de una idea utilitaria, de búsqueda del beneficio propio, sin importar las consecuencias que conlleve a la comunidad, ajenas a este proceso, y a la misma sociedad. En el ámbito social, ha tenido como consecuencia, que al otro se le vea como un simple objeto de consumo, en el trato social, y las relaciones son cada vez más con fines utilitarios que de interacción o convivencia.

Por último, el *consumo* excesivo provoca el olvido de la realidad social, se mitifica en una idea material y se hace indiferente ante las circunstancias que se vive en el entorno y en el sí mismo, porque no se permite la búsqueda interior de cada persona, se le reprime y se le anestesia con paliativos mercantiles. La capacidad de reflexión, análisis, y de actuación se pierden. La apatía aparece y se justifica con la compra de artículo y la acumulación de dinero. Volviendo a los individuos en seres pasivos y poco preocupados por su medio.

Ante esta situación, la escuela se encuentra atada. Es necesario, la reflexión del personal docente y de los estudiantes para encontrar alternativas ante situaciones sociales que estructuralmente son difíciles de cambiar.

Touraine (2006ª. 2006b) propone la creación de Sujetos, pero en que consiste esta ideal. En primera instancia, es importante recobrar la esencia del *individuo*, mediante la subjetividad y la singularidad, la primera corresponde, al albedrío para llevar acabo sus actos y no solamente se centren en opiniones o posturas, de ahí la importancia del compromiso y la ecuanimidad.

De manera que, la conexión entre lo individual y lo social sea parte fundamental para poder construir una sociedad que sea proactiva, (en lugar de coactiva), para lograrlo es importante, primero, el reconocimiento de uno mismo, su entorno, sus experiencia y vivencias, para reconocer sus posibilidades para el cambio individual y posteriormente de su medio inmediato. Señala Touraine: "El pasaje del individuo consumidor al individuo sujeto no se opera mediante la reflexión o por la difusión de ideas (2006b, 220)". Es un proceso que implica el apoyo de semejantes, de instituciones, de colaboradores, en este caso, se busca que la existencia de espacios públicos de expresión, uno de ellos, puede ser la escuela, el otro, novedoso, es la red.

Sin embargo, un elemento circunstancial para la subjetividad del individuo es la *libertad*, desde un proceso liberador del ser hasta una implicación social, es un medio de reconocimiento del individuo y su actuación creativa. El reconocerse así mismo, es un proceso liberador, porque es la singularidad del individuo, su propia expresión y su identificación con otros grupos, lo que permite crear y recrear su identidad. Algunos ejemplos de ello son: Bob Marley, Joan Manuel Serrat, Bob Dylan, Picasso, Andy Warhol, Julio Cortázar, Stanley Kubric o Salvador Dalí son algunos personajes que han experimentado su subjetividad y le han dado su propio sello característico a su individualidad y su propio arte.

En segundo término, se encuentra la actuación de los individuos en su entorno. Cuando sus acciones son conscientes y tienen un impacto en lo social aparece el *actor*. Él es de suma importancia para la constitución de una cultura y forma de vida en lo cotidiano. Es el compromiso y la responsabilidad de participar por el beneficio de su contexto, es ir más allá, de una opinión, es ejecutar una acción en favor de lo público. Es actuar racionalmente al fluir de la vida y esto se logra a partir del conocimiento del medio. La información, la reflexión y conocimiento son principios de interés y actuar por su entorno.

Es pasar de la pasividad individual a la acción de actor-ciudadano a partir de conocer el conflicto de su contexto, toma al análisis como punto de apoyo para su opinión en los problemas actuales. El actor-ciudadano se responsabiliza, actúa y se compromete a cumplir el respeto de la norma, defiende los derechos y el reconocimientos de los otros cuando su libertad se ve coactada (Touraine, 2006b).

La postura del ciudadano-actor radica en poner en "punto medio" el respeto de los valores y derechos como previos al contrato social y lucha por el reconocimiento de los derechos culturales y el cuidado del ambiente como parte de la nueva agenda actual en los principios democráticos.

Un ciudadano-actor se refiere a un individuo que se conoce y reconoce su contexto, es aquel que cuida su cuerpo y vida, trata de velar porque el medio sea el más favorable para la relación con los otros, lo hace mediante el cuidado de la naturaleza, el respeto a las normas y a la vida de los demás. Tiene un compromiso consigo mismo y por la defensa de la vida social fraterna. Touraine indica: "La idea de ciudadanía proclama la responsabilidad política de cada uno y defiende, por lo tanto, la organización voluntaria de la vida social contra las lógicas no políticas, a las que algunos pretenden 'naturales', del mercado o el interés nacional (2006b: 104)". Es decir, el ciudadano debe intervenir en la acción política y social, intermediando entre la defensa de un derecho o reconocimiento de un grupo y los intereses del mercado o de grupos políticos. Cuando se incumpla sus garantías o lo transgredan las leyes, se recurre a la disidencia y a la protesta organizada, para visibilizar las circunstancias que reprimen y oprimen sus derechos fundamentales y culturales.

Ciertamente, las condiciones en los países en vía de desarrollo no son las óptimas para imaginar a ciudadanos comprometidos con el medio, como es en el caso de los países desarrollados, pero existen matices y situaciones locales conflictivas en las que los ciudadanos se involucran y exigen el respeto a sus derechos y defienden la libertad. Alude Touraine: "Aprendí a reconocer la defensa del derecho de cada quién, individuo o grupo social, a escoger y construir su existencia, a la vez que, a defender, si así lo desea, la herencia cultural- lengua, creencia, pero sobre todo creaciones y esperanza de la que se siente descendiente (1995:17)". Se puede, integrar a un colectivo y luchar por el medio ambiente, pero también se puede exigir respeto a la identidad sexual que se prefiere, todo son parte de una defensa de la libertad individual y colectiva, a la cual todo ser humano tiene derecho.

La organización actual ha dejado de lado la idea de toma del poder, cambio de ideología, o exigencia de derechos fundamentales, ahora se exige, el respeto a los diversos grupos, encabezados por los de género, medioambientales, diversidad sexual y cualquiera, que atenten contra la libertad de los individuos y sus colectivos. Añade el autor:

> Lo que alimenta la consciencia democrática es, hoy más que ayer, el reconocimiento de la diversidad de los intereses, las opiniones y conductas, y por consiguiente la voluntad de crear la mayor diversidad posible en una sociedad que también debe alcanzar un nivel cada vez más alto de integración interna y de competitividad internacional (Touraine, 2006ª: 222-223).

Así, la cultura ciudadana reconoce las interacciones cotidianas, su apego a respetar normas de convivencia, la inclusión de la diversidad, así como el respeto y compromiso por la participación en las esferas públicas por parte de los ciudadanos. Tratar a la diversidad como primer elemento fundante dentro de las sociedades democráticas, es permitir la apertura de las opiniones, conductas y actitudes que sean favorables a la fraternidad social. Cuando, esto no se logra, o se intenta imponer ideales que transgredan a la sociedad, se solicita la aparición del estado y sus instituciones para resguardar el respeto de las normas de convivencia y crear leyes que protejan a la sociedad. Sin embargo, cuando el Estado es el transgresor, la sociedad debe de exigir y manifestarse por medio de la inconformidad, el cuestionamiento y, por último, la disidencia. De modo, que los reclamos sociales sean escuchados y acatados por las autoridades correspondientes y si no las hay, dimitirlas. .

De ahí, que el fortalecimiento de la cultura ciudadana se deriva en la construcción del ciudadanos, el cual debe ser comprometidos y responsables, conocedores del conflicto que vive el entorno, y del mismo modo, no se deja subyugar por colectividades ajenas a su medio, ni por las propias pasiones individuales, menciona Touraine: "Únicamente cuando el individuo sale de sí mismo y habla a la otra persona, no en sus papeles sociales, no en sus posiciones sociales, sino como sujeto, se ve proyectado de su propio sí mismo, de sus determinaciones sociales, y deviene la libertad (2006ª: 225)". Un último elemento, que se manifiesta en esta propuesta es mantener una constancia para encontrar al Sujeto. A diferencia del individuo y el actor-ciudadano, el *Sujeto* simboliza la entrega por el cambio y la defensa de la libertad. Destaca Touraine:

> […] cuando la crisis del espacio público –ocasionado por la pérdida del carácter central de la política y por la transformación de la naturaleza del Estado-Providencia— crea un vacío, es cuando emerge el sujeto muestra que no todo es negatividad en esta nueva situación y que, a fin de cuentas, pese a las numerosas negatividades que pesan sobre la vida social, se abre un gran espacio de iniciativa, de libertad y de autoafirmación. Este sujeto no es ni puramente egoísta o narcisista, como afirma el liberalismo imperante, ni está totalmente entregado a la causa colectiva y al idealismo de la virtud, como pretendía cierta versión de la Ilustración.

> Rechazo del jacobinismo, apelación a lo privado, tentativa de reconstruir un espacio público menos rígido, menos acaparado por lo político y más abierto a las reivindicaciones concreta de los unos y de los otros, deseo de anclaje en una construcción de la nación articulándola con los nuevos espacios que gravitan alrededor, apelación a la cultura y a su creatividad para levantar a caballo entre lo privado y lo público, he aquí un vasto programa para el sujeto (2002: 23).

Ante la adversidad, la resiliencia, la resistencia y la disidencia son las que provocan los destellos y la aparición del sujeto. Cuando un contexto se encuentra en conflicto y la vida social se ve amenazada, los actores sociales, se vuelven obsoletos, se necesita un mayor liderazgo, compromiso y responsabilidad que permita una nueva reconstrucción del tejido social. Sin embargo, esta idea del retorno del sujeto, se ve integrado por un panorama más amplio, ante las visiones previas de él, se conoce a sí mismo, reconoce su subjetividad y su quehacer dentro del entorno, participa activamente en la defensa de la libertad de sus congéneres y lucha incansablemente por el respeto de la diversidad. Se basa, en los cambios constantes de las nuevas sociedades y lo fusiona a su propio medio. Tales afirmaciones parecieran una tarea muy compleja para una persona, la creación del sujeto puede ser individual o colectiva, es el despertar de un letargo y generar una irrupción de descontento de una realidad y se materializa en acciones.

A manera de cierre

El principal reto de una sociedad que desea convertirse en moderna y democrática es reconstruir la fragmentación que experimentan sus individuos en su mundo actual, familia, escuela, trabajo, grupo de amigos y espacios de interacción, la comunidad se ha dividido por el excesivo consumo, la súper especialización, y el atomismo social. Esto ha repercutido en generar una sociedad apática de los temas políticos, abstraída y enajenada por el dinero.

Las graves problemáticas como la pobreza, la desigualdad social, la explotación irracional de los recursos naturales, la falta de oportunidades para reconocer la vida digna, y el desconocimiento de una sociedad diversa por parte de las instituciones, son los temas emergentes y fundamentales de la actualidad.

Por tanto, la búsqueda de una formación ciudadana en los estudiantes de bachillerato debe centrarse en reconocer todas las dificultades, paradojas y contradicciones en las que viven en su medio. Buscar las alternativas para participar, orientarlos en el reconocimiento de sí mismo, y su actuar dentro de un espacio social, por la defensa de sus derechos y el reconocimiento de las libertades de la diversidad.

A lo largo del ensayo se han observado diversas posturas con respecto a la formación ciudadana de los estudiantes de bachillerato, se han planteado alternativas desde los planes curriculares, transversalidad en contenidos, (desde las ciencias naturales hasta las

humanidades), mediante las TIC, reflexionado acerca de los valores, fomentando el trabajo colaborativo, una educación social, en donde se involucren a todos los actores de una sociedad para que se reconozca la diversidad.

Todos los esfuerzos son pertinentes, los enfoques permiten tener un mayor número de propuestas para la conformación de la formación ciudadana en bachillerato. Sin embargo, es necesario hacer ajustes que se involucre en mayor medida el tema político y del reconocimiento de los propios actores que recibirán dicha formación. La propuesta de una cultura ciudadana desde la perspectiva de Touraine, trata de fusionar el tema público con lo privado, para fortalecer al ciudadano, al ser conocedor de sí mismo y del conflicto de su entorno, por medio de la información, la crítica y la participación.

La cultura ciudadana como forma de vida se sustenta en la responsabilidad y compromiso de los ciudadanos por establecer condiciones para la defensa de los ideales democráticos como son la libertad, el bienestar común para impulsar la igualdad y la justicia social, cimentada por la participación política y social de la ciudadanía. En esta forma de vida se requiere a un Estado que garantice instituciones democráticas sólidas que respondan a las acciones individuales y colectivas, que sea capaz, de generar condiciones de seguridad y confianza entre conciudadanos y sus servidores públicos.

No obstante, cuando el escenario es adverso, se deben buscar las alternativas para la creación de espacios públicos, en este sentido la labor escolar tiene su mayor impacto, porque de manera paralela se asume su condición de formadora y prestará su labor en conocer el conflicto y a diferenciar el entorno problemático en que se vive, de ahí que la participación de sus actores, como son los docentes y estudiantes sea fundamental, para lograr la irrupción y la disidencia en momentos caóticos. La escuela históricamente ha sido el foro para la discusión y reflexión, en torno a la injusticia, desigualdad, y busca el reconocimiento de la diversidad, siendo la iniciadora de la denuncia social.

La construcción de una cultura ciudadana en México se encuentra incipiente, al tener pocos elementos estructurales que permitan incidir a los ciudadanos a participar de forma directa en las decisiones políticas del país.

Sin embargo, los jóvenes han abierto nuevas formas de participación y actuación, a través de otros medios de expresión, dando lugar a actores-ciudadanos preocupados por su medio. Algunos ejemplos son: las manifestaciones por los derechos culturales de la diversidad sexual, género, pueblos indígenas, jóvenes y formas de expresión, defensa de los planes de estudios de las universidades. Se han creado asociaciones colectivas por la defensa del medio ambiente, los derechos de los animales, apoyo a los niños de la calle, foros de expresión artística y cultura.

Así mismo, ha tomado énfasis el respeto a las normas sociales de convivencia y ha llamado la atención a cierto colectivos, y por medio de las de las redes sociales y el ciberespacio, hacen denuncias y ponen en evidencias a los trasgresores, ya sean servidores públicos o los

mismos ciudadanos (ceder el asiento en el transporte público, no tirar basura, el respeto de los espacios para personas con discapacidad, ciclistas, multas de tránsito, etc.), también existen pequeños colectivos que reafirman sus condiciones individuales y permiten las expresión en diferentes formas como son las artísticas o de apoyo a grupos en situación de vulnerabilidad.

La cultura ciudadana mexicana se encuentra viva, pero aún falta un mayor fomento y fortalecimiento de ella, y esto se logra mediante, la interacción con diversas personas, el respeto y compromiso para participar en temas comunes y mediante el apoyo mutuo para lograr cambios en la comunidad.

En el caso de los jóvenes de la actualidad estos efectos de participación y colaboración, aparecen de forma espontánea para la defensa de ciertos espacios y grupos. Sin embargo, si se fomentará una cultura ciudadana dentro de las escuelas, donde se reconociera al conflicto como un elemento circunstancia de la sociedad, de igual forma, la subjetividad de cada individuo, se ampliaría el abanico de posibilidades de injerencia de los futuros ciudadanos.

Los estudiantes de bachillerato se conocerían así mismos, el conflicto que vive su medio actual y reflexionaría de forma crítica, a partir de la información que le proporcione sus profesores, y que ellos mismos adquieran, para luchar por la libertad, el reconocimiento de la diversidad, por medio de la responsabilidad, el compromiso y el intercambio de ideas dentro de un espacio, se podría fomentar la idea de ciudadanos-actores comprometidos en un entorno paradójico, como es la sociedad actual.

Bibliografía

Artículos

Alcántara, Armando y Juan Fidel Zorrilla (2006), "Globalización y Educación Media Superior en México. En busca de la pertinencia curricular." En Revista Perfiles educativos, núm. 127, pp. 38-57.

Libro

Flores, Julieta y Meyenberg, Yolanda (2000), Ciudadanos y cultura de la democracia. Reglas, Instituciones y valores de la democracia, México, IFE.

Peschard, Jaqueline (1996), La cultura política democrática, transición de fin de siglo, México, Instituto Federal Electoral.

Touraine, Alain (2006ª), Crítica a la modernidad, México, Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alain (2006b), ¿Qué es la democracia?, México, Fondo de Cultura Económica.

Touraine, Alain (2002), A la búsqueda de sí mismo. Diálogos sobre el sujeto, Barcelona, Paidós

Touraine, Alain (1995), La producción de la sociedad, México, UNAM/IIS.

Páginas web

Alvarado Salgado, Sara Victoria y María Teresa Carreño (2007), "La formación ciudadana una estrategia para la construcción de justicia", En revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud, Núm. 15, pp.1-15. Obtenido de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77350102, consultado 18 de noviembre de 2016.

Arias Campos, Rosa Ludy (2006), "Educación Social y formación ciudadana en tiempos de globalización", En revista Tolerancia, Núm. 11, pp. 117-129. Obtenido de http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-11-08.pdf. Consultado el 10 de noviembre de 2016.

Barba, Bonifacio (2001), "Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria u de bachillerato" en Revista RMIE, vol. 6, núm. 13, México, pp. 501-523. Obtenido de: http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v06/n013/pdf/rmiev06n13scC00n01es.pdf, Consultado el 23 de mayo de 2017.

Barba, Bonifacio (2005), "Educación y valores. Una búsqueda para reconstruir la convivencia" En revista RMIE, vol. 10, núm. 24. Pp. 9-14. Obtenido de: http://temoa.itesm.mx/es/node/45917, consultado el 18 de mayo de 2017.

Barrios Maestre, José María (1997), "Educación en valores: una utopía realista. Algunas precisiones desde la filosofía de la educación" en Revista Española de Pedagogía, vol. 55, núm. 207, pp. 9-47. Obtenido de: https://www.jstor.org/stable/23764846?seq=1#page_scan_tab_contents, consultado el 17 de mayo de 2017.

Bolívar, Antonio y Francisco Belaguer (2014), "La educación para la ciudadanía: marco pedagógico y normativo" en Revista Researchgate, Granada. Obtenido de:

http://studylib.es/doc/481328/la-educación-para-la-ciudadan%C3%ADa--marco-pedagógico-y-norma..., consultado el 16 de mayo 2017.

Carrillo, Porfirio (2013), "Relevancia de las humanidades y las ciencias sociales", En revista Eutopia, núm. 17, pp. 98-100. Obtenido de http://www.journals.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/42234, consultado el 13 de noviembre de 2016.

Casante, Gómez Lode Elena y María de Jesús Zarate Montero (2015), "Una experiencia con estudiantes de práctica docente del bachillerato en la enseñanza de los estudios sociales y educación cívica de la Universidad Nacional: El aprendizaje del contenido de geografía en la clase de estudios sociales a partir del uso de botellas de plástico en la elaboración de materiales didácticos" en Revista Perspectivas. Estudios sociales y educación cívica, Costa Rica, obtenido en: http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/perspectivas/index, consultado el 17 de mayo de 2017.

Díaz Barriga, Ángel (2005), "La educación en valores: Avatares del curriculum formal, oculto y los temas transversales" En revista Redie, vol. 7, núm. 2, pp. 1-15. Obtenido de: http://redie.uabc.mx/redie/article/view/117, consultado el 18 de mayo de 2017.

Gil Pérez, Daniel y Amparo Vilches (2006), "Educación ciudadana y alfabetización científica: mitos y realidades", En revista Iberoamericana en educación, núm. 42. Pp. 31-53. Obtenido de http://rieoei.org/rie42a02.htm consultado 15 de noviembre de 2016.

Gros, Begoña y David Contreras (2006), "La alfabetización digital y el desarrollo de competencias ciudadanas" En Revista Iberoamericana de Educación, núm. 42, Madrid, pp. 103-125. Obtenido de: http://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article582 consultado el 18 de mayo de 2017.

Henao, Escobar Juanita, Angélica María Ocampo Talavera, Ángela María Robledo Gómez y Martha Cecilia Lozano Ardila (2008), "Los grupos juveniles universitarios y la formación ciudadana" en Revista Pontificia Universidad Javeriana, vol. 7, Núm. 3, Bogotá, pp. 853-867. Obtenido de: http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v7n3/v7n3a18.pdf, consultado el 16 de mayo de 2017.

Krotz, Esteban y Rosalía Winocur (2007), "Democracia, participación y cultura ciudadana: discursos normativos homogéneos versus prácticas y representaciones heterogéneas" en Revista Estudios sociológicos, vol. XXV. Núm. 73, México, El Colegio de México, pp. 187-218. Obtenido de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59807307. Consultado 12 de noviembre de 2016.

Ochman, Martha y Jesús Cantú Escalante (2013), "Sistematización y evaluación de las competencias ciudadanas para sociedades democráticas" En Revista RMIE, vol. 18, núm. 56. México, pp. 63-89. Obtenido de: http://biblat.unam.mx/es/revista/revista-mexicana-de-investigacion-educativa/articulo/sistematizacion-y-evaluacion-de-las-competencias-ciudadanas-para-sociedades-democraticas consultado el 19 de mayo de 2017.

Pagés, Joan (2003), "Ciudadanía y enseñanza de la historia" En revista APEHUM, Buenos Aires, pp. 11-42. Obtenido de: https://www.researchgate.net/publication/228768216_Ciudadania_y_ensenanza_de_la_historia, consultado el 16 de mayo de 2017.

Palencia Villa, Mercedes (2005), "La formación ciudadana de los jóvenes a través de las redes sociales: Discusión sobre el capital social" en Revista Espacio Abierto, Venezuela, vol. 14, núm. 1, pp. 97-117. Obtenido de: http://www.bibliotecadigital.uchile.cl/client/es_ES/sisib/search/detailnonmodal/ent:$002f$002fSD_ILS$002f0$002fSD_ILS:504985/ada?qu=Mercados+--+Investigaciones.&qf=SUBJECT%09Materia%09Capital+social+--+México.%09Capital+social+--+México.&ic=true&ps=1000, consultado 19 de mayo de 2017.

Parcerisa Aran, Artur (2008), "Educación Social en y con la institución escolar", En Revista interuniversitaria de Pedagogía Social, núm. 15, Barcelona, pp. 15-27. Obtenido de: https://www.academia.edu/15366996/Educación_Social_en_y_con_la_institución_escolar

Peralta, Duque Beatriz del Carmen (2009), "La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora?" En Revista, Eleuthera, Bogotá, pp. 165-178. Obtenido de: http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera3_6.pdf consultado el 16 de mayo de 2017.

Documentos de Gobierno:

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), (2008), Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional, México, INEE.

Secretaria de Educación Pública (SEP), (2008), Proyecto de Reforma Integral de la Educación Media Superior en México. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de la diversidad, México, SEP.

Secretaria de Educación Pública (SEP), (2012), Formación ciudadana, plan de estudios EMS, México, SEP, pp. 1-22. http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/formacion_ciudadana_lepree.pdf consultado 8 de enero de 2017.

Organismos Internacionales

OECD, (2016), Programa para la Evaluación Internacional de alumnos (PISA) 2015-Resultados, México, OCDE, pp.1-14 http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf consultado 8 de enero 2017.

Documentos universidades:

UNAM, (2012), Documento base para la actualización del plan de estudios: doce puntos a considerar, México, UNAM. Obtenido de http://www.cch.unam.mx/sites/default/files/Docuemento_base.pdf consultado 18 de enero de 2017.

Acerca del autor

Jesús García Reyes, licenciado en Sociología por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Maestro y Doctor en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Investigador Asociado C, tiempo completo del Instituto de Investigaciones Sobre la Educación y la Universidad (IISUE/UNAM). Línea de investigación: Formación ciudadana y cultura ciudadana en educación media superior. Circuito Cultural Universitario, Ciudad Universitaria, Coyoacán, México, CDMX.

Educación e inclusión: el reto de un gobierno electrónico
Education and social inclusion: the challenge of the electronic government

Leticia Gómez Olmos[1]

[1]Universidad Tecnológica de Querétaro, email: letgo1307@hotmail.com

Resumen: La dimensión de los problemas sociales en México, exige mayor participación de los ciudadanos, revisando, proponiendo, vigilando y exigiendo gobiernos honestos, comprometidos en su función de servicio a la población y con resultados positivos. Se demanda contar con información verídica, de inclusión con acceso para todos. Entre las propuestas se contemplan plataformas en las redes de Internet para la transparencia y la rendición de cuentas de la Administración Pública. Este trabajo presenta un estudio exploratorio basado en una encuesta que se aplicó a 100 personas en la ciudad de Querétaro en abril de 2017. El objetivo principal es detectar si las personas tienen acceso al Internet, interés por información política y si a través del gobierno electrónico se podría recuperar credibilidad y confianza. Los resultados muestran desinterés y apatía general sobre la actividad política, los mecanismos de información vigentes no son claros, ni accesibles para los involucrados, comparativamente los insumos en la cultura y el modelo tradicional de educación contrastan con las propuestas del gobierno electrónico para ciudadanías globales. La conclusión considera necesario equilibrar y actualizar planes, estrategias y esfuerzos en programas educativos que motiven y preparen, desde edades tempranas una ciudadanía políticamente activa, interesada e informada en el desarrollo del gobierno, que sepa elegir líderes políticos formados en valores cívicos y éticos y que con transparencia aseguren calidad en educación, servicios de salud, trabajo, sustento y vivienda.
Palabras Clave: Educación, inclusión, gobierno electrónico, transparencia.

Abstract: The magnitude of the social troubles in Mexico needs more participation from its citizens, reviewing, proposing, surveilling and demanding honest government committed with their purpose of serving their people and achieving positive results. This would not be possible unless they count with truth and open information for everyone. There are different alternatives such as providing online platforms for transparency and Public Administration accountability. This article presents an exploratory study based in a survey applied to 100 people from Queretaro City on April 2017. The main objective is to identify if the participants have Internet access, any interest in political information and if through e-government they could recover some trust and credibility in their political leaders. The results show participants´ lack of interest and general apathy about the political activity; unclear unaccessible information mechanisms. The overall national culture and its traditional educational model, contrast with the e-government proposal for the global citizenship. The study concludes that it is necessary to balance and update plans, strategies and efforts according to educational programs, that encourage and prepare from early ages, a politically active citizenship, interested and informed on the government development, who basically

knows to choose their political leaders, based on their civic and ethical values and they can assuring quality in health services, education, work, housing and sustenance.

Key words: Education, social inclusion, government electronic, transparency.

Recepción: 15 de mayo de 2017
Aceptación: 22 de enero 2018

Forma de citar: Gómez, L. (2018), "Educación e inclusión: el reto de un gobierno electrónico". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.78-90.

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

Educación e inclusión: el reto de un Gobierno Electrónico

Introducción

Muchos son los retos de la Educación en México, el modelo tradicional basado en el estudiante pasivo que escucha y memoriza es insuficiente, actualmente no sólo se enfrenta la nueva perspectiva global, el uso de sofisticadas tecnologías y el deterioro del medio ambiente, también múltiples problemas internos tales como son, altos índices de pobreza, corrupción en las finanzas públicas, fraudes multimillonarios de gobernantes, inseguridad, delincuencia de todo tipo, bajos niveles de aprendizaje escolar, ausencia de prácticas de civilidad y comprensión mínima o nula del manejo de la política interna que en conjunto, minan cada vez más la estabilidad emocional, la confianza, la satisfacción de necesidades, la unión familiar y en general, la vida de la población que se ve afectada con terribles asesinatos, secuestros, trata de personas, amenazas, extorsiones, saqueos, fraudes, corrupción y otros actos violentos e ilícitos.

Si bien la violencia de género reporta cifras desastrosas, la violencia en general está dirigida a hombres, mujeres, niños, niñas, ancianas y ancianos, afecta todos los ámbitos, político, social, académico, ambiental incluyendo las finanzas públicas y las privadas del país, objeto de abusos que derivan en inflación, devaluaciones, salarios raquíticos para unos y exageradamente ostentosos para otros, porque quienes manejan finanzas y presupuestos, en muchos casos adolecen de preparación y valores éticos, o demuestran ser muy débiles para sostener los que aprendieron.

Redes sociales, plataformas de internet y otros medios de comunicación, dan fe del desconcierto de la población, penetran y se apoderan del tiempo, pensamiento y acciones diarias de las personas que exponen todo tipo de eventos y problemáticas, se convierten en foros de denuncias donde los usuarios a menudo reciben respuestas y comentarios, sin que eso suceda cuando acuden a las autoridades de gobierno que se muestran incompetentes e indiferentes ya sea por ignorancia, falta de preparación, recursos y valores para enfrentar la delincuencia, o porque están coludidos.

Las plataformas de Internet, de la misma manera que son foros de denuncia, propician también los delitos cuando los usuarios introducen sus datos personales, contactos, fotografías y demás actividades, aceptando intercambiar información personal con desconocidos y que bajo el anonimato de las redes, aparecen amigables y en realidad son delincuentes y además, al publicar los distintos ilícitos, propician copiarlos y expandir las ideas delictivas.

Los eventos van cambiando y la población se transforma, nuevos hábitos la convierten en sociedades cibernéticas que reflejan las predicciones de McLuhan (1990), acerca del mundo como aldea global donde todo es visible y posible en ese espacio de intercambio de información. El registro de datos elimina privacidad, posibilita la transparencia, expone como

en un aparador todo suceso y persona, de manera que todos estamos expuestos a los fenómenos positivos y negativos.

Si bien el fenómeno comunicativo a través de la tecnología facilita extender el conocimiento e intercambiando información, a la par permite acciones prácticas, académicas, de mercadotecnia, sociales, encuentros amorosos, amistades, hechos delictivos y también, acercan a los procesos de la vida común, de la vida política, de la vida de todos porque el acceso a toda información, transparencia y rendición de cuentas, son elementos indispensables para la vida pública.

Marco Teórico

El término Política aparece en la obra de Aristóteles (2010), y la idea de vida pública aparece con las polis de la antigua Grecia donde las polis o ciudades, se formaron por agrupaciones urbanas que eran organizadas y lideradas por representantes llamados gobernantes que al ejercer la Administración Pública[1], gestionaban los recursos del Estado tomando decisiones para el beneficio de todos que fue denominado bien común y para lograrlo, esos líderes demostraban inteligencia, preparación, honradez y empatía porque debían ser virtuosos, tal como en sus obras de ética y política afirmó Aristóteles: *Siendo, pues, de dos especies la virtud: intelectual y moral, la intelectual debe sobre todo al magisterio su nacimiento y desarrollo, y por eso ha menester de experiencia y de tiempo, en tanto que la virtud moral (ética) es fruto de la costumbre (éthos), de la cual ha tomado su nombre por una ligera inflexión del vocablo (éthos).* (Aristóteles, Ética a Nicómaco, 2010). Ambas virtudes de los gobernantes configuraban seguridad y confianza en los ciudadanos.

La política es una actividad que orienta ideológicamente la toma de decisiones de un grupo para alcanzar ciertos objetivos. A decir de Weber (2010), el significado de la política es la aspiración a participar en el poder o a influir en el reparto del poder. En la obra de Gramsi (2017), Política se define como una manera de ejercer el poder y resolver o minimizar el choque entre intereses de una sociedad, de manera que tal intento precisa administrar, compartir los recursos y aprovecharlos con eficacia. Gramsci enfoca 2 ámbitos: la gran política o cuestiones relacionadas a crear nuevos Estados, implicando lucha por la destrucción, defensa o conservación de determinadas estructuras económico-sociales, y la pequeña política vincula cuestiones cotidianas al interior del Estado. El Estado de Gramsci está conformado por la sociedad política y la sociedad civil inmersas en ámbitos públicos, de todos y jurídicos, leyes y normas.

Política y Gobierno son diferentes, Gobierno es el conjunto de los órganos directores de un Estado que como organización política coercitiva, está dotada de poder soberano e independiente. El Estado integra la población de un territorio y expresa ese poder por medio del orden jurídico que conjuntando leyes y normas, actores, funciones e instituciones. El gobierno es la conducción del Estado (Weber, 1995).

Una función legítima y obligatoria de un gobierno honesto, legal, respetable y confiable para los ciudadanos, está ligada a dar a conocer planes, programas, acciones y políticas públicas además, para dar seguimiento a esas funciones, los funcionarios políticos deben constituir

[1] http://eprints.uanl.mx/10271/1/Revisado%20Administraci%C3%B3n%20final3.pdf

diversas herramientas y mecanismos acordes a los retos de la dinámica política, económica y social enfrentándolos con orientación al trabajo participativo, aprendizajes actualizados y soluciones efectivas.

Sin lugar a dudas en nuestro país existe el talento humano para generar mecanismos adecuados de control ante cada función y objetivo. Si se pretende mostrar la información de planes, estrategias, procesos y resultados de la Administración Pública, se ha planteado la necesidad de un Gobierno Electrónico (GE), que deberá basar y fundamentar su aplicación en dicha Administración.

Entendemos por Gobierno Electrónico la aplicación de tecnologías de información y comunicación (TIC), al funcionamiento del sector público con el objetivo de incrementar eficiencia, transparencia y participación ciudadana[2]. Es decir, contribuir con el uso de las TICs para mejorar los servicios de la información cuyos contenidos especifique el quehacer del gobernante, las políticas que formula, cómo maneja los recursos, qué gasta, qué gana, en qué tiempo y con quién, así el ciudadano tendrá una base real para analizar, proponer soluciones y para elegir futuros gobernantes.

Por medio de las TICs, el Gobierno Electrónico ofrece a ciudadanos y organizaciones, tecnologías e instrumentos para intercambiar información a distancia en forma de dato, voz o imagen que puede ser vista o leída por otros receptores de modo similar al de los emisores del envío[3].

Las preguntas, ya diseñadas las herramientas y disponibles para su uso en plataformas de la red son: ¿la ciudadanía está capacitada para leer, entender, analizar, debatir y proponer? ¿Cuenta con los recursos adecuados? ¿La Administración Pública generará lo necesario para simplificar los procesos de soporte institucional, facilitando la creación de canales y la capacitación adecuada a los usuarios para que se consolide transparencia, rendición de cuentas y participación ciudadana[4]?

En el caso del GE, la aplicación de herramientas informáticas busca dar cuenta del uso de los recursos para el logro de los objetivos gubernamentales. Su implementación significa agilizar, optimizar, flexibilizar, transparentar y abaratar los procesos y las actividades del sistema público[5], así como motivar la utilización acelerada y sustancial de las tecnologías de información y comunicación (TICs) para el desarrollo de aplicaciones cada vez más complejas, necesariamente apoyadas por edificaciones dedicadas y diseñadas para trabajar de la manera más óptima, integrando sistemas, utilizando los mejores procesos de gestión y desarrollando modelos adecuados a las necesidades del Gobierno y de la ciudadanía. La creación de plataformas compatibles es para resolver temas como la interoperabilidad, compatibilidad, acceso y seguridad, entre otras. (Náser, A Y Concha, G. 2011).

Uno de los mecanismos para tal efecto son los Observatorios Ciudadanos, cuya función principal es la vigilancia, la evaluación y el control de aspectos de la vida pública y su

[2]http://portal.oas.org/Portal/Sector/SAP/DepartamentoparalaGesti%C3%B3nP%C3%BAblicaEfectiva/NPA/SobreProgramadeeGobierno/tabid/811/Default.aspx
[3] portal.oas.org › SAP › Departamento para la Gestión Pública Efectiva
[4] http://www.cepal.org/es/publicaciones/7330-gobierno-electronico-la-gestion-publica
[5] http://archivo.cepal.org/pdfs/RePEc/ecr/col047/col047.rdf

administración, susceptibles de ser intervenidos y solucionados por el gobierno y la sociedad civil. Los observatorios tienen una doble función para la ciudadanía: función de atención que les permite estar atentos para señalar las áreas de oportunidad, exponiendo problemas y proponiendo soluciones para que al mismo tiempo se realice la función de vigilancia en tanto que los ciudadanos pueden ser vigilantes de lo que sucede en su entorno y lo que consideran importante así, aparecen como aliados y enemigos de quienes ejercen el poder desde los espacios públicos de gestión, representación gubernamental y de la sociedad misma.

A decir de Chavarría (2015), los Observatorios Ciudadanos constituyen ventanas desde donde cada habitante puede obtener valiosos datos acerca de las administraciones públicas con la posibilidad de contribuir por medio de participaciones ciudadanas mejor informadas.

En el artículo *¿Qué es un Observatorio Ciudadano? Apuntes para la discusión*, Silva Robles[6] menciona que Albornoz y Herschmann (2006), refieren que los observatorios surgen en el siglo XVIII al conformarse los observatorios astronómicos modernos en uso y posteriormente en el siglo XIX, fueron empleados por los gobiernos en el desarrollo de la estadística. Agregó que Mendo (2008), alude que en los observatorios urbanos, puede encontrarse la primera Conferencia Habitat sobre asentamientos humanos y urbanización de la ONU (1976), sus impactos y desafíos[7].

De acuerdo a la información anterior, a tres siglos de la aparición del uso y la aplicación de los observatorios, no se han manifestado resultados importantes en el abatimiento de la corrupción política, al menos no en México, nuestro país plagado de fraudes a los recursos de la ciudadanía, agrupa un gran número de servidores públicos ignorantes de su función y sobre todo, carentes de formación cívica y ética manifestando una gran ausencia de valores, lo que impide brindar resultados honestos y transparentes, incluso en funcionarios expertos en su actividad.

Tras cientos de años aleccionando a un pueblo en el conformismo, la inseguridad y la apatía, sirviéndose de la trama de telenovelas, talkshows, mediocres partidos de futbol que más bien parecieran incitar al alcohol para beneficio de compañías vitivinícolas y tabacaleras que a la práctica del deporte, se obtienen deficientes resultados escolares con un modelo dirigido a la memorización y la consecuente inadecuada inserción laboral e indiferencia ciudadana. El reto actual de la educación es dirigir programas incluyendo a todos los grupos de personas en el país, para cambiar la dinámica tradicional y fomentar mentes más abiertas, racionales y críticas.

La educación tiene la demanda urgente de motivar y formar la conciencia cultural y ciudadana que incluya a todos los ciudadanos. El proceso educativo debe materializarse en una serie de habilidades y valores para producir cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo[8]. Sus programas, si bien orientan al uso de las TICs, parecen no hacerlo a la observación, al análisis y al uso de plataformas relacionado a los resultados del gobierno, los estudiantes no desarrollan suficientes habilidades de pensamiento para sus relaciones

[6] http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4_11.pdf
[7] https://es.unhabitat.org/sobre-nosotros/historia-mandato-y-mision-en-el-sistema-de-la-onu/
[8] http://definicion.de/educacion/

sociales y políticas y si lo hacen, se requieren mayores esfuerzos porque la población se encuentra cansada y posiblemente resignada a las raterías y engaños de uno y otro partido político cuando llegan al poder, con y sin el voto ciudadano.

El desafío prioritario es provocar interés, reflexiones, actitudes y comportamientos para la participación ciudadana racional que al acceder a los mecanismos que dan a conocer la información, lea, analice y reaccione críticamente siendo como implicados, capaces de debatir, elaborar propuestas, aceptar, apoyar y colaborar con las que brinden más beneficios al grupo social y participen activamente para lograr los cambios.

Metodología

Este estudio es de tipo exploratorio y presenta el resultado de una encuesta denominada *Ciudadanía, Gobierno y Educación (Gómez, 2017)*[9], que fue aplicada al azar en el mes de Abril 2017, a cien personas entre 18 y 55 años de edad incluyendo profesores, estudiantes, trabajadores administrativos y no administrativos clasificados como otros, por medio de un cuestionario de 15 items, los primeros 3 con opciones dicotómicas y 12 con la escala Likert de 5 puntos. El objetivo es dar a conocer el uso que se hace del Internet, la posibilidad de acceso y el interés sobre la información relacionada a Política, Gobierno, Entretenimiento y Mercadotecnia. Los resultados se sistematizaron en el programa *Google Forms* para su presentación y análisis.

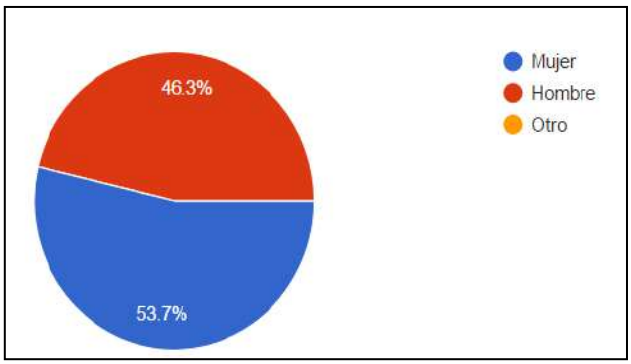
Resultados y Discusión

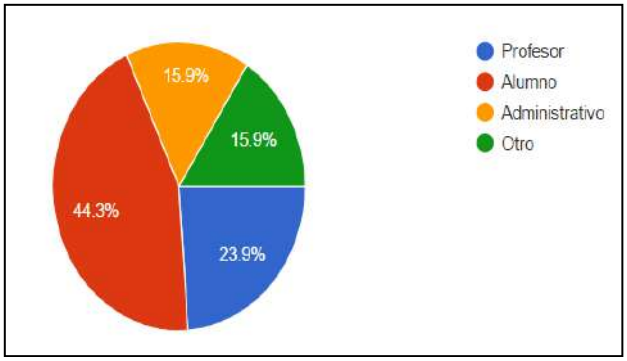
De las cien personas que contestaron la encuestada, 54 son mujeres y 46 hombres. 44 son estudiantes, 24 profesores, 16 administrativos y 16 tienen otra ocupación. Del total, 90 tienen acceso a computadora e Internet, 6 no tienen acceso y 4 sólo a veces. 83 saben manejar más de un buscador y 17 no lo saben. De ellos, 46 consideran no confiable la información de las páginas de Internet y 54 si confían. Estos resultados aparecen graficados en los siguientes cuadros:

Cuadro No. 1. Género*

Cuadro No. 2 Ocupación*

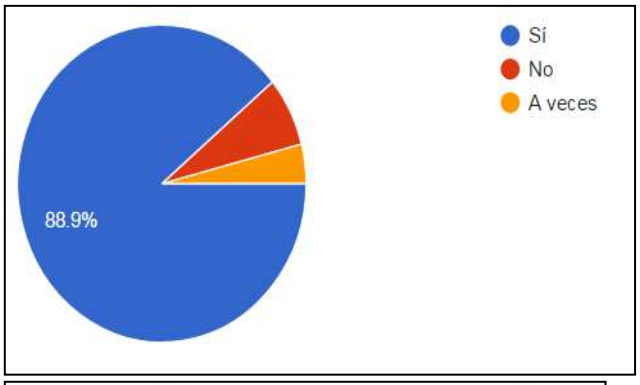
[9] Desglose de preguntas y resultados en la Taba No. 1

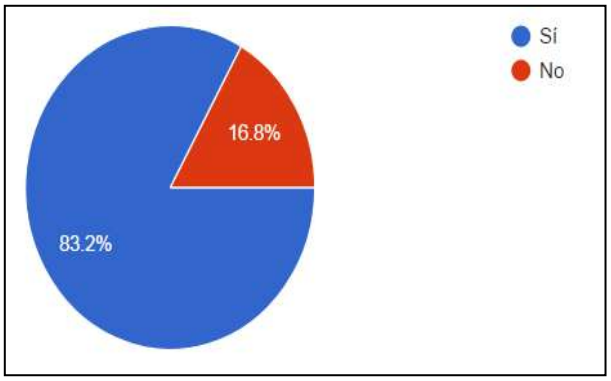




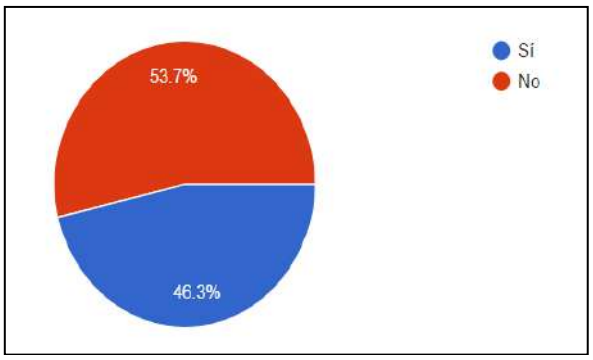
Cuadro No. 3. Acceso a Computadora e Internet*

Cuadro No.4. Maneja más de un buscador*





Cuadro No. 5. Información confiable en Internet*



*Los cuadros 1, 2, 3, 4, y 5 son elaboración propia y resultado de las respuestas en la Encuesta, *Gobierno y Educación*
(Tabla No. 1, 1. Gómez, 2017).

Los resultados en cuanto al empleo del Internet que hacen los encuestados y su interés por los rubros de la información relacionados a Política, Gobierno, Entretenimiento y Mercadotecnia, aparecen reflejados en las actividades listadas en la siguiente Tabla:

Tabla No. 1. Preguntas y respuestas de la encuesta: *Ciudadanía, Gobierno y Educación*

	Preguntas	Si	No	A veces			
1	Tiene usted acceso a computadora e internet	90	6	4	*	*	*
2	Conoce el manejo de más de un buscador en Internet	83	*	17	*	*	*
3	Considera confiable la información que aparece en Internet	46	*	53	*	*	*
	El No. 5 es el valor más alto para las respuestas	0	1	2	3	4	5
4	¿Cuándo emplea el Internet lo usa normalmente para…?						
	a. Intercambiar correos personales y de trabajo.	5	5	6	25	21	33
	b. Compras y Ventas	34	23	16	14	5	3
	c. Entretenimiento, telenovelas, películas, vídeo juegos	19	7	15	13	24	17
	d. Noticieros, reportajes y documentales	14	15	16	25	17	8
	e. Asuntos de economía, política y gobierno	20	19	21	15	15	5
	f. Redes Sociales	14	9	3	15	13	41
5	La información relevante para usted es sobre asuntos:						
	g. Función del gobierno y sus resultados	17	17	24	21	9	7
	h. Relaciones sociales: bodas, bautizos y otras fiestas	34	26	18	10	5	2
	i. Espectáculos, cine, conciertos, vida de actores y actrices	18	12	26	28	9	2
	j. Inseguridad y delincuencia	18	15	26	20	12	4
	k. Acciones ciudadanas	18	21	24	17	10	5
	l. Función y resultados de líderes de gobierno	23	21	22	17	5	7

Fuente: Elaboración propia en base a las respuestas de los encuestados

Si bien se maneja el uso de las TICs brindando la posibilidad de mejor información, transparencia y rendición de cuentas como mecanismo de consulta, para asegurar un gobierno más efectivo y una ciudadanía participativa mejor informada, es observable que entre las partes en cuestión, no existe la debida preparación para realizarlo, ni el interés, ni la consciencia para lograrlo, al contrario, los resultados reflejan apatía y desinterés en los rubros de información.

En las respuestas a la Encuesta se encontró mayor uso de los sitios es en redes sociales, mensajes vía mail y para entretenimiento. Los noticieros, reportajes y documentales aparecen con el menor número de usuarios y en la consulta sobre actividades de economía, política, gobierno y sus líderes el porcentaje oscila entre 5 y 7%. En la realización de compras y ventas, como forma de intercambio relativamente nuevo, sólo el 3% la realiza normalmente y el 34% nunca lo ha usado.

La consulta teórica en los diferentes documentos consultados, refiere la necesidad de implementar acciones tecnológicas del Gobierno para conformar la información como GE a través de observatorios ciudadanos y plataformas que puedan ser leídas, revisadas y analizadas por la población para que se emitan propuestas de solución, enmarcando las áreas de oportunidad en las funciones gubernamentales.

En el trabajo de campo encontramos que los participantes que conforman la muestra, si bien tienen acceso a internet, no confían en las información que aparece en sus páginas y sólo el 7% se interesan por la función del gobierno y sus resultados, sólo el 5% por las acciones ciudadanas.

Es importante resaltar que el mayor porcentaje de los encuestados pertenecen al ambiente académico universitario, por su actividad son usuarios regulares de la web y muestran desconfianza en la información que aparece. Las acciones que se efectúen deberán por lo tanto, ser respaldadas con los hechos sin lugar a dudas y de manera constante, para que ese respaldo asegure veracidad a la información que se divulgue.

Reflexiones Finales

Sin duda, el aparato de gobierno puede lograr aplicar todas las herramientas necesarias para consolidarse como GE y ejercer el control de la información que le corresponda, le interese y publique. No carece México de talento, existen muchos profesionistas y profesionales excelentes para lograrlo. No obstante; eso contempla sólo una parte en el proceso comunicativo: el Emisor. En el proceso de ejecución, faltaría la respuesta asertiva del Receptor y para que eso suceda, es necesario considerar que se carece del proceso de preparación que capacite y forme ciudadanos con el interés y las habilidades de participación en una verdadera retroalimentación.

El Gobierno principalmente, y la ciudanía deberán entender claramente el objetivo del GE y colaborar para que ese objetivo se cumpla. Se presenta prioritario impulsar el cambio con los apoyos eficaces a los encargados de diseñar y ejecutar programas educativos y de inclusión.

Educar y motivar mentes racionales y abiertas plantearía la probabilidad de que el GE sea posible y de utilidad por medio de la función Educativa, ya que considerando que las publicaciones en la red no aseguran ni la transparencia ni la credibilidad en la rendición de cuentas, el manejo de un gobierno electrónico que muestre información y resultados de los planes y procesos de los funcionarios, no garantiza eliminar la corrupción ni la falta de preparación, ni las conductas carentes de valores éticos. Tampoco la impunidad que incrementa todo tipo de delitos, ni la pobreza que impide el acceso a más niveles de instrucción y que a la vez, esas carencias que la sostienen, son causadas por la limitada o nula educación de los grupos marginados como un constante círculo vicioso.

La contribución y la exigencia deben provenir desde una iniciativa oficial y firme hacia la formación de una ciudadanía participativa y vigilante con la capacidad de rechazar y aceptar propuestas, acciones y resultados de los funcionarios a quienes concedió su voto y su confianza y que si es defraudada, el fraudulento sin duda, recibirá las sanciones pertinentes y oportunas en el Estado de Derecho que debe prevalecer.

El GE podrá ser efectivo y brindar ventajas a la ciudadanía en la medida que ésta, esté preparada e interesada por su sociedad civil que participe informándose, analizando, criticando y proponiendo acerca de asuntos de política, sociales, económicos y laborales, lo que requiere una educación diferente, inclusiva, de calidad para todos, donde se practiquen y desarrollen habilidades de pensamiento, comportamientos cívicos y éticos propiciando acciones honestas y objetivas.

Los problemas sociales en México aumentan y es necesario trabajar con urgencia en soluciones, produciendo cambios, mejorando ese trabajo desde la Educación, realizando los ajustes adecuados al panorama interno y que se origine como consecuencia del mundo globalizado. La Educación debe ser indisociable a la inclusión para contribuir a formar ciudadanos que piensen, revisen, propongan, vigilen y exijan gobiernos honestos, abiertos, comprometidos en su función de servicio a la población y con resultados positivos además, garanticen el respeto por los derechos humanos y políticos para obtener en general y para todos, adecuados niveles de vida digna. Si no son posibles tales cambios, las ventajas que ofrece el gobierno electrónico, serán inútiles y sólo aumentarán los incrementos del gasto público, ya de por sí oneroso e injustificable.

Bibliografía

Antaki, I, (2014*), El manual del ciudadano contemporáneo,* México, Booket Editorial Planeta.

Aristóteles, (2010), *Ética Nicomaquea*, Madrid, Editorial Época S. A. de C. V.

_____ (2003), *La Política*, Argentina, Centro Editor de Cultura.

Chavarría, F. (2015), *Observatorios de Políticas Públicas en las Américas, Una Guía para su diseño e implementación en nuestras administraciones públicas,* EUA, Secretaría General de la Organización de los Estados Americanos.

Gramsci, A., (2017), *Materialismo histórico, filosofía y política moderna, España,* Ed. Comares

McLuhan, M, (1990), *La Aldea Global*, Barcelona, Editorial Gedisha.

Montesinos, Rafael (2004). *La participación ciudadana en la modernidad democrática mexicana*. En El Cotidiano. Vol. 20, No. 128, 93-104 pp.

Robles, R., *¿Qué es un Observatorio Ciudadano? Apuntes para la discusión*, *Disponible en:* www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4_11.pdf

Weber, Max, (1995), *Estado y sociedad*, México, Fondo de Cultura Económico.

_____ (2000), *Política y Ciencia*, Ediciones elaleph.com Disponible en:

http://www.fcpolit.unr.edu.ar/teoriapolitica/files/2014/05/Weber.La-pol%C3%ADtica-como-profesi%C3%B3n.pdf

SIOC: *Sistema de Información sobre Observatorios Ciudadanos* (2010). Disponible en: http://www.observatoriosciudadanos.org.mx/

http://eprints.uanl.mx/10271/1/Revisado%20Administraci%C3%B3n%20final3.pdf

http://www.cepal.org/es/publicaciones/7330-gobierno-electronico-la-gestion-publica

http://portal.oas.org/Portal/Sector/SAP/DepartamentoparalaGesti%C3%B3nP%C3%BAblicaEfectiva/NPA/SobreProgramadeeGobierno/tabid/811/Default.aspx

portal.oas.org › SAP › Departamento para la Gestión Pública Efectiva

http://archivo.cepal.org/pdfs/RePEc/ecr/col047/col047.rdf

http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/vinculos/pdfs/vinculos4/V4_11.pdf

https://es.unhabitat.org/sobre-nosotros/historia-mandato-y-mision-en-el-sistema-de-la-onu/

http://definicion.de/educacion/

Acerca del autor

Leticia Gómez Olmos, profesora investigadora de la Carrera de Desarrollo de Negocios de la Universidad Tecnológica de Querétaro. Es Perfil Prodep con Maestría en Filosofía y Candidata al Doctorado en Políticas Públicas. Integrante del la Red Latinoamericana de Administración y Negocios. Conforma el Grupo de Estudios de las Mujeres en la BUAP.

Sus líneas de investigación y los artículos que publica se dirigen a estudios del Campo Empresarial y la Sustentabilidad con perspectiva de Género.

La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente.

The key reflexive competence of teacher professionalization.

Mª Victoria Gómez Serés[1]

[1]Colegio de Pedagogos de Catalunya (COPEC), email: viquigomezseres@gmail.com

Reseña: El artículo que a continuación se presenta, forma parte de la tesis doctoral[1] donde se presenta una actual investigación sobre la llamada *Competencia Reflexiva* en el marco del desarrollo profesional de los docentes. Se profundiza en el concepto de competencia profesional y se realiza un exhaustivo estudio de las competencias de la profesión docente que han fijado diferentes países[2] hasta llegar a la relevante aportación sobre la *competencia reflexiva*. Desde el análisis de la praxis docente la investigación consigue determinar el concepto de competencia reflexiva de la que señala su estructura y revela su dinámica. Mediante la implementación y evaluación de un programa formativo basado en el desarrollo de la reflexividad, la investigación demuestra que en la formación docente el desarrollo de la competencia reflexiva emerge como la de mayor potencial profesionalizador. Al mismo tiempo el estudio justifica que la competencia reflexiva presenta un carácter instrumental, funcional y transversal en el ejercicio de la profesión, la cual se activa en movilizar todas las competencias docentes.

En la actualidad la discusión acerca del desarrollo profesional del docente constituye uno de los puntos neurálgicos en lo que se refiere al cambio educativo, en un contexto donde el proceso de descentralización de la gestión pedagógica y las transformaciones de la sociedad reclaman un replanteamiento de las funciones y roles del profesor para conseguir las finalidades de la educación en el siglo XXI. Es este escenario cambiante el que propicia y justifica un nuevo discurso que enfatiza la mejora de las competencias profesionales y docentes.

Palabras clave: Competencia, competencia reflexiva, profesionalización docente, desarrollo de la reflexividad.

Abstract: The article entitled, *Reflexive Competence – the Key to Educators' Professional Development*, is part of the doctoral thesis[3] on Reflexive Competence or *"the ability to integrate or connect our performance with an understanding of the performance of others, so that we can learn from our actions and are able to adapt to changes and unforeseen circumstances"* is presented in the framework of professional development of educators. The concept of professional competency is deepened in an elaborate study of the competencies of the teaching profession established by different countries[4] carried out until the relevant contribution on reflexive competence is reached by various participants of the study. From the analysis of the teaching practice, this study

[1] Tesis doctoral: Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Se puede consultar en www.tesisenred.net

[2] Unión Europea, Canadá, Universidad de Utrech, España, Panamá

[3] Tesis doctoral: Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva. Evaluación de un programa formativo en el contexto panameño. Se puede consultar en www.tesisenred.net.

[4] Unión Europea, Canadá, Universidad de Utrech, España, Panamá

manages to determine the concept of reflexive competence of which indicates its structure and reveals its dynamics. Through the implementation and evaluation of a training program based on the development of reflexivity, this research shows that in the professional development of educators, reflexive competence emerges as the one with the greatest professional potentials. This study also justifies that reflexive competence presents an instrumental, functional and transversal character in the exercise of the profession, which is active in mobilizing all the teaching competences.

Today, the discussion on the Competence of teachers is one of the key points in terms of educational change, in a context where the process of decentralization of pedagogical management and the transformations of society call for a rethinking of the functions and roles of educators to achieve the goals of education in the 21st century.

Keywords: Competence, Reflexive Competence, professional development, development of reflexivity.

Recepción: 8 de mayo de 2017
Aceptación: 20 de julio de 2018

Forma de citar: Gómez, M. (2018), "La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.91-103.

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

La Competencia Reflexiva clave de la profesionalización docente

¿Qué se entiende por Competencia?

Al realizar la aproximación al concepto de competencia se pone de manifiesto que se trata de un término que no tiene un significado unívoco y que incluso en algunos puntos presenta todavía matices contradictorios y confusos, en palabras de Le Boterf (1996) "la necesidad de definirlo crece con la necesidad de utilizarlo".

Una primera nota característica en el concepto de competencia es que comporta todo "*un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes combinadas e integradas",* en el sentido que la persona ha de *saber hacer* y *saber actuar* para el ejercicio profesional. Dominar los saberes le hacen *capaz* de actuar con eficacia en situaciones profesionales, pero una cosa es ser *capaz* y otra bien diferente es ser *competente*, aunque para ser competente primero hay que ser capaz. Así pues las competencias implican las capacidades sin las cuales es imposible llegar a ser competente. La competencia no reside en los recursos (capacidades) sino en la movilización de los recursos, por este motivo en la adquisición de las competencias no es suficiente la formación sino que se necesita la experiencia, por una característica de estas y es que "*las competencias no son definibles sino en la acción*". Es por este motivo que la competencia tiene un carácter dinámico, indisociable de la noción de desarrollo personal.

El contexto, es también un aspecto clave para entender la competencia. Si no hay más competencia que aquella que se pone en acción, la competencia no se puede entender al margen de un contexto particular en el cual se moviliza. Este contexto es entendido como el momento histórico y al mismo tiempo social determinado por unas personas que influyen en el desarrollo profesional como elemento clave.

¿Qué define las competencias profesionales?

De manera somera podemos enumerar las principales características que definen las competencias profesionales:

- Facilitan la interrelación e integración entre el sistema formativo y el mundo laboral.
- Las competencias son comportamientos complejos si acepta que tienen un carácter combinado e integrado en los cuales intervienen conocimientos, habilidades y actitudes que se pueden transferir a diversas situaciones profesionales.
- El contexto desde el cual se definen las competencias determina que sean más o menos genéricas.
- Las competencias se deben traducir en comportamientos observables en el ejercicio de la profesión. En el momento en que se quieren evaluar es necesario partir de estos comportamientos observables.
- Las competencias son inseparables del contexto de aplicación porque es en la actuación profesional donde se ponen en relación con los atributos personales y el lugar de trabajo.
- Las competencias tienen un carácter dinámico en dos sentidos: por un lado tienen una dimensión temporal y de caducidad ya que es necesario validarlas en el

contexto laboral; por otro lado el hecho de poner énfasis en el desarrollo competencial hace pensar en una reconstrucción y mejora constantes.

- El aprendizaje reflexivo vinculado a la experiencia profesional se convierte en una pieza clave en la adquisición y el desarrollo de las competencias que conducen a la profesionalización.

Profesionalización del docente

Los elementos que constituyen una profesión han sido objeto de numerosos estudios que han intentado clarificar el carácter profesional de una ocupación, es decir la manera de delimitar las competencias necesarias para su ejercicio, teniendo una incidencia notable en las representaciones que se han forjado en torno a la demanda de la profesionalización docente.

Las diferentes aproximaciones de la sociología de las profesiones han vinculado el desarrollo de este tipo de ocupación a los procesos de industrialización desencadenados a partir de la revolución industrial, la conformación de campos de conocimiento cada vez más especializados, producidos por el desarrollo de la ciencia racional del siglo XVIII, y la consiguiente diversificación y división del trabajo que ha acompañado la complejidad de los sistemas productivos en las sociedades modernas.

El término *profesionalización* aplicado al docente es ambiguo. La distinción entre profesión y oficio es evidente en los países de tradición anglosajona mientras que se desdibuja en los contextos más francófonos y europeos. El oficio se entiende como la práctica de un trabajo más de tipo mecánico, la profesión sobrepasa este sentido y resalta la cualificación de quien la ejerce y la capacidad de aplicación de sus conocimientos. El oficio de docente desde el punto de vista tradicional enfatiza el conocimiento de unos saberes concretos que son necesarios transmitir de tal manera que convierte al docente en transmisor y reproductor de conceptos, hábitos y valores culturales. Solo desde hace pocas décadas se concede cierta importancia al domino teórico y práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, según Perrenaud (2004) dos notas caracterizan a los auténticos profesionales de la enseñanza: la autonomía y la responsabilidad de sus decisiones y de sus actos. El perfil profesional del docente se puede actualizar desde diferentes perspectivas o paradigmas. Sin embargo, nosotros nos situamos en el paradigma crítico-reflexivo. Este supone un profundo cambió epistemológico y metodológico. En los modelos propios de este paradigma algunos autores inciden sobre la reflexión como por ejemplo Schön (1988), otros destacan el concepto de la investigación como Stenhouse (1987), mientras otros priorizan la dimensión crítica como Gimeno Sacristán (1987).

Estos modelos son de corte humanista y se centran en los procesos formativos de la persona más que en los resultados. Las realidades educativas se conciben como fenómenos complejos, dinámicos y abiertos porque tienen a la persona como centro de la actividad. El docente se encuentra inmerso en un contexto que debe analizar y comprender antes de diseñar y estructurar su intervención.

En este paradigma reflexivo el docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional. Este profesional precisa i dispone de un amplio abanico de habilidades personales que lo capacitan para la investigación, el análisis, la reflexión y la creación. Su trabajo presenta una clara inclinación creativa, dinámica y cambiante que le exige compromiso e innovación.

La reflexión sobre el acto de enseñar y las propias prácticas docentes, incorporan el componente ético. Reflexionar sobre el arte de enseñar para el docente crítico-reflexivo supone fuertes dilemas y procesos de deliberación. La formación del docente, en este paradigma, se vuelve más compleja, más profunda y menos técnica, más humana. Este paradigma favorece y potencia un tipo de desarrollo profesional y personal más profundo y rico.

En este marco desaparece la separación entre teoría y práctica, se produce un flujo bidireccional entre ambas realidades. El conocimiento teórico y el conocimiento práctico se fecundan mutuamente.

En estas coordenadas el docente opta por diseños y modelos abiertos y concede importan a las diferencias individuales de los alumnos. El docente se esfuerza para contextualizar al máximo los programas adecuándolos a las características sociales, culturales, geográficas, del entorno donde desarrolla su labor docente. Su didáctica se centra en el proceso y no en los resultados y su evaluación se basa en la observación del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de valorar el nivel de comprensión de la realidad y la utilización del conocimiento en situaciones nuevas.

Este prototipo de docente organiza el análisis de la realidad y del conocimiento alrededor de la investigación-acción, es decir la interacción con la realidad a partir de la reflexión y la acción. La acción se sustenta en una reflexión encaminada a entender el contexto de la práctica. Se trata de un profesional que sigue básicamente el modelo llamado "espiral autoreflexivo". Este modelo, del docente reflexivo, constituye un exponente del planteamiento profesionalizador basado en la noción de *reflective action* de Dewey (1947, 1993) quien señala la necesidad de que en los primeros momentos de formación es necesario acercar el estudiante al oficio, de manera directa, aunque no domine la teoría. Este modelo está elaborado con mayor detalle para otros contextos profesionales por Schön (1992) y aplicado a la profesión docente por Korthagen (2001). Este profesional planifica su actuación, aplica las acciones previstas en el diseño inicial, observa los efectos producidos, analiza y extrae conclusiones que retornan directamente sobre la planificación inicial de manera que reorienta el proceso.

Si el concepto de competencia va unido al mundo profesional y el oficio de enseñar se considera una profesión porque es una actividad laboral permanente, pública que emite juicios y toma decisiones, y que está marcada por unas circunstancias sociales, públicas y económicas, es necesario conocer cuáles son las competencias necesarias a tener en cuenta en el desarrollo docente. Perrenaud hace una primera propuesta de competencias para el desarrollo docente en relación a otras competencias más específicas que será necesario desarrollar a lo largo de la formación continua. Al mismo tiempo en las últimas décadas se han elaborado diferentes estudios y propuestas sobre las competencias docentes en diferentes países. A continuación se presenta de manera gráfica la correlación entre las competencias dictadas por la Unión Europea, junto con aportaciones que sobre el desarrollo de las mismas hacen destacados autores como Perrrenaud (1999) y Zabalza (2003).

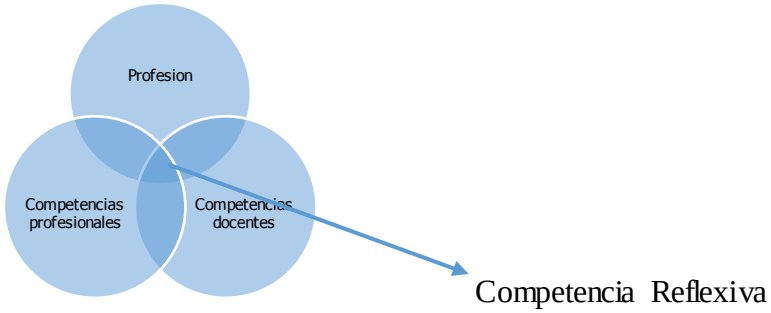
Unión Europea (1999)	Perrenoud (1999)	Miguel Zabalza (2003)
Compromiso con el progreso y logros de los educandos	Organizar y animar situaciones de aprendizaje	Planificar el procesos de enseñanza-aprendizaje
Capacidad en estrategias de enseñanza-aprendizaje	Gestionar la progresión de los aprendizajes	Seleccionar y preparar contenidos profesionales

Capacidad para el asesoramiento de educandos y padres de familia	Concebir y promover la evolución de dispositivos de diferenciación	Ofrecer información y explicaciones comprensibles y bien organizadas
Conocimiento de los temas a ser enseñados	Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo	Manejo de nuevas metodologías
Capacidad para comunicarse con eficacia con los grupos y los individuos	Trabajar en equipo	Organizar actividades y compartirlas
Capacidad para crear un clima de aprendizaje	Participar en la gestión de la escuela	Relacionarse con los alumnos y su entorno
Capacidad de hacer uso del aprendizaje electrónico	Informar e implicar a los padres	Autorizar
Capacidad para manejar el tiempo con efectividad	Utilizar nuevas tecnologías	Manejo de nuevas tecnologías
Capacidad de evaluar su propio desempeño	Afrontar los deberes y dilema propios de su profesión	Reflexionar e investigar sobre la enseñanza
Conciencia de la necesidad del desarrollo profesional continuo	Gestionar la propia formación	Identificarse con la institución y trabajar en equipo
Capacidad para evaluar los resultados de aprendizaje y logros de los educandos		
Capacidad para colaborar en la resolución de problemas y responder a la necesidades de los educandos		
Capacidad para mejorar el ambiente de enseñanza-aprendizaje		
Capacidad para ajustar el plan de estudios a contextos educativos específicos		

¿Una nueva competencia?

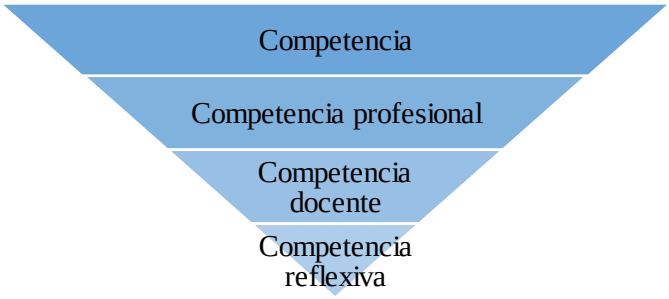
Si analizamos cualquiera de las competencias expuestas vemos que el docente, tanto a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje , como en la aplicación de nuevas metodologías que hagan más partícipe al discente en su proceso de aprendizaje, así como en la gestión de la propia formación y con el fin de que el aprendizaje sea significativo para él y lo pueda aplicar en los diferentes contextos o escenarios profesionales en los que se debe implicar necesita de una nueva competencia, una competencia transversal llamada *competencia reflexiva*. Esta competencia interactúa con

las competencias profesionales, docente y la propia profesión como se puede observar en la figura siguiente:



Interacción de la Competencia Reflexiva (M.V. Gómez, 2011)

Retomando los elementos que configuran la competencia como son: conjunto de elementos combinados (conocimientos, habilidades, actitudes) que se integran según una serie de atributos personales (capacidades, motivos, personalidad, aptitudes, motivación) que tienen como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiestan mediante acciones o conductas observables en un contexto de trabajo deducimos la *competencia reflexiva.*



Pirámide para la postulación de la *Competencia Reflexiva* (M.V. Gómez, 2011)

El término *competencia reflexiva,* es relativamente reciente, aunque la podemos encontrar al lado de otros conceptos tales como práctica reflexiva y profesionalización docente.

El debate sobre la *competencia reflexiva* del profesional docente se ha realizado desde diferentes perspectivas dentro de los círculos académicos. Para algunos es una reflexión sobre el proceso educativo, para otros es una reflexión sobre el contenido, i otros se centran en el producto de la reflexión.

Como se ha venido explicando, el concepto de *competencia reflexiva*, parte del profesional reflexivo de D. Schön (1987) el cual entiende que la formación eficiente del docente no puede basarse en una formación científico-técnica sino que debe partir de la práctica, situada en el centro del proceso de aprendizaje para poder unir la teoría a la práctica de forma significativa, así la clave para conseguir este vínculo es el pensamiento crítico. Oberg (1984) señala que los profesores serán mejores profesionales cuanto más

conscientes sean de su práctica y más reflexionen sobre sus actuaciones. Por lo tanto el pensamiento reflexivo va ligado a conseguir la unión, es decir la relación teoría y práctica en la realidad del aula y del centro educativo y especialmente a profesionalizar la acción docente mediante la adquisición de un conocimiento práctico del aula y de la gestión de la misma, lo cual supone aprender a saber hacer, actuando y reflexionando desde la práctica. Los elementos que configuran la *competencia reflexiva* se pueden resumir como el conjunto de elementos combinados, como cualquier competencia, que se integran según una serie de atributos personales tomando como referencia las experiencias personales o teorías implícitas y que se manifiestan mediante acciones o conductas en un contexto de trabajo como se visualiza en la figura siguiente:

Visualización de la Competencia Reflexiva (M.V. Gómez, 2011)

A pesar de las discusiones que se mantienen en algunos círculos sobre si es o no una competencia, nosotros pensamos que el uso del término competencia es una necesidad puesto que engloba componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales con la finalidad de intervenir de manera eficaz en los diferentes ámbitos de la profesión mediante acciones que se movilizan al mismo tiempo y de forma interrelacionada. La llamamos reflexiva por estar basada en la reflexión, en concreto en métodos reflexivos como puede ser la práctica reflexiva, así pues la *competencia reflexiva* implica la singularidad y especificidad de cada docente, es decir la manera de ser, su motivación y sus intereses. Sin embargo cabría preguntarse ¿cuándo se activa la *competencia reflexiva*[5]*?* La respuesta es compleja aunque podríamos afirmar que la CR se activa de forma cuasi permanente en la actuación docente i se sostiene en las tres grandes fases del trabajo docente: la planificación, la praxis o acción y la reflexión como se muestra en la figura siguiente:

FASES BÁSICAS DEL TRABAJO DEL DOCENTE

[5] A partir de este momento la denominaremos CR

CRONOS	CONTENIDO DE LA FASE	DENOMINACIÓN
Antes de la acción	Fase I: preparación de la acción	Planificación educativa
Durante la acción	Fase II: realización de la acción educativa	Praxis educativa
Después de la acción	Fase III: valoración *a posteriori* de la acción educativa	Reflexión sobre la acción o práctica Reflexiva

Fases básicas del trabajo docente

Fase I. Planificación

En la primera fase la competencia reflexiva del maestro se ve interpelada intensamente ya que el maestro/a ha de llegar a materializar su programación de aula y para ello debe articular muchas variables: localización y tipología de la escuela, entorno y contexto socio-cultural, etapa, ciclo, curso, contenidos curriculares y secuenciación de dicho centro, formación competencial del alumnado, planteamiento interdisciplinar de las áreas, proyecto educativo del centro (e ideario del centro si lo hubiera), selección y organización de los elementos de la enseñanza-aprendizaje, materiales y recursos didácticos del aula, características del grupo de alumnos/as, disponibilidad de tiempos, coordinación con otros docentes, y muchas más variables a considerar.

El maestro mediante su competencia reflexiva, combinará tantas variables como pueda prever, las reflexionará, seleccionará y tomará numerosas decisiones hasta llegar con acierto a la finalidad: planificar su tarea de enseñanza-aprendizaje materializada en una programación anual que esté bien contextualizada, acertada didácticamente, adecuada al grupo-clase concreto y que sea realista y operativa en su escenario profesional real.

Fase II Praxis o acción educativa

En esta segunda fase es cuando el maestro/a lleva a la práctica su acción planificada anteriormente. Durante la praxis educativa la competencia reflexiva será interpelada de un modo distinto que en la fase anterior ya que ahora el maestro/a se encuentra en plena acción y deberá ir afrontando situaciones concretas posiblemente imprevistas y deberá decidir en plena acción, sin tener posibilidad de una reflexión sosegada, distante de la realidad. En esta fase la competencia reflexiva se activa en unas coordenadas distintas, el maestro ha de actuar en un aula que ahora se presenta como un ecosistema dinámico y cambiante.

Las interacciones que se producen durante la praxis o acción no han sido objeto de planificación ya que escapan a la previsibilidad, y sin embargo son naturales y han de ser gestionadas por el profesional a pesar de la inmediatez e incertidumbre con que se presentan en el aula. Precisamente en esta fase es cuando la Competencia reflexiva ha de ejercitarse con mayor plenitud y ponerse a prueba. En estas circunstancias el maestro activa su competencia reflexiva afrontando cada situación concreta y resolviéndola mediante la llamada reflexión en la acción (Schön 1987).

El maestro/a trabaja y actúa en el aula, ahora bajo unas coordenadas reales de presión ambiental escolar causadas por una gran variedad de elementos humanos, didácticos, etc. Aun existiendo estructuras formales que contribuyen a sistematizar el proceso para

decidir, conviene tener presente que en los ámbitos educativos hay que contar con un *plus* de actividades de los diferentes agentes implicados que no pueden ser explícitamente definidas y que sin embargo, son relevantes para el logro de resultados. Este tipo de actividades son formas de comportamiento no formalizadas, es decir, no abarcables desde la estructura formal, que rigen y determinan las decisiones de los individuos y que en consecuencia no pueden ser objeto de previsión ni de control.

Esto provoca que el maestro, que ha planificado sus tareas, ante las inevitables contingencias imprevistas en el aula escolar, sea presionado por la situación a buscar una respuesta no preestablecida. Los comportamientos implícitos de los alumnos, las circunstancias que se imponen, junto a las interacciones que se producen, generan situaciones de incertidumbre especialmente para el docente. Éste no sólo tendrá que decidir entre alternativas posibles sino que, en ocasiones, el problema que ha de resolver en el aula cambia y es distinto del previsto, puesto que cambia su naturaleza y sus variables integrantes. En algunas profesiones, pero especialmente en la docente, la competencia reflexiva propicia y guía esa constante toma de decisiones.

El maestro actúa ahora en expresión de Schön como *profesional reflexivo*, que reflexiona en plena acción y sin detenerla piensa, reflexiona y decide aunque todo ello se produzca de forma interna, rápida y casi inconsciente. Habitualmente esas decisiones son las que conducen a la llamada *intervención pedagógica*, expresión general que resume todas aquellas medidas, decisiones y microdecisiones que adopta el docente en relación a la educación en el aula.

El maestro/a no se limita a "enseñar" sino que ha de actuar con el alumnado como verdadero profesional: debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, valorar, seleccionar y elaborar recursos, evaluar, etc; en definitiva, todo aquello que es preciso para intervenir sobre la personalidad del educando como sujeto personal y como miembro de una comunidad y una institución social (la escuela). Su tarea requiere un perfil plenamente profesional, capaz de realizar unas determinadas tareas, aplicar conocimientos científicos y técnicos para resolver los problemas que el aula y los alumnos plantean individual o grupalmente. Y resolver positivamente problemas significa que el docente identifica los problemas adecuadamente, los estructura de forma correcta, toma decisiones acertadas, y posteriormente –aunque el proceso citado sea muy rápido en el tiempo- interviene pedagógicamente de forma eficaz y logra los resultados previstos.

En esas situaciones cargadas de incertidumbre las decisiones del maestro pueden parecer en apariencia espontáneas aunque no es así en realidad. La incertidumbre lleva al docente, que ha desarrollado la competencia profesional reflexiva, a adoptar una actitud más flexible en las formas de organización personales y escolares y le conduce a mantener una actitud abierta ante los problemas a resolver. Aunque la percepción externa y aparente sea de cierta espontaneidad en la respuesta a los problemas hay que resaltar que el maestro reestructura y decide de nuevo siguiendo un proceso dinámico, rápido y holístico, que tiende a poner en el centro la dimensión personal de las situaciones, priorizando racionalmente sus valores.

Fase III. La práctica reflexiva

El maestro una vez alejado de la acción, si es un buen profesional, volverá a necesitar de la competencia reflexiva en una tercera y última fase cuya finalidad es la mejora de su

práctica docente y el aprendizaje a partir de la experiencia del aula. Se trata de someter la práctica vivida en el aula a una reflexión básicamente indagadora sobre la propia acción. Podemos afirmar que la práctica reflexiva o la reflexión *a posteriori* que realiza el maestro/a constituyen un corolario de la actividad docente que fortalece su profesionalidad incrementando notoriamente su conocimiento contextual y práctico. La práctica reflexiva constituye el máximo exponente de la competencia reflexiva ya que contribuye directamente al aprendizaje profesional y facilita que el maestro/a pueda aprender de su propia práctica.

> "El principio básico del movimiento de práctica reflexiva implica un reconocimiento del profesor en un papel activo, considerándolo capaz de formular los propósitos y fines de su trabajo y de jugar un papel esencial en el desarrollo del currículum y la reforma de la escuela" (De Vicente, 2002:96)

Los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Esta fase formativa en que se interpela intensamente la competencia reflexiva, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, permite que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. Esta reflexión sistemática sobre la propia práctica se convierte en práctica reflexiva

Para terminar es importante evocar que en la base de todo profesional reflexivo se activa la CR la cual subyace en el punto de aprender en y a través de la propia práctica, al mismo tiempo que moviliza los conocimientos, habilidades, actitudes, intereses y motivación siendo esta activación holística y globalizadora al mismo tiempo que transversal a todas las competencias que el docente debe activar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Así pues, la CR hace posible que el docente tome decisiones, mejore sus prácticas de forma individual o colectiva por lo tanto es necesaria para el desarrollo profesional y para conseguir el aprendizaje permanente en la propia profesión mediante la propia práctica y la experiencia profesional.

BIBLIOGRAFIA

DE VICENTE, P. (1995): La formación del profesorado como práctica reflexiva en: *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Luís Miguel Villar. Bilbao. Mensajero.

DOMINGO, A., GÓMEZ M.V. (2014). *La práctica Reflexiva. Bases, modelo e instrumentos.* Madrid. Narcea

GÓMEZ SERÉS, M.V. (2011): *Desarrollo profesional del maestro. La competencia reflexiva.* Tesis doctoral no publicada. Universitat de Lleida (España)

IMBERNÓN, F. (2008): *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona. Graó.

LE BOTERF, G. (2000): *Ingeniería de las competencias.* Barcelona. Gestión 2000

OBERG, (1990). Curriculum decisions. En Lewy, A.(ed.): *The International Enciclopedy of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press, 302-303.

PERRENOUD, PH. (2007). *Diez nuevas competencias que enseñar.* Barcelona. Graó.

SCHÖN, D. (1987): *El profesional reflexivo. ¿Cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona. Paidós

SCHÖN, D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona. Paidós

STENHOUSE, L. (1982) *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid. Morata

ZABALA, A., ARNAU, L. (2007): *Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona. Graó.

Acerca de la autora

Mª Victoria Gómez Serés, doctora en Pedagogía por la Universidad de Lleida, su tesis está centrada en la profesionalización docente a través de la competencia reflexiva. Desde hace treinta años se dedica a la docencia en Secundaria y últimamente la compagina con la docencia en la Universidad como consultora en el Master de Secundaria a la UOC. Lleva a cabo actividades de formación permanente del profesorado especialmente en el ámbito de las competencias Básicas, las competencias en el ámbito de la Educación Superior y las competencias docentes. Participa en proyectos de investigación y de formación de docente en España y en América Central basados en la profesionalización docente a través del desarrollo de la Competencia reflexiva, tema de su tesis doctoral. Es co-fundadora y directiva de la plataforma internacional practica reflexiva. pro y vocal del Colegio de Pedagogos de Cataluña donde coordina el grupo de trabajo Pedagogía y Escuela.

Problemas de reparto: ruta para el aprendizaje de las fracciones
Problems of distribution: way to fractions learning

María Del Rocio Juárez Eugenio[1]
María Anabell Aguilar Zaldivar[2]
Maria Yareli Sánchez Guzmán[3]

[1]Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, email: rocil_1978@hotmail.com
[2]Benemerito Instituto Normal del Estado de Puebla, email: bellz40@hotmail.com
[3]Profesora de educación primaria, email: ma.yareli261194@gmail.com

Autor para correspondencia: rocil_1978@hotmail.com

Resumen: El objetivo de este trabajo fue demostrar la utilidad de los problemas de reparto para el aprendizaje de las fracciones. El enfoque de la investigación fue cuasi-experimental; los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y una entrevista. Los resultados de la investigación demostraron que los problemas de reparto son una estrategia útil para mejorar el aprendizaje de las fracciones.

Palabras clave: Fracciones, problemas de reparto, enseñanza de las matemáticas

Abstract: The objective of this work was to demonstrate the importance of the problems of distribution for the learning of the fractions. The approach of the investigation was quasi-experimental; the instruments used were a questionnaire and an interview. The results of the study demonstrate that the problems of distribution are a strategy helpful to improve the fractions learning.

Key Words: Fractions, problems of distribution, mathematics teaching.

Recepción: 26 de septiembre de 2017
Aceptación: 18 de enero de 2018

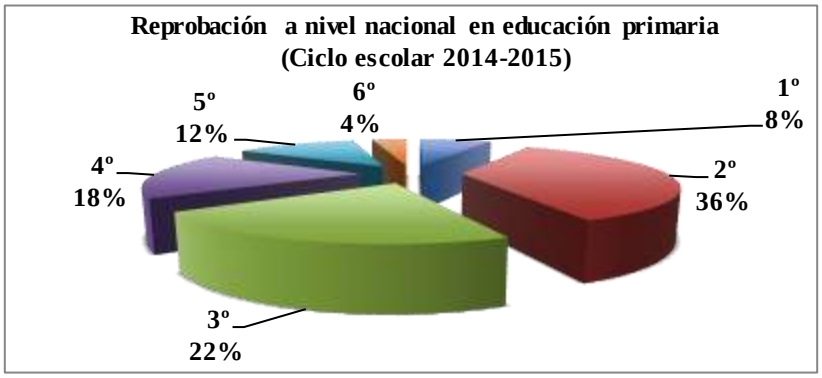
Forma de citar: Juárez, M., Ma. Anabel Aguilar y Ma. Yareli Sánchez, (2018), "Problemas de reparto: ruta para el aprendizaje de las fracciones". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.104-115.

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

1. Introducción

En México, el nivel educativo de primaria concentra la mayor cantidad de alumnos de educación básica, ya que durante el ciclo escolar 2014-2015 asistieron catorce millones trescientos cincuenta y un mil de un total de veinticinco millones novecientos ochenta mil ciento cuarenta y ocho (SEP, 2015). La educación primaria al ser el nivel educativo más grande también presenta problemas más grandes, uno de ellos es la reprobación, los grados que más reprueban los niños son segundo y tercer año (Ver figura 1).

Figura 1. Reprobación a nivel nacional en educación primaria durante el ciclo escolar 2014-2015.



Fuente: SEP, 2015. Sistema interactivo de consulta de estadística educativa. Ciclo escolar 2014-2015, tipo educativo educación básica. Nivel educativo Primaria.
http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

¿A que se debe que en segundo y tercer año de educación primaria a nivel nacional, se presente un alto índice de reprobación? ¿Qué materia es la que más reprueban los niños? Canales y Solís (2009), mencionan que una de las materias que más dificultad de aprendizaje causa es matemáticas. Pero, ¿qué contenidos de matemáticas por su propia especificidad presentan dificultades de aprendizaje para los alumnos?

Investigadores como Freudenthal (1983), Kieren (1993), Figueras, (1996), Valdemoros, (2001), Perera y Valdemoros (2009), Fazio y Siegler (2010) entre otros, afirman que las fracciones son uno de los contenidos de las matemáticas que presentan dificultades para su enseñanza y aprendizaje, principalmente en los niveles básicos de educación.

2. Desarrollo

La enseñanza de las fracciones es una de las tareas más difíciles para los maestros de educación primaria. Dicha dificultad se manifiesta en el alto porcentaje de niños que fracasan en aprender este concepto (De León, 1998).

Por lo anterior se planteó la siguiente pregunta de investigación.

¿Cómo mejorar el aprendizaje de las fracciones en niños de tercer grado de educación primaria?

El objetivo de la investigación fue:

Mejorar el aprendizaje de las fracciones en niños de tercer grado de educación primaria.

2.1 Antecedentes

Para conocer qué investigadores se habían interesado en esta cuestión, se llevó a cabo una búsqueda de investigaciones efectuadas con relación al aprendizaje de las fracciones. En la siguiente tabla aparecen a manera de síntesis los estudios efectuados en las últimas dos décadas.

Tabla 1. Investigaciones realizadas cuyo objeto de estudio fue el aprendizaje de las fracciones.

Autor	***Estudio***	***Instrumentos***	***Buscaron conocer***
Humberto Jaime de León Pérez (1998)	**"Procedimientos de niños de primaria en la solución de problemas de reparto"**	Entrevistas individuales	Las etapas por las que pasan los alumnos para adquirir el conocimiento de fracciones por medio del reparto.
Marta Elena Valdemoros Álvarez (2004)	**"Lenguaje, fracciones y reparto"**	Cuestionario inicial exploratorio (treinta problemas distintos) y cuestionario final	Identificar los componentes semánticos, sintácticos y de "traducción" involucrados en las respuestas de los alumnos ante diversas situaciones de reparto.
Paula B. Perera Dzul y Marta E. Valdemoros (2009)	"Propuesta para la enseñanza de las fracciones en cuarto grado de educación primaria"	Cuestionario exploratorio al inicio del programa de enseñanza y uno al final	Cómo influye en el niño una enseñanza matemática realista y lúdica, desarrollada con un enfoque constructivista.
J. L. Cortina y C. Zúñiga" (2008)	"La comparación relativa de tamaños: un punto de partida alternativo y viable para la enseñanza de las fracciones"	Entrevistas clínicas realizadas a todos los alumnos de un grupo	Identificar la diversidad y la naturaleza de los razonamientos que implicaron la comparación relativa de tamaños.
Eliza Minnelli Olguín Trejo (2009)	**"Reparto con fracciones: estrategias de resolución"**	La observación participante y entrevistas a tres niños.	Las estrategias empleadas por los niños en la resolución de problemas con reparto.
De Di-Pego Pruzo Vilma (2012)	"Las fracciones: ¿problema de aprendizaje o problema de enseñanza"	Escalas descriptivas para evaluar respuestas de alumnos	Analizar los errores como medio de conocer el pensamiento matemático desarrollado
Fernando Mejía	Estrategias para resolver problemas	Exámenes internacionales	Mostrar las diversas estrategias empleadas por algunos profesores

Rodríguez (2012)	con fracciones		mexicanos de educación básica.
Romy Cortez e Imelda Castillo Márquez (2013)	"Las fracciones y su enseñanza mediante un recurso digital"	Actividades interactivas diseñadas en el software Hot Potatoes	Relevar el potencial para mostrar algunos de los diferentes significados del concepto de fracción mediante el uso de un recurso digital
José L. Cortina, C. Zúñiga (2013)	"La equipartición como obstáculo didáctico en la enseñanza de las fracciones"		En qué medida la equipartición puede ser considerada una fuente de obstáculos que puede ser evitada

Fuente: Elaboración propia a partir de las aportaciones de los autores consultados.

Si bien, las investigaciones efectuadas tuvieron como objeto de estudio de forma general "las fracciones", sólo tres de ellas se enfocaron a los problemas de reparto, como estrategia para favorecer el aprendizaje de las fracciones. A la luz del estado del conocimiento se planteó que es posible incidir en la mejora del aprendizaje de las fracciones en niños que cursan tercer año de educación primaria a partir de una serie de problemas de reparto.

2.2 Referentes teóricos

Meza y Barrios (2010) mencionan que el paso que se da del número natural al número racional implica la comprensión de procesos de medición y partición de una unidad en el marco de situaciones donde la unidad de medida no esté contenida en un número exacto de veces en la cantidad que se desea medir o en las que se hace necesario expresar una magnitud con relación a otras magnitudes, por ejemplo relacionar fracciones, números mixtos y números decimales.

Godino (2004) menciona que la actividad de resolver problemas es esencial si queremos conseguir un aprendizaje significativo de las matemáticas. No debemos pensar en esta actividad sólo como un contenido más del currículo matemático, sino como uno de los vehículos principales del aprendizaje de las matemáticas, y una fuente de motivación para los alumnos, ya que permite contextualizar y personalizar los conocimientos.

3. Metodología de investigación

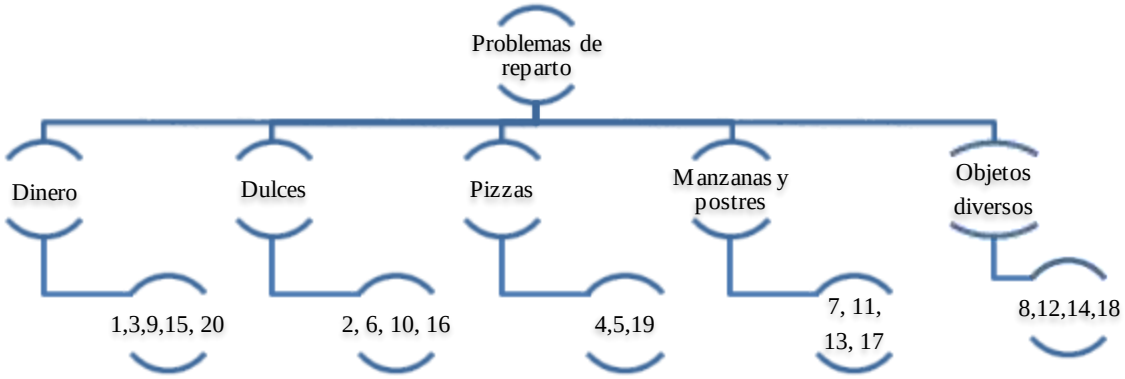
El método utilizado en esta investigación fue cuasiexperimental, Roser Bono (2012) menciona que los diseños que mejor se ajustan a la investigación aplicada son los cuasiexperimentales, este tipo de investigación suele utilizarse en ámbitos naturales como la escuela, el lugar de trabajo, etc.

Los instrumentos utilizados en este estudio fueron un cuestionario (pre-test) el cual se aplicó a los niños antes de trabajar los problemas de reparto para el aprendizaje de las fracciones, una vez terminado el trabajo se aplicó el mismo cuestionario (pos-test). Además se les hizo una entrevista semiestructurada para identificar si el tema de las fracciones les resultaba fácil o difícil. La población estuvo integrada por treinta y cuatro niños de una

escuela primaria del estado de Puebla, doce fueron niños y veintidós fueron niñas, con edades que oscilaban entre los ocho y nueve años de edad.

Se diseñaron veinte problemas, tomando como referencia el documento editado por la Academia Internacional de la Educación (Asociación científica de la UNESCO), titulado "La enseñanza de las fracciones" (Fazio y Siegler, 2010), así como los libros "Desafíos matemáticos" y los libros japoneses para la enseñanza de las matemáticas (SEP, 2011). Estos problemas se trabajaron en el periodo de febrero a abril de 2016, los cuales se organizaron por categorías según el objeto a repartir. Véase figura 2.

Figura 2. Problemas de reparto por categoría



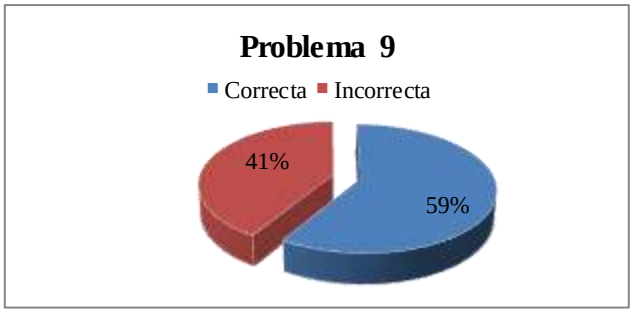
Fuente: Elaboración propia tomando como referente a Fazio y Siegler, 2010. Los libros de texto de SEP (2011).

A continuación se presentan los resultados obtenidos, es importante mencionar que para su descripción sólo se tomó un problema por cada categoría, siendo seleccionados aquellos que presentaron algún grado de dificultad para los niños.

4. Resultados

En la primera categoría el problema nueve tenía la siguiente consigna: Si quiero repartir 1280 pesos entre cuatro niños y yo, para que cada uno pueda ir a la feria con la misma cantidad de dinero. ¿Cuánto dinero debemos tener?. De los treinta y cuatro niños, veinte de ellos (59%) lo resolvieron de manera correcta, los otros catorce no lograron resolverlo ya que no consideraron a la última persona, es decir sólo repartieron la cantidad de dinero entre las cuatro personas. (Ver figura 3).

Figura 3. Resolución del problema 9.



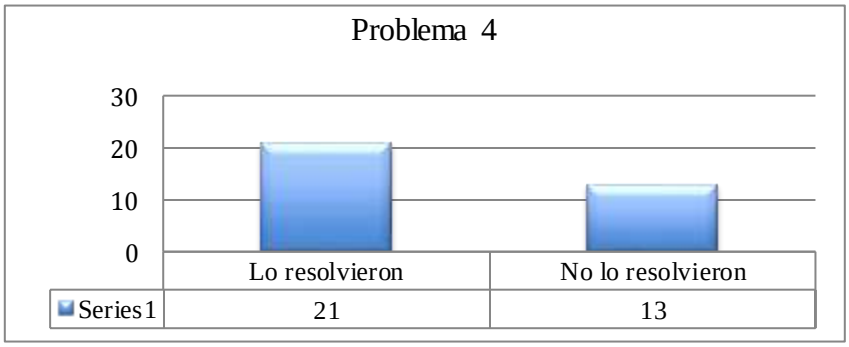
Fuente: Elaboración propia a partir de los respuestas de los niños al problema nueve.

En la segunda categoría se encuentran los problemas dos, seis, diez y dieciséis, éstos implicaban la repartición de dulces o hacer una selección de pedazo, debían ayudar a repartir una barra de chocolate entre un número determinado de personas.

El problema dos era el siguiente: Pablo, Carmen y Mario compraron dos bolsas de caramelos y los van a repartir entre ellos, si cada bolsa tiene 26 caramelos ¿cuántos caramelos le tocan a cada uno?, ¿sobrarán caramelos? Para poder resolverlo se tenía que hacer primero una multiplicación y luego una división. La mitad del grupo no logró resolverlo, esto se debió a que no hicieron primero la multiplicación para saber el total de caramelos que tenían.

La tercera categoría incluía los problemas cuatro, cinco y diecinueve, en los que se trataba de repartir pizzas. El problema cuatro decía: Mara y Joaquín fueron a comer pizza con cuatro amigos más, ¿cuántos pedazos de pizza se tienen que comer cada uno para que no sobre nada? Veintiún niños lograron resolverlo, los trece restantes no lo hicieron (Ver figura 4).

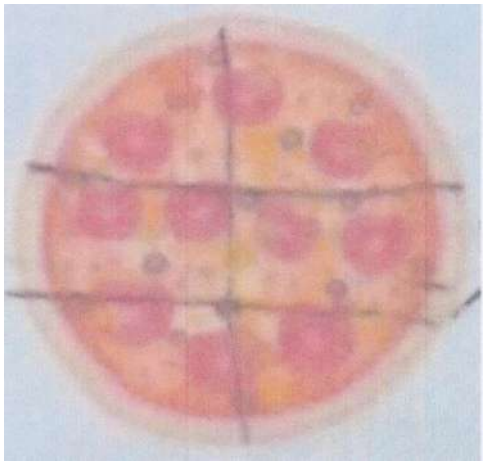
Figura 4. Resolución del problema 4.



Fuente: Elaboración propia a partir de los respuestas de los niños al problema cuatro.

Los trece alumnos que no lograron encontrar la solución al problema fue debido a que no consideraron a todos los niños a quienes se les iba a repartir la pizza, además de que al dividirla no lo hicieron de manera equitativa, ya que lo hicieron de la siguiente manera (Ver figura 5).

Figura 5. División de la pizza realizada por un alumno.

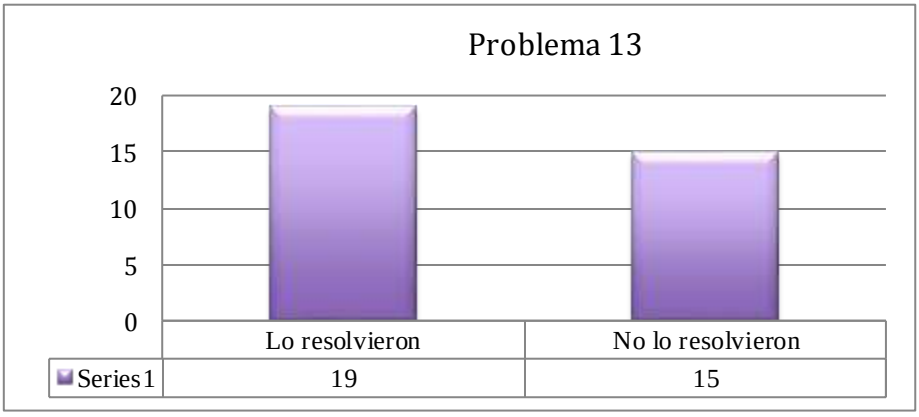


Al dividir la pizza como lo muestra la imagen, se les cuestionó si las partes de la pizza eran equitativas, es decir si a cada persona le tocaba la misma cantidad, a lo que los alumnos después de reflexionar contestaron que no.

En la categoría cuatro se encuentran los problemas siete, once, trece y diecisiete. El problema trece consistió en lo siguiente: Fernanda ha decidido repartir un kilo de manzanas entre ocho de sus amigos, ¿qué parte del kilo le corresponderá a cada uno? Este problema presentó dificultad para los niños, ya que algunos de ellos mencionaron no saber cuántas manzanas tenía el kilo, se aclararon dudas mediante varios ejemplos de su vida cotidiana, por ejemplo si iban a la tienda a comprar medio kilo de otro producto.

En este caso, quince alumnos de treinta y cuatro no lo resolvieron (Ver figura 6).

Figura 6. Resolución del problema 13.

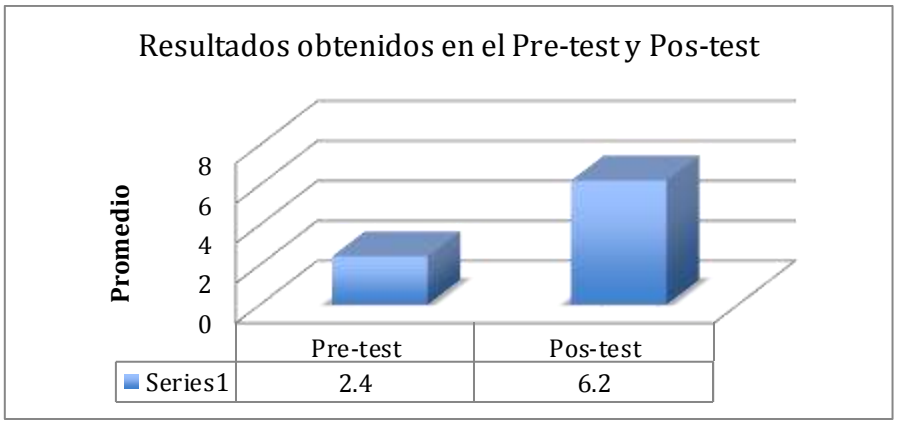


Fuente: Elaboración propia a partir de los respuestas de los niños al problema trece.

Los niños no lograban comprender el problema anterior y escribieron el número de manzanas y no la fracción que representaba la parte del kilo.

En la última categoría se encuentran los problemas ocho, doce, catorce y dieciocho, los cuales implicaban la repartición de diversos objetos. El problema doce decía: "tenemos treinta y seis lápices y los queremos guardar en cajas, en cada caja caben seis ¿cuántas cajas necesitaremos? De los treinta y cuatro alumnos, cuatro no lograron resolverlo, ya que no identificaron la operación matemática que tenían que efectuar, incluso algunos de ellos dibujaron las cajas y los lápices que debían contener, pero al hacer el conteo obtuvieron un valor que no era correcto. En los últimos dos ejercicios de esta categoría los alumnos resolvieron los problemas de reparto sin mucha dificultad. Al término del periodo comprendido para trabajar los problemas de reparto con los niños, se les aplicó el pos-test que nos permitió contrastar el avance obtenido en los dos momentos: en el pre-test los niños obtuvieron un promedio de 2.4, en el pos-test, obtuvieron un promedio de 6.2 (Ver figura 7).

Figura 7. Comparación de los resultados obtenidos a partir del pre-test y post-test.

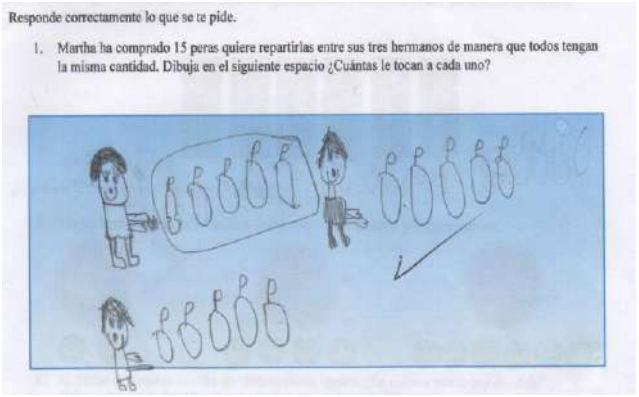


Fuente: Elaboración propia a partir de los respuestas de los niños al pre-test y pos-test.

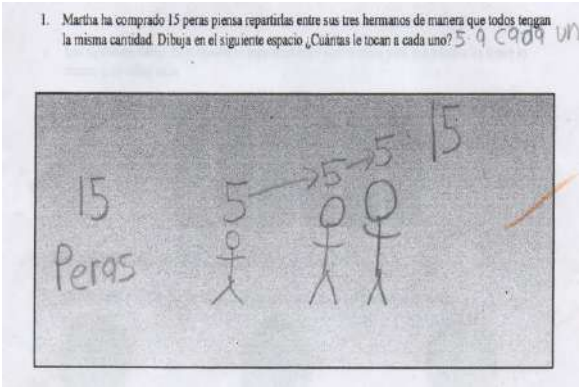
Los resultados obtenidos en la aplicación de ambas pruebas, muestran que hubo una mejoría considerable en el aprendizaje de las fracciones, después de haber trabajado con los problemas de reaparto. En general seis de cada diez niños lograron resolver los problemas sin mayores dificultades. Los avances que obtuvieron los alumnos para la resolución de los problemas de reparto fueron de forma gradual (Ver figura 8).

Figura 8. Resolución de ejercicios pre-test y pos-test.

Pre- test



Pos-test



Como se puede observar en la figura anterior, en el problema resuelto por el niño en el pre-test la situación de reparto uno a uno la hizo de manera pictográfica mostrando a las personas que participaban en el reparto, en cambio en la otra imagen sustituyó los dibujos por los números que representan la cantidad que le toca a cada niño.

5. Conclusiones

Las dificultades que los alumnos del nivel básico presentan con el tema de las fracciones, usualmente se derivan de una falta de comprensión conceptual. Muchos estudiantes ven a las fracciones como símbolos sin sentido o miran al numerador y al denominador como números separados, en lugar de comprenderlos como partes de un todo. Este problema que se relaciona con la limitada comprensión que tienen los niños del concepto de fracción, y con las dificultades para realizar operaciones con fracciones en los primeros grados de la escuela primaria, tiene una dimensión más amplia si se toma en cuenta cuáles serán las

consecuencias en la ruta del aprendizaje de las matemáticas, ya que de no atender estos vacíos, los alumnos no lograrán comprender algunos temas más complejos que se abordan en los programas de matemáticas en secundaria, como en el caso de las operaciones con polinomios fraccionarios.

La pregunta central de esta investigación ¿Cómo mejorar el aprendizaje de las fracciones en niños de tercer grado de educación primaria? Se respondió favorablemente pues a partir de los problemas de reparto fue posible incidir en la mejora del aprendizaje de las fracciones, por lo que también se logró el objetivo propuesto. Si bien, los niños al inicio mostraron dificultad para hacer el reparto de objetos circulares como pasteles o pizzas, debido a que no hacían el reparto de manera equitativa, es importante hacerlos reflexionar cuestionándolos acerca de si a cada persona le toca el mismo tamaño, los niños después de un momento se darán cuenta de que no.

La elaboración del estado del arte permitió identificar que una estrategia que permitiría trabajar el tema de las fracciones con niños de tercer grado de educación primaria fue a partir de problemas en los que los niños tenían que repartir una cantidad de objetos diferentes. El aporte al estado del conocimiento que hace esta investigación es que trabajando de manera continua los problemas de reparto con los niños de tercer año de educación primaria se propicia que de forma gradual adquieran el concepto de fracción como parte de un todo. Cabe precisar que es necesario seleccionar los problemas de reparto a trabajar con los niños, ya que es importante tener en cuenta que la complejidad sea acorde a su desarrollo cognitivo.

Este trabajo puede abrir otras investigaciones, como en el caso de indagar acerca del dominio del tema que tienen los docentes o bien acerca de las estrategias didácticas que se utilizan. Hincapié (2011) menciona que la enseñanza de las fracciones y sus diferentes interpretaciones son un problema para los docentes de primaria por no comprender su significado y las relaciones que se dan entre ellas, además de considerarlo un tema complejo; dicho autor menciona que varios docentes no tienen una formación profunda en la disciplina de las matemáticas, por lo que podría representar una causa que origina la problemática. Otra ruta de indagación que se podría seguir sería la que permitiera conocer si los problemas de reparto inciden en el aprendizaje de la división. En general, en esta investigación los problemas de reparto propiciaron en los niños de tercer grado de educación primaria el aprendizaje de las fracciones como parte de un todo, ya que seis de cada diez niños lograron repartir de manera equitativa los objetos entre los participantes.

Bibliografia

Bono, R. (2012). Diseños cuasi-experimentales y longitudinales. Departamento de metodología de las ciencias del comportamiento. Facultad de Psicologia. Universidad de Barcelona. Recuperado de: http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/30783/1/D.%20cuasi%20y%20longitudinales.pdf

Canales, D. y Solis R. (2009). Impacto de la reprobación en primaria y secundaria sobre la evaluación PISA. Ponencia presentada en el X CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Recuperado de: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/1113-F.pdf

Cortez, R. y Castillo I. (2013). Las fracciones y su enseñanza mediante un recurso digital. En Revista Educate con Ciencia. Vol. 1. Número 1. ISNN: 2007-6347. Recuperado de: http://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/127

Cortina, J. L. y Zuñiga C. (2018). La equipartición como obstáculo didáctico en la enseñanza de las fracciones. En Educación Matemática. Vol. 25 Núm. 2. ISNN: 1665-5826. México. D. F. Recuperado de: http://www.redalyc.org/pdf/405/40528961002.pdf

De Di-Pego, V. (2012). Las fracciones: ¿problema de aprendizaje o problema de enseñanza? En Revista Pilquen Sección Psicopedagógica. Año XIV. Núm. 8. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4059230

De León, H. (1998). Procedimientos de niños de primaria en la solución de problemas de reparto. En Revista Latinoamericana de Investigación Educativa. Vol. I. Número 002. ISSN (Versión impresa) 1665-2436. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Distrito Federal. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2147975

Fazio, L. y Siegler R. (2010). Enseñanza de las fracciones. Series prácticas educativas-22. Academia Internacional de Educación. OREALC-UNESCO. Santiago de Chile. Recuperado de: http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212781S.pdf

Figueras, O. (1996). Juntando partes. Hacia un modelo cognitivo y de competencia en la resolución de problemas de reparto. En F. Hitt (Ed), Didáctica. Investigaciones en Matemática Educativa. Grupo Editorial Iberoamérica. México (173-796).

Freudenthal, H. (1983*) Didactical phenomenology of Mathematical Structures. Holland: D. Reidel Publishing Company*. 23-33

Godino, J. D. (2004). Didáctica de las matemáticas para maestros. Recuperado de: http://www.ugr.es/~jgodino/edumat-maestros/manual/1_Fundamentos.pdf

Hincapié, C. P. (2011). Construyendo el concepto de fracción y sus diferentes significados, con los docentes de primaria de la Institución Educativa San Andrés de Girardota. Universidad Nacional de Colombia. Medellin, Colombia.

Kieren, T. (1993). Rational and Fractional Numbers: From Quotient Fields to Recursive Understanding. En T. Carpenter, E. Fennema y T. Romberg (Eds), Rational Numbers An Integration of Reserch 3(49-84). New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates, Publishers

Mejía, F. (2012). Dinamización matemática. Estrategias para resolver problemas con fracciones. En Revista Iberoamericana de Educación Matemática. Núm. 32. ISNN: 1815-0640. Recuperado de: http://www.fisem.org/www/union/revistas/2012/32/archivo13_volumen32.pdf

Meza A. y Barrios A. (2010). Propuesta didáctica para la enseñanza de las fracciones. En encuentro colombiano de educación matematica . Memoria 11º. Recueperado de http://funes.uniandes.edu.co/1174/1/674_Propuesta_Didctica_Asocolme2010.pdf

Olguín, E. (2009). Reparto con fracciones: estrategías de resolución. En acta latinoamericana de matemática educativa del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Recuperado de: http://funes.uniandes.edu.co/4966/1/OlguinRepartoAlme2009.pdf

Perera, P. y Valdemoros, M. (2009). Enseñanza experimental de las fracciones en cuarto grado . educación matemática. Vol.21. Número 1. ISSN 1665-5826. Grupo Santillana. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=40516761003

SEP, (2011). Plan de Estudios de Educación Básica. Caracteristicas del plan de estudios 2011. Recuperado de: http://comisioniberoamericana.org/gallery/planestudios11.pdf

SEP, (2015). Sistema interactivo de consulta de estadística educativa. Ciclo escolar 2014-2015, Tipo educativo educación básica. Nivel educativo Primaria. http://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/

Valdemoros, M. (2001). Las fracciones, sus referencias y los correspondientes significados de la unidad. Estudio de casos. Educación Matemática 13, 1 (51-67). México: Grupo Editorial Iberoamerica.

Valdemoros, M. (2004). Lenguaje, fracciones y reparto. En Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa. Vol. 7. Número 003. ISSN (Versión impresa) 1665-2436. Comité Latinoamericano de Matemática Educativa. Distrito Federal. Recuperado de: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33570303

Acerca de las autoras

María del Rocío Juárez Eugenio. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM). Maestría en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Candidata a Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Miembro de la Sociedad Matemática Mexicana. Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en la BUAP y Profesora (hora-clase) del Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla. Estudia la formación de docentes de matemáticas y la enseñanza de las matemáticas. Correo electrónico: rocil_1978@hotmail.com

María Anabell Aguilar Zaldívar. Doctora en Pedagogía por la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Maestría en Educación Superior por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP). Profesora-Investigadora de Tiempo Completo en el Benemérito Instituto Normal del Estado de Puebla (BINE). Perfil PRODEP (RPD). Colaboradora del Cuerpo Académico Consolidado de la BUAP: Estudios de Política y Procesos de Gobierno. Responsable del Área de Investigación de la LEEAI del BINE. Estudia: Calidad educativa. Correo electrónico: bellz40@hotmail.com

María Yareli Sánchez Guzmán. Licenciada en Educación Primaria por el Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla". Profesora de la Escuela Primaria "24 de febrero" en Nopalucan Puebla. Ha participado como ponente en el IX Congreso Estatal de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación Educativa (2016) así como en el Coloquio "La investigación educativa en la formación docente inicial". Correo electrónico: ma.yareli261194@gmail.com

El modelo de aprendizaje invertido aplicado a un curso de introducción a la computación
The flipped learning model in an introduction to computing course.

María Raquel Landa Cavazos[1]

[1]Tecnológico de Monterrey, email: rlanda@itesm.mx

Resumen: Cada vez son más los docentes universitarios que se han dado a la tarea de implementar el Modelo de Aprendizaje Invertido en sus aulas, sin embargo, debido a su relativa novedad, no existe suficiente evidencia que soporte los beneficios derivados del modelo. Con el fin de determinar su efectividad se realizaron diversas implementaciones del mismo en un curso de introducción a la computación a nivel universitario, posteriormente, los resultados de estos ejercicios fueron analizados por métodos estadísticos. De forma específica los aspectos que se evaluaron: 1) el desempeño de los estudiantes, medido en términos de las calificaciones obtenidas en el curso; 2) la satisfacción de los estudiantes, medida utilizando un cuestionario diseñado para este fin. Los resultados que se desprenden de este análisis muestran un efecto positivo tanto en las notas de los alumnos como en la satisfacción de los mismos al utilizar el Modelo de Aprendizaje Invertido, lo cual lleva a pesar que el implementar este modelo dentro del aula es una alternativa de innovación educativa viable para la enseñanza de la programación en la educación superior.

Palabras clave: Innovación educativa, Aprendizaje Invertido, Aula Invertida, Aprendizaje centrado en el estudiante.

Abstract : Lately, the number of university teachers who have been implementing the Flipped Learning Model in their classrooms has increased, however, because of its relative newness, there is no enough evidence to support its benefits. In order to determine its effectiveness several implementations were carried out in a course of introduction to computing at university level, later, the results of these exercises were analyzed by statistical methods. Specifically, the following aspects were evaluated: 1) student performance, measured in terms of grades obtained in the course; 2) student satisfaction, measured using a questionnaire designed for this purpose. The results of this analysis show a positive effect both on students' grades and their satisfaction in using the Flipped Learning Model, which leads to think that implementing this model within the classroom is a good innovation alternative for teaching programming in higher education.

Keywords: Educational Innovation, Flipped Learning, Flipped Classroom, Student-Centered Learning

Recepción: 29 de mayo de 2017
Aceptación: 20 de enero de 2018

Forma de citar: Landa, M (2018), "El modelo de aprendizaje invertido aplicado a un curso de introducción a la computación". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.116-126.

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

1. INTRODUCCIÓN

El Aula Invertida se define como un tipo de aprendizaje híbrido en el que los estudiantes aprenden contenido en línea viendo exposiciones del profesor en video, usualmente en casa, y la tarea es realizada en clase con los profesores y estudiantes realizando ejercicios y resolviendo dudas. La interacción del profesor con los alumnos es más personalizada, y enfocada en guiar más que en enseñar. Por otra parte, el Aprendizaje Invertido (AI) se define como un enfoque pedagógico en el que la instrucción directa se traslada del espacio de aprendizaje en grupo al espacio de aprendizaje individual, como resultado de esto, el espacio de aprendizaje en grupo se transforma en un espacio de aprendizaje dinámico e interactivo en el cual el docente guía a los estudiantes mientras éstos aplican conceptos y se involucran de forma creativa en la materia (Flipped Learning Network, 2014).

La Figura 1 muestra la secuencia de las actividades tanto dentro como fuera del aula que propone el Modelo de Aprendizaje Invertido.

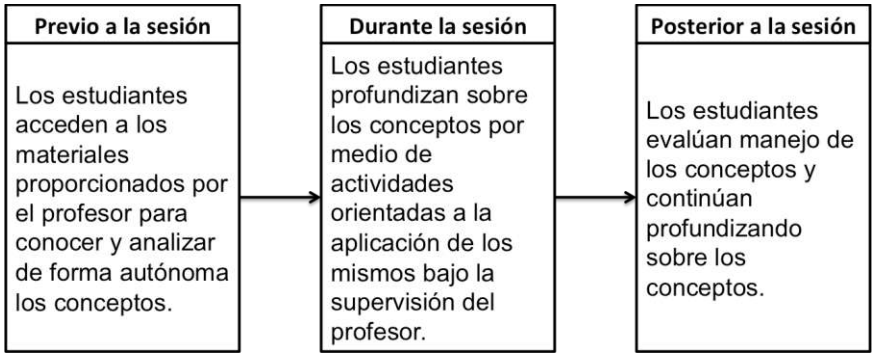


Figura 1. Secuencia de actividades realizadas por el alumno en el Modelo de Aprendizaje Invertido Adaptado de Hamdan, N., McKnigth, K. y Arfstrom, K. (2013). *A review of flipped learning*. Flippedlearning.org. Recuperado de http://www.flippedlearning.org/review

Este modelo se basa en cuatro pilares, los cuales corresponden a los fundamentos sobre los cuales debe construirse cualquier experiencia de aprendizaje para poder considerarse como aprendizaje invertido, estos pilares son: 1) ambientes de aprendizaje flexibles, para una implementación exitosa se requiere un ambiente que propicie la discusión y el intercambio de ideas entre todos los involucrados en el proceso, se espera que los estudiantes interactúen entre ellos, uno a uno, uno a varios, varios a varios; así como también con el profesor. La flexibilidad de la que aquí se habla no solo se refiere a los espacios físicos en dónde ocurre el aprendizaje, sino también, a la forma en la que se entrega el contenido a los estudiantes y las forma en que se les evalúa; 2) cambio en la cultura de aprendizaje, tanto por parte de los alumnos como del mismo profesor, es necesario entender que para que el modelo funcione el rol del docente debe modificarse de ser el centro de atención a ser un observador-guía que se encuentra en movimiento constante en el aula buscando el momento idóneo para intervenir de forma efectiva y solo cuando lo considere necesario y provechoso, los alumnos por su parte, deben no solo integrarse a este nuevo modelo, sino ser los protagonistas de las actividades en el aula, participando activamente realizando las actividades y cuestionando al profesor respecto a los conceptos que están aprendiendo; 3) contenido intencionado, el profesor debe diseñar con extrema intencionalidad las actividades que se realizarán tanto dentro como fuera del aula, esta selección debe realizarse considerando tanto el contenido que los alumnos deben revisar previo a la sesión de clase como las actividades de aprendizaje que se espera se

realicen en el salón de clase, también deben contemplarse los medios a través de los cuales se hará llegar el contenido a los alumnos, así como las tecnologías que se requieren para hacerlo; 4) finalmente, el último pilar corresponde a los educadores profesionales, aunque en el modelo el rol del profesor cambia de protagonista a guía, esto no significa que su participación se minimice solamente a crear videos o asignar contenidos a los estudiantes, el uso de cualquier tecnología, en este caso los videos, no puede reemplazar el rol del profesor en el proceso de aprendizaje, bajo este modelo el docente aparece justo cuando más se requiere su apoyo, dentro del aula para resolver las dudas de los estudiantes una vez que ellos por sí mismos han revisado el contenido, profundizando en los conceptos y/o guiando a los estudiantes a que ellos mismos encuentren las soluciones a los problemas planteados (Flipped Learning Network, 2014).

El Modelo de Aprendizaje Invertido contempla un enfoque integral, principalmente constructivista, muy de la mano del aprendizaje activo y centrado en el estudiante, que busca incrementar el compromiso e involucramiento de los alumnos con los contenidos curriculares mejorando así su comprensión conceptual y su capacidad de solucionar problemas por sí mismos. Debido a ello se espera que su implementación derive en una mejora en el desempeño de los estudiantes, el cual, generalmente, es medido en base a las calificaciones obtenidas. Adicionalmente, al tener un alto componente de participación se esperaría que los alumnos se sintieran más motivados y por ende más satisfechos con las actividades de aprendizaje que realizan en el aula. Sin embargo, de acuerdo a Goodwin (2013) a la fecha no existen bases científicas que indiquen exactamente que tan bien funciona el Modelo de Aprendizaje Invertido, los resultados preliminares de los datos no científicos sugieren que este modelo puede producir beneficios, siempre y cuando se implemente a conciencia y con especial atención a lo que las investigaciones han revelado se requiere para una buena instrucción.

Para respaldar esta aseveración se realizó un experimento en un curso de introducción a la computación durante tres períodos distintos en los cuales se midió el efecto de diversas variantes del modelo en cuestión, identificando que existe diferencia significativa entre las notas de un grupo bajo el Modelo Tradicional y un grupo que implementa el Modelo de Aprendizaje Invertido, el detalle de los resultados se presenta en la sección correspondiente.

2. MARCO TEÓRICO

Existen dos componentes claves en el Modelo de Aprendizaje Invertido: la tecnología educativa y el aprendizaje activo (Osborn y Bredvad, 2013). El uso extensivo de tecnología para entregar el contenido curricular fuera del aula es central en el Aprendizaje Invertido. De forma particular es el video digital el que en la gran mayoría de las experiencias reportadas alrededor del mundo se utiliza para reemplazar la instrucción directa que de forma tradicional ocurre en el salón de clases. Se excluyen de la definición de Aprendizaje Invertido aquellas implementaciones que no hacen uso de este medio digital (Bishop y Verleger, 2013).

Por otro lado, y como resultado del uso del video, se libera tiempo en el aula, el cual debe enfocarse a realizar actividades que requieran un nivel de análisis y abstracción de mayor nivel, es precisamente este aprendizaje activo que se lleva a cabo durante el tiempo en el aula otra característica inherente al Aprendizaje Invertido, estos dos componentes influencian el ambiente de aprendizaje de los estudiantes de forma positiva potenciando los resultados del proceso.

La figura 2 muestra las bases teóricas que sustentan los beneficios del Modelo de Aprendizaje Invertido.

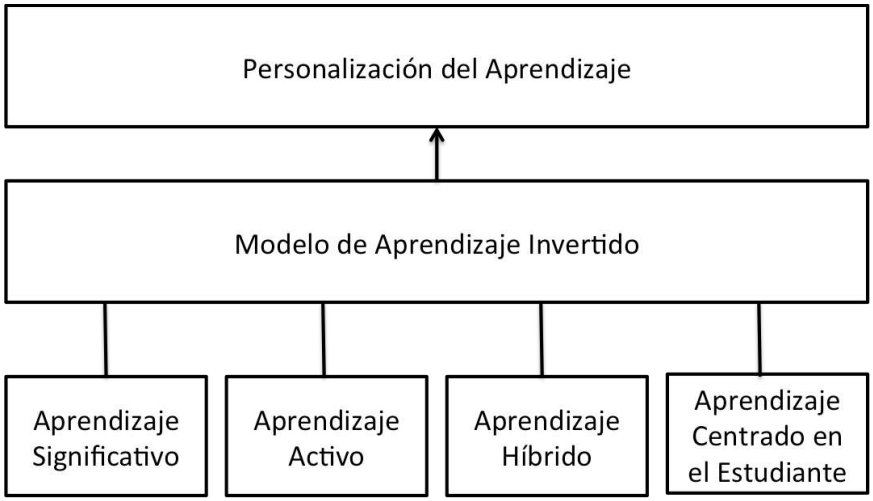


Figura 2. Bases Teóricas del Modelo de Aprendizaje Invertido. Elaboración propia.

3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El objetivo de la implementación que origina este artículo es establecer el efecto de utilizar el Modelo de Aprendizaje Invertido en un Curso Remedial de Computación con el fin de dar una validación a los beneficios planteados por diversos autores respecto al modelo en cuestión. El análisis se centró en dos aspectos específicos: el desempeño de los estudiantes, el cual se midió en base a las calificaciones obtenidas en una evaluación de un tema específico en el cual se implementó el Modelo de Aprendizaje Invertido, así como su percepción hacia el modelo después de ser expuestos al mismo.

Es importante establecer que debido a que solamente se analizaron datos de una sola asignatura en una institución de educación superior, los resultados de este ensayo no pueden ser generalizados a otros niveles académicos o instituciones, sin embargo, las conclusiones obtenidas pueden ser contrastadas con estudios similares, con el fin de establecer diferencias y/o similitudes que permitan ampliar el sustento del Modelo de Aprendizaje Invertido a nivel global.

4. MÉTODO

El método se presenta inicialmente exponiendo la población considerada para el estudio, para posteriormente detallar el proceso de implementación llevado a cabo, así como las distintas versiones del modelo que fueron implementadas, finalmente se define cómo se realizó el análisis de los resultados obtenidos.

4.1. Población

La investigación se llevó a cabo en el curso de Introducción a la computación de una institución privada de educación superior en México, durante tres períodos semestrales consecutivos. En el período de enero-mayo 2015 participaron un total de 62 alumnos, en

agosto-diciembre 2015 participaron 88 alumnos y en enero-mayo 2016 participaron 20, abarcando un total de 170 alumnos.

4.2. Implementación

Para la implementación del modelo se seleccionó el módulo correspondiente al tema de "Introducción a la Hoja de Cálculo Excel", el cual se cubre en un total de 8 sesiones en las cuales se utilizaron videos como material fuera del aula para cubrir el contenido de las mismas. Al finalizar el módulo se aplicó un examen en línea de opción múltiple que consta de 15 preguntas. Es importante aclarar que dicho examen se obtiene de un banco de reactivos generado de forma departamental para todos los grupos de la materia. Dicho banco se construye con la colaboración de todos los profesores que imparten la materia. La implementación e investigación se realizó de la siguiente forma:

4.2.1. Versión 1 – Modelo de instrucción tradicional apoyado con videos

En el período de enero-mayo 2015 se incluyeron como apoyo para la exposición en clase una serie de videos de los temas de Excel, dichos videos eran utilizados en lugar de las diapositivas para demostrar los conceptos, al finalizar la exposición, los alumnos realizaron las prácticas correspondientes a la sesión. En esta primera implementación no se realizó ningún cambio en cuanto a metodología de exposición se refiere, solo se agregaron los videos como apoyo a las explicaciones dentro del aula.

4.2.2. Versión 2 – Implementación de "Aula Invertida"

En el período de agosto-diciembre de 2015 se realizó una primera implementación del modelo básico de aula invertida siguiendo el siguiente proceso:

a) Como actividad previa a la sesión se solicitó a los alumnos ver el video o videos en los que se explicaban los conceptos del tema correspondiente.
b) En la sesión en aula se inició directamente dando las instrucciones correspondientes a las prácticas a realizar en esa clase, las prácticas se realizaron en equipos de dos personas, garantizando que al menos uno de los integrantes hubiera revisado el material previamente.
c) Como cierre de cada sesión, y fuera del aula, a manera de tarea entregable se solicitó realizar un mapa de conceptos que incluyera los puntos más relevantes tanto del video como de la práctica, así como la relación identificada entre ellos.

4.2.3. Versión 3- Implementación de "Aprendizaje Invertido"

En el período de enero-mayo 2016 se llevó a cabo una segunda implementación del Modelo de Aula Invertida, pero realizando algunos ajustes en base a la experiencia de la versión anterior, así como a una nueva revisión bibliográfica que comprendió los nuevos hallazgos y mejores prácticas reportadas por los docentes en diversos medios electrónicos.

A continuación, se describe el proceso seguido en esta implementación:

a) Al igual que en la implementación anterior se solicitó a los alumnos previo a la sesión ver el video correspondiente al tema, sin embargo, en esta ocasión se determinó que debían entregar un mapa de conceptos que incluyera los puntos más relevantes del video.

b) El mapa de conceptos se definió como un requisito para, en la sesión en el aula, acceder directamente a las instrucciones de la práctica y poder contar con todo el tiempo de la sesión para completarla.
c) Se asumió que los alumnos que por alguna razón no hubieran entregado el mapa de conceptos no habían visto el video, por lo que a ellos se les indicó que ANTES de acceder a la práctica debían ver el video (sin opción a entregar el mapa) y posteriormente podían comenzar a trabajar, esto les restaba tiempo efectivo para completar la actividad pactada para esa sesión. En esta ocasión el 90% de las prácticas se realizaron de forma individual, siendo solamente la práctica integradora previa al parcial la que se realizó en equipos de dos personas. Cabe aclarar que no desalentó a los alumnos a colaborar en el salón de clases, solo se indicó que cada estudiante debía realizar su propia actividad independientemente de que hubiera colaborado o no con alguna persona.
d) Posterior a la sesión en el aula se iniciaba nuevamente el ciclo, pero para el siguiente tema.

4.3. Análisis del efecto del Modelo de Aprendizaje Invertido

Con el fin de identificar el efecto de cada una de las implementaciones del Modelo de Aprendizaje Invertido se recabaron las notas obtenidas por los alumnos específicamente en el parcial que incluye solamente los temas del módulo de Excel que corresponde a las 8 sesiones en que se realizó el experimento; esto para cada una de las versiones antes descritas. El tratamiento de estos datos se llevó a cabo mediante un análisis ANOVA. Adicionalmente se analizó el porcentaje de reprobados para cada uno de los escenarios. El tratamiento de los datos se realizó utilizando el software de Minitab 13 (http://www.minitab.com), el cual está específicamente diseñado para realizar análisis estadísticos básicos y avanzados, cuenta con una interfaz sencilla y basada en cuadro de diálogos, lo que facilita su uso y cuenta con una gran variedad de métodos para la obtención de resultados confiables.

Para determinar la percepción de los estudiantes respecto al modelo y los principales componentes del mismo, uso tecnología educativa para reemplazar la instrucción directa y aprendizaje activo en el aula, se aplicó una encuesta a los alumnos de las de la versión 2 y la versión 3 que fueron expuestos al Modelo de Aprendizaje Invertido. El instrumento de recogida de datos consistió en un cuestionario con respuestas cerradas diseñado específicamente para indagar la satisfacción los puntos antes descritos. Los resultados de estos análisis se presentan en el siguiente apartado.

5. RESULTADOS

Los resultados se segmentan en dos secciones en concordancia con lo planteado en los apartados anteriores: análisis de las calificaciones de los estudiantes y análisis de la encuesta de percepción de alumnos.

5.1. Análisis de calificaciones

Se realizó un análisis ANOVA con un nivel de confianza de 95% y estableciendo las siguientes hipótesis:

- H0: Todas las medias tienen el mismo valor (versión 1, versión 2 y versión 3).
- Ha: Al menos una de las medias es distinta.

La Tabla 1 muestra el resultado arrojado por el análisis estadístico ANOVA, en ella se observa claramente que el valor de la variable P-Value es menor al de alfa (0.05) por lo que se rechaza la hipótesis H0.

Tabla 1: Resultados del análisis de calificaciones mediante el método ANOVA – Análisis de varianza

Source	DF	Adj SS	Adj MS	Adj MS	P-Value
Versión	2	3083	1541.33	6.34	**0.002**
Error	167	40624	243.3		
Total	169	43706			

Nota: P-Value < 0.05

La Tabla 2 muestra el análisis de medias de las calificaciones mediante el método ANOVA, aquí podemos destacar la diferencia que se observa entre los valores de las distintas versiones de la implementación, así como la disminución de la desviación estándar.

Tabla 2: Resultados del análisis de calificaciones mediante el método ANOVA – Análisis de medias

Versión	N	Media	StDev	95% CI
Versión 1	62	75.49	18.06	(71.58, 79.40)
Versión 2	88	83.67	14.54	(80.39, 86.95)
Versión 3	20	86.36	11.12	(79.48, 93.25)

Para corroborar los resultados arrojados por el análisis ANOVA se realizaron pruebas pareadas con los métodos de Tukey y Fisher, los resultados de estas pruebas se muestran en las Tabla 3 y Tabla 4 respectivamente. En ambos casos los resultados del análisis ANOVA se corroboran, ya que tanto Tukey como Fisher arrojan una diferencia significativa entre las medias de la versión 1 con respecto a las versiones 2 y 3.

Tabla 3: Resultados del análisis de calificaciones mediante el método Tukey

Versión	N	Media	Grupo	
Versión 3	20	86.36	A	
Versión 2	88	83.67	A	
Versión 1	62	75.49		B

Tabla 4: Resultados del análisis de calificaciones mediante el método Fisher

Versión	N	Media	Grupo	
Versión 3	20	86.36	A	
Versión 2	88	83.67	A	
Versión 1	62	75.49		B

Finalmente, y para descartar cualquier posible error derivado del comportamiento no normal de los datos se realizó la prueba de Kruskal-Wallis como alternativa no-paramétrica para el análisis ANOVA, los resultados de esta prueba se muestran en la Tabla 4. Nuevamente se observa que el valor de la variable P es menor al de alfa (0.05) por lo que de nuevo podemos rechazar la hipótesis H0.

Tabla 5: Resultados del análisis de calificaciones mediante el método Kruskal-Wallis

Versión	N	Media	Rango Prom.	Z
Versión 1	62	80.04	68.8	-3.35
Versión 2	88	86.71	94.0	2.34
Versión 3	20	86.71	99.7	1.38
H=11.62	DF=2	**P=0.003**		

Nota: P-Value < 0.05

5.2. Análisis de encuesta de percepción de alumnos

En lo que respecta a la encuesta de percepción de los alumnos respecto al modelo durante la Versión 2 un total de 61 alumnos, es decir el 98%, respondió la encuesta; mientras que para la Versión 3 respondió un 70%. Los resultados de las preguntas que se realizaron a los estudiantes respecto a sus preferencias en cuanto al medio por el cual preferían recibir el contenido del curso, el tipo de actividades que preferían realizar durante la sesión en el aula, qué tan efectivo consideraban el Modelo de Aprendizaje Invertido con respecto al Modelo Tradicional y cuál de estos dos preferían después de haber sido expuestos a la innovación se muestran en la Tabla 6, Tabla 7, Tabla 8 y Tabla 9 respectivamente.

Tabla 6: Preferencia del medio para recibir el contenido

Medio	Versión 2	Versión 3
Exposición del profesor	62%	50%
Filminas PPT	0%	0%
Libros electrónicos (PDF)	7%	14%
Videos	31%	36%

Tabla 7: Preferencia de actividades en clase

Actividad	Versión 2	Versión 3
Exposición del profesor	33%	57%
Viendo videos	0%	7%
Ejercicios individuales	28%	14%
Ejercicios en equipo	39%	21%

Tabla 8: Percepción de efectividad del Modelo de Aula Invertida

Efectividad	Versión 2	Versión 3
Menor al modelo tradicional	16%	21%
Igual al modelo tradicional	54%	29%
Mayor al modelo tradicional	30%	50%

Tabla 9: Preferencia de Modelo de Aprendizaje

Modelo	Versión 2	Versión 3
Modelo tradicional	16%	14%
Mezcla entre Aprendizaje Invertido e instrucción directa (tradicional)	71%	72%
Modelo de Aprendizaje Invertido	13%	14%

6. DISCUSIÓN

De los resultados arrojados por la investigación podemos determinar que en cuanto al desempeño de los alumnos se refiere existe una influencia positiva y estadísticamente significativa del Modelo de Aprendizaje Invertido frente al Modelo Tradicional. Si nos centramos específicamente en las medias de las calificaciones es posible establecer que, si bien, los ajustes realizados entre la Versión 2 y la Versión 3 muestran un leve incremento en la media de los grupos, ésta diferencia no es significativa, por lo que el beneficio se observa solamente al contrastar el Modelo Tradicional con cualquiera de las implementaciones del Modelo de Aprendizaje Invertido.

Por otro lado, es interesante observar que al observar que en el porcentaje de reprobados existe una mejora de este indicador con respecto a la implementación anterior, de un 10% entre la Versión 1 y la Versión 2, y de un 12% entre la Versión 2 y la Versión 3, por lo que es aquí donde se percibe una diferencia significativa de integrar al modelo las "mejores prácticas" que se están constantemente divulgando para potencializar sus beneficios respecto implementaciones previas.

Analizando los resultados de la percepción de los alumnos respecto al Modelo de Aprendizaje Invertido, podemos identificar que tanto los alumnos de la Versión 2 (62%) como de la Versión 3 (50%) siguen prefiriendo como medio para recibir el contenido de las asignaturas la exposición del profesor en el aula, esto aun cuando tanto en la Versión 2 como en la Versión 3 el 80% de los alumnos indican que el modelo fue igual o más efectivo que el modelo tradicional. Este hallazgo resulta algo contradictorio, particularmente si analizamos el caso de la Versión 3, en dónde el 50% de los alumnos indica que el Modelo de Aprendizaje Invertido es más efectivo que el Modelo Tradicional, pero prefieren, en ese mismo porcentaje, la exposición del profesor en el aula como medio para recibir el contenido y un 57% de ellos que esta sea la actividad que se realice en el aula.

7. CONCLUSIONES

Aunque alrededor del mundo y a todos los niveles académicos se sigue recolectando evidencia tanto anecdótica como estadística respecto a los efectos del Modelo de Aprendizaje Invertido en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es un hecho que existen beneficios innegables, sin embargo, se requieren más investigaciones científicas que avalen dichos beneficios, así como la significancia de los mismos, de ahí la importancia de experimentos como este que vienen a ampliar y soportar las evidencias empíricas que muchos docentes están divulgando y que constituyen una base para aquellos profesores que buscan innovar a través del Modelo de Aprendizaje Invertido su práctica. También es importante analizar las percepciones de los alumnos que son expuestos a esta innovación en distintos momentos de su vida académica.

De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden obtener las siguientes conclusiones, sobre los efectos del modelo de aprendizaje invertido sobre el desempeño de los estudiantes y la satisfacción de los mismos: 1) se observa una diferencia positiva y estadísticamente significativa en las calificaciones de los estudiantes al implementar cualquiera de las versiones el modelo en el curso, es decir Aula Invertida o Aprendizaje Invertido; 2) la versión del modelo implementada si bien no impacta directamente en las medias de calificaciones, sí muestra un beneficio en cuanto al porcentaje de reprobados se refiere; es decir, el aplicar las mejores prácticas ayuda a que los estudiantes que tanto en el modelo tradicional como en el modelo de aula invertida no logran obtener una nota

aprobatoria, bajo el modelo de aprendizaje invertido lo hagan; 3) los alumnos perciben que esta metodología es igual o más efectiva que el modelo expositivo tradicional, sin embargo, siguen prefiriendo un esquema expositivo en el que el profesor tiene la responsabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje; y 4) los alumnos consideran que un modelo mixto que integre el modelo tradicional expositivo y el modelo de aprendizaje invertido es una mejor opción que alguno de ellos por sí solo.

8. REFERENCIAS

Bishop, J. y Verleger, M. (2013), *The Flipped Classroom: A Survey of the Research* Paper presented at 2013 ASEE Annual Conference, Atlanta, Georgia. Recuperado de https://peer.asee.org/22585 .

Flipped Learning Network. (2014). *The Four Pillars of F-L-I-P™*. Recuperado de http://www.flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf

Goodwin, B. (2013). Evidence on flipped classrooms is still coming in. Educational Leadership, 70(6), 78-80.

Hamdan, N., McKnigth, K. y Arfstrom, K. (2013). A review of flipped learning. Flippedlearning.org. Recuperado de http://www.flippedlearning.org/review

Osborn, J. y Bredvad, K. (2013). A New Way of Teaching: Flipping Your Classroom. *TEXAS Adult & Family Literacy QUARTERLY*, *17*(2). Recuperado de http://www-tcall.tamu.edu/newsletr/spring13/spring13o.htm

Acerca de la autora

María Raquel Landa Cavazos, cuenta con una Ingeniería en Sistemas Electrónicos y una Maestría en Administración de Tecnologías de Información, ambas en el Tec de Monterrey, Campus Monterrey, María Raquel Landa Cavazos cuenta con 15 años de experiencia docente en distintas universidades públicas y privadas de Nuevo León, impartiendo asignaturas como Administración de tecnologías de información, Redes computacionales, Programación básica, Electrónica y Métodos numéricos. Ha participado en proyectos como Chic@s can code México cuyo objetivo es enseñar a niños y niñas de escuelas públicas las habilidades básicas de programación, además de colaborar en proyectos con la inciativa privada. Actualmente se desempeña como profesora de cátedra del Tec de Monterrey, Campus Monterrey y se encuentra estudiando el Doctorado en Educación con enfoque en Tecnología Educativa en el cual centra su investigación en el tema de Aprendizaje Invertido.

De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México
From the desks to the crossing of borders: an approach to the profile of transnational students in Mexico

Israel León Jiménez[1]

[1]Universidad Autónoma de Baja California, email: leon.israel@uabc.edu.mx

Resumen: El presente documento, es una aproximación teórica sobre el perfil de los jóvenes migrantes que se han envuelto en la dinámica migratoria entre México y Estados Unidos. Su objetivo, es proporcionar características recurrentes que ellos presentan en las escuelas a las que llegan, después de haber estudiado anteriormente en un país distinto, así como dar pie a un espacio de reflexión pedagógica-educativa, necesario para indagar sobre los quehaceres de las escuelas en cuanto a la atención educativa para este grupo poblacional.

Palabras clave: Interculturalidad, Educación migrante, alumnos transnacionales, migración México-Estados Unidos

Abstract: The present document consists of a theoretical approach on the profile of young migrants involved in the dynamics of the migration phenomena that currently exists between Mexico and the United States of America. Its main goal is to provide a series of recurrying characteristics presented by these young people at the schools where they arrive, generally, after having studied previously in another country. Also, this document seeks to start the creation of a pedagogical-educational reflective space, wich is considered necessary for the sake of inquiring about the activities taken by schools in terms of educational attention given to this specific population group.

Key words: Interculturality, Migrant education, Transnational students, Mexican-American Migration.

Recepción: 19 de agosto de 2017
Aceptación: 8 de enero de 2018

Forma de citar: León, I., (2018), "De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.127-135.

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

De los pupitres al cruce de fronteras: un acercamiento al perfil de los alumnos transnacionales en México

Introducción

Se sabe que entre los profesionales que estudian la historia de las migraciones internacionales, se acepta que las movilidades humanas, han hecho y seguirán haciendo cambios importantes de tipo sociocultural y económico en los espacios expulsores y receptores (Organización Internacional de las Migraciones, 2014), y que la migración definitivamente no se puede deslindar de la historia del ser humano (Franco, 2012). En concordancia con la Organización Internacional para las Migraciones (2015), el auge actual sobre movilidad humana, está marcada por destinos urbanos, en la que migrantes internacionales o internos, se esmeran en desplazarse hacía grandes ciudades y espacios urbanizados, y que a la vez, al llegar a su meta, generan interrelaciones con los lugares de origen y el actual.

En este tenor, la historia sobre la migración entre México y Estados Unidos, ha sido estructurada por una serie de etapas con características únicas (Massey, Pren y Durand, 2009), siendo así, estudiada desde diversas disciplinas. Igualmente, la historia ha reconocido que los primeros inmigrantes en Estados Unidos, fueron los que ya se encontraban ahí cuando México perdió gran parte de su territorio al quedar firmado el Tratado de Guadalupe Hidalgo, y que posteriormente los movimientos migratorios hacia tierra estadounidense, iniciarían debido a intereses de los empresarios americanos de aquella época, con el objetivo de contratar mano de obra accesible a sus intereses. Desde ese entonces, hasta la actualidad, la migración entre ambos países ha tenido una dinámica que ha quedado con una marca de la desvalorización de Estados Unidos hacia México y la falta de matiz por intentar solucionar de manera benéfica la movilidad humana (Moreno, 2009).

Sobre este aspecto, una de las vertientes emanadas debido a la migración México-Estados Unidos, es la educación migrante, referida a la atención educativa de alumnos que han tenido experiencia escolar en más de un sistema educativo, y que posteriormente se inscriben en las escuelas mexicanas para seguir con sus estudios (Zúñiga, Hamann y Sánchez, 2008), y por otra parte, se sabe que la presencia de este tipo de jóvenes, suponen un reto para su integración escolar, debido a las particularidades que ellos llegan a presentar.

De acuerdo a Ocampo (2014), una de las variables que explican la presencia de alumnos migrantes, es la gran crisis económica de 2008 en los Estados Unidos, que significó la pérdida de empleo de muchos mexicanos que alguna vez migraron a ese país para buscar mejores oportunidades laborales, y que han estado regresando con sus hijos para ubicarse en México. Otra de las variables que explican este tipo de población, es la convergencia de todas las legislaciones llamadas "antimigrantes" (Massey, Pren y Durand, 2009) incrementadas notablemente desde los ataques terroristas del 2001 a las torres gemelas.

Hoy en día, se suma a esta particular agenda educativa la situación en la que se encuentran aquellos jóvenes beneficiados por el Programa DACA (Acción Diferida para los Llegados en la Infancia, por sus siglas en inglés), instaurado por el gobierno de Barack Obama en 2012, y que se encuentra en status de finalización por la actual legislación estadounidense, para lo cual se

tiene previsto que su vigencia se terminaría el 05 de marzo de 2018. Este programa, ha protegido de la deportación a más de 750 000 jóvenes estudiantes, trabajadores, de los cuáles el 76% es de nacionalidad mexicana (BBC Mundo, 2017; Castañeda, 2017) y ahora enfocados bajo el contexto de regresar a su país natal, aspecto que debe ser tenido en cuenta por las autoridades educativas, así como por los profesionales de la educación del país.

Bajo este panorama, es importante que los distintos actores educativos conozcan los posibles escenarios sobre las características que pueden llegar a presentar estos jóvenes al incorporarse por primera, o segunda vez quizás, a las escuelas mexicanas, para exigir atención educativa de calidad. Habiendo presentado esto, se puede reflexionar en torno a las siguientes preguntas: ¿Quiénes son los alumnos transnacionales? ¿Cómo son sus trayectorias educativas? ¿Cuáles son sus fortalezas y/o áreas de oportunidad? ¿Qué acciones educativas-pedagógicas pueden facilitar su inclusión a las escuelas mexicanas?

Sobre los jóvenes transnacionales en las escuelas mexicanas

En los Estados Unidos, según afirma Sánchez (2008a), se ha observado que año con año, directores y docentes en los centros escolares reportan la ausencia de alumnos al terminar los periodos vacacionales, siendo que algunos regresan y otros no. Por otra parte, en México, se encuentran estudiantes que tuvieron una experiencia educativa en Estados Unidos, y después regresaron para continuar sus estudios, además, en numerosas ocasiones los propios directores o docentes, ignoran que los alumnos tuvieron una experiencia de este tipo. En función del trabajo de Sánchez, Zúñiga y Hamann (2008), se comprende a este sector poblacional como alumnos transnacionales; jóvenes que a partir de ser participantes de movilidad internacional, generalmente acompañando a sus padres, se han iniciado en su proceso formativo en más de un sistema educativo , como estudiantes de "allá" y "aquí".

Para Sánchez (2008a), este tipo de alumnos no suelen pasar desapercibidos, y por tanto, tampoco su origen y trayecto entre las escuelas de ambos países. Se comprende, que no es raro que niños y adolescentes crucen la frontera, ni que se inscriban en las escuelas a donde llegan, lo diferente del panorama, es que se están observando jóvenes que vuelven a cruzar fronteras mientras se inscriben a las escuelas (Zúñiga, Sánchez y Hamann, 2008).

Por su parte, Zúñiga (2013), explica que el retorno de mexicanos, se debe a dos aspectos. En primer lugar, una gran cantidad de niños y adolescentes mexicanos emigraron con sus familias para vivir en Estados Unidos, entre el periodo de 1986 y 2005, significando así, la inscripción de ellos en las escuelas estadounidenses. En segundo lugar, se sabe que, a partir del 2005, muchos de ellos están regresando a radicar y estudiar en México, algunos de ellos llegan por primera vez, y otros a reinsertarse. Para el autor, este acontecimiento tan complejo, por sí mismo significa una perspectiva de reto para las escuelas mexicanas, de hoy en día y el futuro.

De manera puntual, el trabajo de Sierra y López (2013) han generado una propuesta con características demográficas, educativas y de movilidad para categorizar los distintos perfiles que pueden presentar los alumnos transnacionales. La misma se encuentra estructurada en cuatro perfiles. El primero de ellos, se refiere a aquellos que nacieron y empezaron a estudiar en los Estados Unidos, y por distintas razones, vienen y continúan con ellos en México. Continuando, el segundo perfil hace alusión a los que nacieron y empezaron sus estudios en México, y que de

manera autónoma o por decisiones familiares, se dirigen al país del norte para seguir con su formación. El tercero, contempla a aquellos que tienen doble nacionalidad (llamados binacionales), estudian aproximadamente un periodo de seis meses en un país, y después llegan a otro para seguir su formación. Y por último, el cuarto perfil se refiere a jóvenes, no originarios de México, que llegan a Estados Unidos, se mantienen estudiando varios meses o años ahí, y después llegan a las escuelas en México.

Es importante señalar que el problema de los dos sistemas educativos, es el de estructurar la formación pensando en un solo tipo de alumno (Zúñiga y Hamman, 2008a), resultando las escuelas como incompetentes para los alumnos transnacionales, que se educan en ambos países. En este sentido, Hamman (1999) contempla que este grupo poblacional, se forman en dos sistemas distintos implicando así una serie de particularidades únicas para su atención educativa, y por otra parte, este hecho significa un reto complejo para los jóvenes, ya que se encuentran sujetos en un proceso en dónde están obligados a socializar y desenvolverse en una cultura diferente.

De acuerdo a Fimbres (2012), la escuela para el alumno transnacional, figura un espacio social en el cual el joven inicia todo un proceso de adaptación sociocultural, como por ejemplo, aprender un idioma diferente al propio, entender ciertos rasgos de "civilidad" e incorporar aspectos estructurales de la cultura receptora. Es así como, para el autor, el espacio significa una esfera en donde el joven transnacional, se enfrenta a "los otros", es decir, a las personas (pares escolares y docentes) que son autóctonas.

Siguiendo, uno de los aspectos más significativos que se deben de tomar en cuenta para la atención de los alumnos transnacionales, es la variedad de dificultades que los mismos presentan en las escuelas. En relación a esto, Sierra y López (2013) han mencionado algunos elementos que pueden aquejar el desarrollo educativo de estos jóvenes. En primer lugar, los autores comentan que se ven forzados a encontrarse con la necesidad de tener que adaptarse a un contexto escolar quizás nada familiar, y en ocasiones tornado hostil para ellos, debido al desconocimiento de las maneras de operacionalización de la escuela. Otros, se refieren a los prejuicios negativos que pueden generar los docentes sobre ellos, afectando así, su praxis de enseñanza, esto mismo, si es que tienen conocimiento de su presencia. Por último, comentan que otro factor implicado, es la aceptación social-afectiva por parte de los pares escolares, que fungen como compañeros en el aula de clases.

Por otra parte, Sánchez (2008b) señala que los actos discriminatorios a estos jóvenes pueden presentarse de distintas maneras. Ejemplos de ello pueden ser, de entrada, el rechazo a la inscripción de estos alumnos, ya que en ocasiones llegan al país en momentos que ya ha iniciado el ciclo escolar, así mismo, ubicarlos en un grado escolar que no corresponde según sus antecedentes escolares, y , por otro lado, que los docentes y pares escolares guarden prejuicios respecto a la condición de "ser extranjero", y que en este sentido, todas estas prácticas en su conjunto, o individualmente, significan potencialmente el rezago o la deserción escolar de los alumnos transnacionales.

En concordancia con Muñoz (1999), la más grande dificultad a la que se encuentran los alumnos migrantes, es el aprendizaje de la lengua oficial, y que por consecuencia, tendrán problemas cognitivos para procesar información, es decir, se verán en desventaja en relación a sus

compañeros autóctonos. Montón (2002) añade que debido al desconocimiento de la lengua, también tendrán dificultades en el área de comunicación social con sus compañeros, docentes, y directivos, así mismo, de adaptación al nuevo contexto escolar y de aprendizaje de contenidos. Montón concluye de manera general, debido al no dominio de la lengua oficial utilizada en las escuelas, tendrán problemas para incorporarse al sistema educativo.

En este contexto, para Boyzon-Fradet (1997, p.68), el alumno migrante incluso pueden percibirse como "alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico (…), un minusválido cultural (vive con su otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), un minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida)". Zúñiga y Hamann (2008b) y Zúñiga (2013) advierten que parte de la problemática en la que estos jóvenes se conciben como "minusválidos" en las escuelas, según la analogía de Boyzon-Fradet, se debe a que la educación en México (también en el caso de Estados Unidos) no se encuentra pensada-estructurada en función de las características de estos.

Miquel (2013), indica que muchos de ellos tienen dificultades con escribir y leer en el idioma del país receptor, y que de acuerdo a Muñoz (2012), son una inclinación al rezago e incluso la deserción escolar, aunque no necesariamente. En discusión a lo anterior, se puede notar que al llegar a las escuelas receptoras, hay algunos que están altamente alfabetizados en su lengua autóctona, o por el contrario, en ocasiones están limitados en ella. Por otro lado, Miquel advierte que aun así, los alumnos migrantes han sido "hablantes", y no necesariamente como personas que se han alfabetizado, que han encontrado estrategias para interactuar en los espacios de socialización. De igual modo, este autor discute que aunque no dominen el idioma local, de igual modo se encuentran dotados de aspectos cognitivos para realizar inferencias, deducciones, y analogías.

Trabajos como el de Zárate, Yedra, Rivera, González y León (2013), mencionan que la convivencia cotidiana que puedan tener ellos con otros pares, irá poco a poco apoyando a la incorporación de las pautas de interacción habituadas en el espacio escolar, y la práctica del idioma local utilizado. Sobre esto, se contempla que posiblemente, en el transcurso de este tipo de adaptación escolar, los jóvenes habrán tenido complicaciones de comunicación, de rendimiento académico, conflictos con otros compañeros, orientadores educativos, docentes y quizás con los directivos del plantel (Arriaga, Oviedo y López, 2015).

Por su parte, Arriaga, Oviedo y López (2015), comentan sobre la situación de las familias de estos jóvenes. Según los autores, el ingreso al sistema educativo, significa en ocasiones una serie de dificultades para los padres en cuanto a los trámites que deben de realizar para inscribir a sus hijos. Más allá de los procesos administrativos, el alumno contempla algunos aspectos personales y conductuales que se desencadenan al integrarse o reintegrarse a la escuela, por ejemplo, experimentación de inseguridad sobre sus propias expectativas, ansiedad sobre su futuro, o quizás, temor sobre la posibilidad de hacer amigos de nuevo. Además, indican que la situación en la que se encuentran pudiese desequilibrarlos emocionalmente, resultando esto, en conductas retraídas, de aislamiento, rebeldía o violentos con sus pares.

Por último, sobre el mismo rubro, Rivera, Obregón y Cervantes (2009) discuten sobre las dinámicas en las familias transnacionales. Indican que el hecho de la incorporación, suele ir

acompañado de una etapa de estrés, tanto en los padres y los alumnos migrantes. Además, señalan que otro hecho es que la familia, puede resentir el proceso por el que pasa el estudiante, al punto de que los padres pueden manifestar conductas hostiles hacia los hijos, con violencia física o verbal, y en este sentido, estudiantes y padres migrantes quizás lleguen a sentir rechazo por la escuela.

Consideraciones finales

La temática referida a los estudiantes transnacionales en las escuelas nacionales mexicanas, se sigue manteniendo en calidad de revisión hasta la fecha, incluso en situación de urgencia con el actual contexto migratorio, inalienable y notablemente causado a partir de las coyunturas económicas y la cartelera en materia de inmigración de los Estados Unidos. Como se ha mencionado, se suma a la agenda el caso de miles de jóvenes connacionales al borde de una repatriación venidera con la esperada ya, finalización del programa DACA, a cargo de la polémica legislación estadounidense en turno. Este escenario, supondría la reincorporación de este grupo juvenil a la sociedad mexicana en sus distintos campos sociales, influyendo en las dinámicas propias de estos; siendo el educativo, uno de los más fundamentales.

A través de los años, uno de los elementos puestos en marcha para esta causa, ha sido el Programa Binacional de Educación Migrante, impulsado por la Secretaría de Educación Pública, enfocado en facilitar la incorporación o reincorporación (en caso de migración de retorno) de estos jóvenes. Sin embargo, anteriormente ya se ha apuntado que tanto el programa, como el proyecto "Educación Básica Sin Fronteras" (concluido en 2013), mantuvieron dificultades para lograr su objetivo, principalmente por la falta de financiamiento por parte de las autoridades educativas (Franco, 2014). Viendo esto, autoridades educativas, a nivel nacional y estatal, desde sus facultades, necesitan coordinarse arduamente para reforzar e implementar practicas estructurales y operacionales para la atención a estudiantes con este perfil.

Para finalizar, otro aspecto pendiente de entretejer, es la manera en que la presencia de estos jóvenes en los centros escolares, dadas sus características, exigen la transformación de la enseñanza. El docente se sitúa ante la necesidad de implementar una pedagogía intercultural, crítica, en la que debe de considerar elementos como la trayectoria educativa del migrante, sus conocimientos previos, áreas de oportunidad, personalidad, costumbres, características lingüísticas y socioculturales; y no solo tomarlos en cuenta, sino valorizarlos sin prejuicios y utilizarlos a su favor. Visualizar y utilizar todo lo descrito anteriormente, facilitará en gran medida a autoridades, comunidades escolares, docentes y familias, brindar a los ya presentes y venideros jóvenes transnacionales su derecho legítimo a una atención educativa de calidad.

Referencias

Arriaga, F., Oviedo, E y López, J. (Julio-diciembre, 2015). *La reincorporación de estudiantes Transfronterizos en instituciones de educación pública del nivel de secundaria en Mexicali, B.C*. Espíritu científico en acción, Número 22, 17-27

BBC Mundo, R. (2017). Qué es DACA y qué efectos tiene que el gobierno de Trump haya revocado la política que ampara a 750.000 jóvenes indocumentados en Estados Unidos - BBC Mundo. BBC Mundo. Retrieved 7 September 2017, Sitio web: http://www.bbc.com/mundo/noticias-internacional-41117654

Boyzon-Fradet, D. (1997). Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondammental pour les enfants issus de l'immigration, en Migrants-Formation (pp.67-84),Montrouge: CNDP.

Castañeda, A. (2017). Los dreamers y el fin de DACA - Centros Conacyt. Centros Públicos de Investigación CONACYT. Retrieved 7 September 2017, from https://centrosconacyt.mx/objeto/daca/

Fimbres, N. (2012). *El espacio escolar: Un lugar de encuentros y desencuentros con nosotros y los otros*. En Éxodos, veredas y muros: Perspectivas sobre la migración (pp. 377-401). Mexicali-Baja California: Instituto de Investigaciones Sociales.

Franco, M. (2014). *Escuela de papel. Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes*. Sinéctica. Revista Electrónica de Educación, No.43, pp.1-20.

Franco, L. (2012). Migración y remesas en la ciudad de Ixmiquilpan. Pachuca, Hidalgo: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

Hamann,T. (1999). *Transnacionalism from below, the transnacionacional student and Challenge to local, cumulative currícula*. USA: Chicago. Ponencia presentada en el Encuentro Annual de la Asocicación Americana de Antropología.

Massey, D., Pren, K. y Durand, J. (2009). Nuevos escenarios de la migración México-Estados Unidos. Las consecuencias de la guerra antimigrante. Papeles poblac., Vol.15, pp.101-128.

Miquel, L. (2013). Consideraciones sobre la enseñanza de español: lengua extranjera a inmigrantes. Carabela, Núm. 53, pp.1-8.

Montón, J. (2002). La educación del alumnado migrante. Un reto social y educativo. Anuario de Psicología, Vol.33, pp.499-519.

Moreno, J. (2009). La política migratoria de Estados Unidos y las medidas de control: entre la hipocresía y el pragmatismo. En En busca de la vida ¿Dónde están los derechos humanos? (pp.11-32). Mexicali, Baja California: Albergue del Desierto, Centro de reintegración familiar de menores migrantes.

Muñoz, B. (1999). Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración. Didáctica y solidaridad. Cervantes, Vol.10, pp.473-480

Muñoz, B. (2001). Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante. 13/03/2017, de Facultad de Filología. Universidad de Barcelona Sitio web: http://www.ub.edu/filhis/culturele/belen.html

Organización Internacional para las Migraciones. (2014). Migración e Historia. Ginebra: OIM.

Organización Internacional para las Migraciones. (2015). Informe sobre las migraciones en el mundo. Francia: OIM.

Rivera, M.,Obregón, M. y Cervantes, E. (2009). *Recursos psicológicos y salud: consideraciones para la intervención con migrantes y sus familias*. En Aportes de la psicología a la salud (pp.225-254). Morelia: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Sánchez, J. (2008a). *Pertinencia del estudio de los alumnos transnacionales en México y su conceptualización*. En Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización (pp.23-37). México, D.F: Secretaría de Educación Pública.

Sánchez, J. (2008b). Elementos conceptuales para la comprensión de la escolaridad transnacional. En Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización (pp.39-57). México, D.F: Secretaría de Educación Pública.

Sierra, S.,y López, Y. (2013). *Infancia migrante y educación transnacional en la frontera México-Estados Unidos*. Revista sobre la infancia y la adolescencia, Vol.4, pp.28-54.

Zárate, L.,Yedra, L.,Rivera, E.,González, M. y León, D. (2013). *Psychological State of High School Students with Migrant and Nonmigrant Parents*. Migraciones internacionales, Vol.7, pp. 157-184.

Zúñiga, V. y Hamann, E. (2008a). Escuelas nacionales, alumnos transnacionales. En Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización (pp.157-174). México, D.F: Secretaría de Educación Pública

Zúñiga, V. y Hamann, T. (2008b). *Escuelas nacionales, alumnos transnacionales: la migración México/Estados Unidos como fenómeno escolar*. Estudios sociológicos, Vol.26, pp. 65-85.

Zúñiga, V., Hamann, E. y Sánchez, J. (2008). Alumnos transnacionales: Las escuelas mexicanas frente a la globalización. México, D.F: Secretaría de Educación Pública

Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. Revista Electrónica Sinéctica, Núm.40, pp.1-12.

Acerca del autor

Israel León Jiménez, es egresado de la Licenciatura en Asesoría Psicopedagógica por la Facultad de Pedagogía e Innovación Educativa, de la Universidad Autónoma de Baja California. Fue becario en la coordinación de la misma carrera. Es autor y coautor en ponencias, artículos y capítulos de libro. Su principal línea de investigación es la educación migrante, y ha participado en trabajos sobre B-learning en educación superior, y calidad de vida en jóvenes universitarios. Su publicación más reciente se titula "Panorama sobre educación migrante en México y Baja California", en el libro "Migración, Educación y Sociedad: Visiones y experiencias desde la frontera" (2017). Participó como facilitador de grupos de apoyo para el Programa Binacional de Educación Migrante en escuelas de educación básica y privadas, así como en la elaboración de material didáctico para la inclusión de alumnos transnacionales.

PISA. Análisis comparado 2000 a 2015. Indicios esperanzadores

PISA. Comparative analysis 2000 to 2015. Hopeful signs

Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar[1]

[1]Consultor internacional en temas de Planificación. Chile, Twitter: @juancarlospalafox

Resumen: Este ensayo aporta una visión distinta a la interpretación de los resultados comparados de PISA 2000 contra 2015. Donde no se sobredimensiona a los países con mejores condiciones iniciales, ni se estigmatiza a aquellos cuyas condiciones de partida son más difíciles. Por tanto, México no puede ser considerado como el país de la OCDE con el sistema educativo más ineficaz. No existe evidencia que demuestre que estas evaluaciones hayan tenido como consecuencia mejoras en la calidad de la educación.

Palabras clave: Calidad de la educación, Evaluación educativa. PISA 2015.

Abstract: This essay provides a different vision to the interpretation of the compared results of PISA 2000 against 2015. Where countries with better initial conditions are not oversized, nor those whose starting conditions are more difficult are stigmatized. Therefore, Mexico cannot be considered as the country of the OCDE with the most inefficient educational system. There is no evidence to show that these evaluations have resulted in improvements in the quality of education.

Keywords: Quality of education, Educational evaluation, PISA 2015.

Recepción: 26 de julio de 2017

Aceptación: 1 Diciembre de 2017

Forma de citar: Palafox. J. (2018), "PISA. Análisis comparado 2000 a 2015. Indicios esperanzadores". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.136-169.

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

"Si es un milagro, cualquier testimonio es suficiente,
pero si es un hecho, es necesario probarlo."
Mark Twain.

PISA. Análisis comparado 2000 a 2015. Indicios esperanzadores

Antecedentes.

Como ya se ha hecho costumbre en los últimos 15 años –desde el año 2000-, el sector educativo, y por ende la sociedad misma, se vio cuestionada educativamente por los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA por sus siglas en inglés[1]) realizado por la OECD[2], en términos de la calidad de la educación que se imparte en los países, lo cual puede ser una expresión sobre dimensionada, que en términos reales acotaremos más adelante.

Más allá de ello, lo que no se puede poner en tela de juicio es el impacto mediático que dicho Programa conlleva para la opinión pública de los distintos países que participan en dicho estudio, incluyendo obviamente a México como miembro de la OECD[3], en cuyo caso invariablemente nos vemos ubicados en el último o penúltimo lugar de los países afiliados a esa Organización, junto a Chile y en compañía -entre otros-, de los demás países latinoamericanos que no pertenecen a la OECD pero que si participan en PISA, todos los cuales nos ubicamos por debajo de la Media de la distribución del total que participa, sean miembros o no de la OECD.

Por esta razón es que, quien suscribe esta líneas considera que más allá de los sesudos informes que la Organización presenta en cada ocasión, mismos que en general son solo de uso especializado y que poco trascienden en el ámbito del espacio donde efectivamente se da el hecho educativo **"La Escuela"**, vale la pena hacer algunas puntualizaciones relacionadas con ciertos mitos y realidades que se suscitan a partir de este Programa, solo con la intención de ubicarle en su contexto, en su dimensión temporal y de una forma más accesible.

Este breve ensayo busca aportar otro tipo de análisis de los resultados de PISA 2015 (publicados en noviembre de 2016), desde una visión retrospectiva desde sus inicios en el año 2000[4]. Comienza así, con un primer apartado que permite al lector una interpretación

---

* El autor de este ensayo ha sido consultor internacional en temas de planificación, sistemas de información y evaluación educativa en organismos como la UNESCO, la OEI, el Preal y el Banco Mundial, y de los Ministerios de Educación de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, México y Uruguay; así mismo, asume la responsabilidad total por lo aquí expresado y manifiesta que no necesariamente refleja el punto de vista de organismo, institución o dependencia alguna. Adicionalmente, agradece a Regina Renero y a Luis Enrique Velázquez por su apoyo en el manejo de datos, la elaboración de algunos de los gráficos aquí mostrados, así como, por sus comentarios al primer borrador de este ensayo, que junto a los de la Maestra Sylvia Schmelkes Del Valle y RosaMaría Guadalupe Salgado Caamaño enriquecieron el texto.

[1] Program for International Student Assessment.

[2] Organization for Economic Co-operation and Development.

[3] México pertenece a la OECD desde el 18 de mayo de 1994. http://www.oecd.org/about/membersandpartners/list-oecd-member-countries.htm

[4] Para 2000 se toma como referencia los datos publicados en "Competencias para la vida. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile. Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000.

básica de ambos ejercicios, 2000 y 2015; posteriormente, identifica para cada uno de ellos, no tan solo los puntajes expresados en las escalas de PISA, sino también relevando aquello que de suyo es verdadera responsabilidad de los sectores educativos, más allá de otras variables de contexto que les afectan de manera importante y cuya responsabilidad no les corresponde en el momento de la evaluación.

Para lograr dicha contextualización se utilizará el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que construye el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)[5], indicador de larga data y reconocida validez, confiabilidad y comparabilidad internacional.

Por último, se presentará una serie de conclusiones y recomendaciones que buscan contribuir con algo a una interpretación más comprensiva de estos resultados, su comportamiento histórico y los hallazgos que pueden aportar este tipo de estudios a partir de sus datos más simples y gruesos, sin entrar en sofisticaciones de niveles de desempeño, ni cuestiones de dispersión.

Conviene mencionar, que si bien PISA reporta resultados para tres dominios diferentes (Lenguaje y comunicación, Matemática y Ciencias), en este caso solo nos referiremos a las pruebas de Matemática con el objeto de no sobresaturar este texto con demasiados datos que desvíen el foco de atención del lector de lo que en realidad se quiere trasmitir; asimismo, porque los comportamientos en general son más o menos similares para las tres disciplinas; y, en virtud de que para el autor, dicha disciplina es la más comparable entre países, ya que es la que menos se ve influenciada por sesgos culturales o sociales.

Es importante mencionar que el presente texto, no pretende ser un tratado de interpretación profunda de los resultados de PISA, sino de ofrecer, a partir de datos básicos, una mirada más sencilla de dichos resultados y de su comportamiento histórico tal cual aparecen en sus publicaciones de origen, más allá de análisis más rigurosos, precisos y exactos.

Por último, los países que se presentan a lo largo de todo el texto no necesariamente son todos los que participan, sino que para el año 2000 se consideran los reportados en el Informe ya citado[6], en otros puntos del documento se eliminan aquellos que no participan en los dos ejercicios de 2000 y 2015, así como, en otros casos solo se consideran los que pueden relacionarse con el Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas, que no necesariamente existe para todos los que participan en PISA.

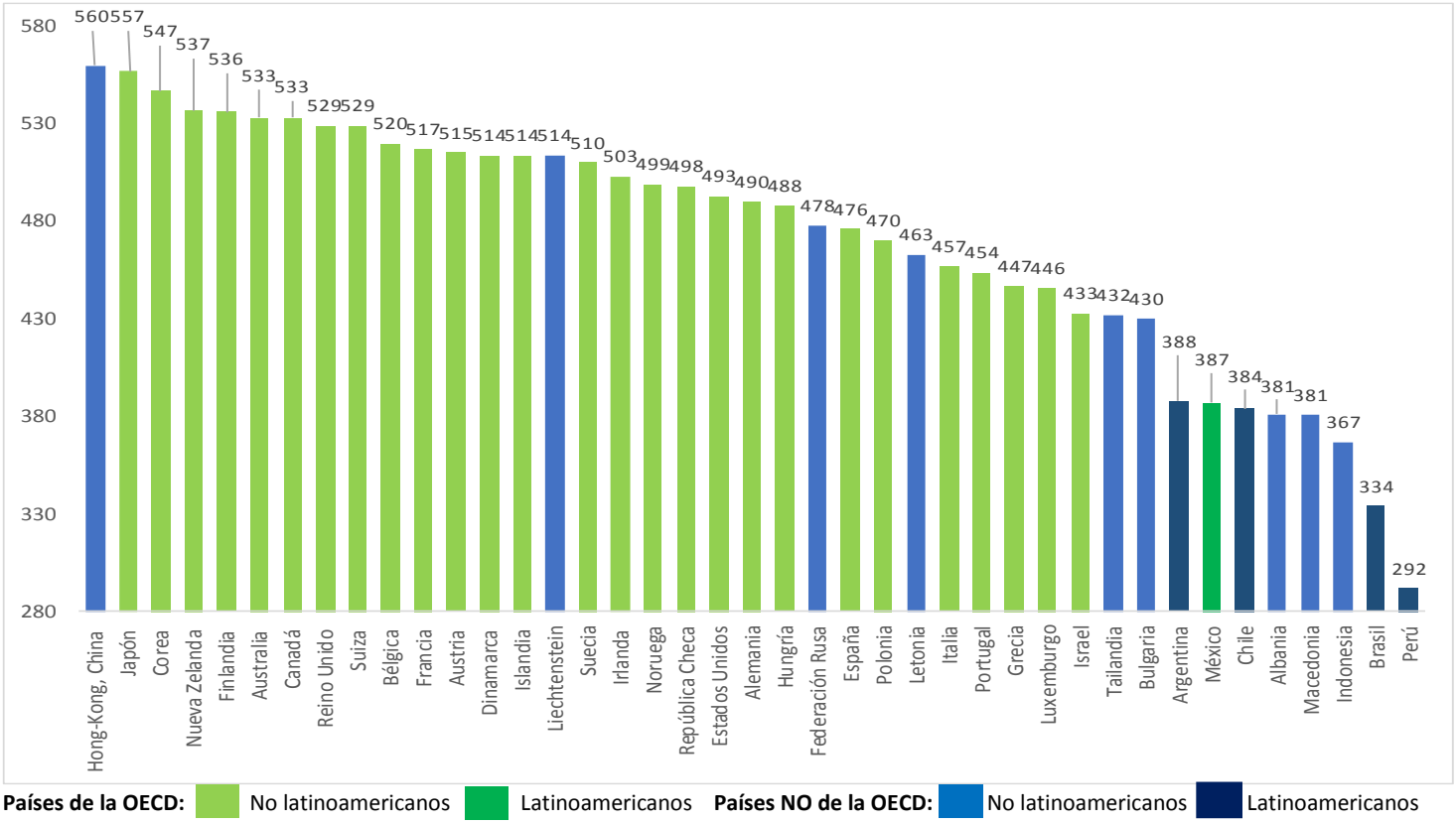
Así entonces, empezaremos por presentar a continuación, los resultados generales de Matemática en PISA 2000, utilizando la escala general de dicho programa, donde la media inicial es aproximadamente de 500 puntos y la desviación estándar de 100 puntos, por lo que los gráficos no parten del "0" sino que se muestran a partir de las decenas más próximas al valor inferior y al más alto, para no saturar dichos gráficos.

www.oei.es/historico/quipu/chile/informe_pisa2000.pdf

[5] http://hdr.undp.org/en/global-reports

[6] http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9601141e.pdf?expires=1497889076&id=id&accname=guest&checksum=4F01539A9F9E506171CE3E8D72EEB6BC

Gráfico 1. Ordenamiento inicial de los países según los resultados de PISA 2000 en Matemática[7].



En una primera lectura de los resultados presentados en el gráfico anterior, se puede sacar algunas primeras luces que conviene resaltar:

1. El total de países participantes en esta primera evaluación de PISA 2000, es de 41 países, dentro de los más de 200 que existen en el planeta, por lo que en términos de países solo 20% de los existentes fue representado en este estudio.
2. De los 41, en aquel año tan solo 13 no pertenecen a la OECD y por ende es de suponer que casi todos ellos observan un Índice de Desarrollo Humano ALTO o MUY ALTO como se verá más adelante.
3. Derivado de los dos puntos anteriores, es claro que esta evaluación de ninguna manera representa la educación del mundo y dado que de los 41 participantes 28 pertenecen a la OECD, existe entonces un sesgo notorio de sobre-representación de los países de esa Organización.
4. Por otra parte, solo 5 de los países participantes son latinoamericanos, Argentina, Brasil, Chile, México y Perú, en tanto la región está compuesta por 19 países, por lo

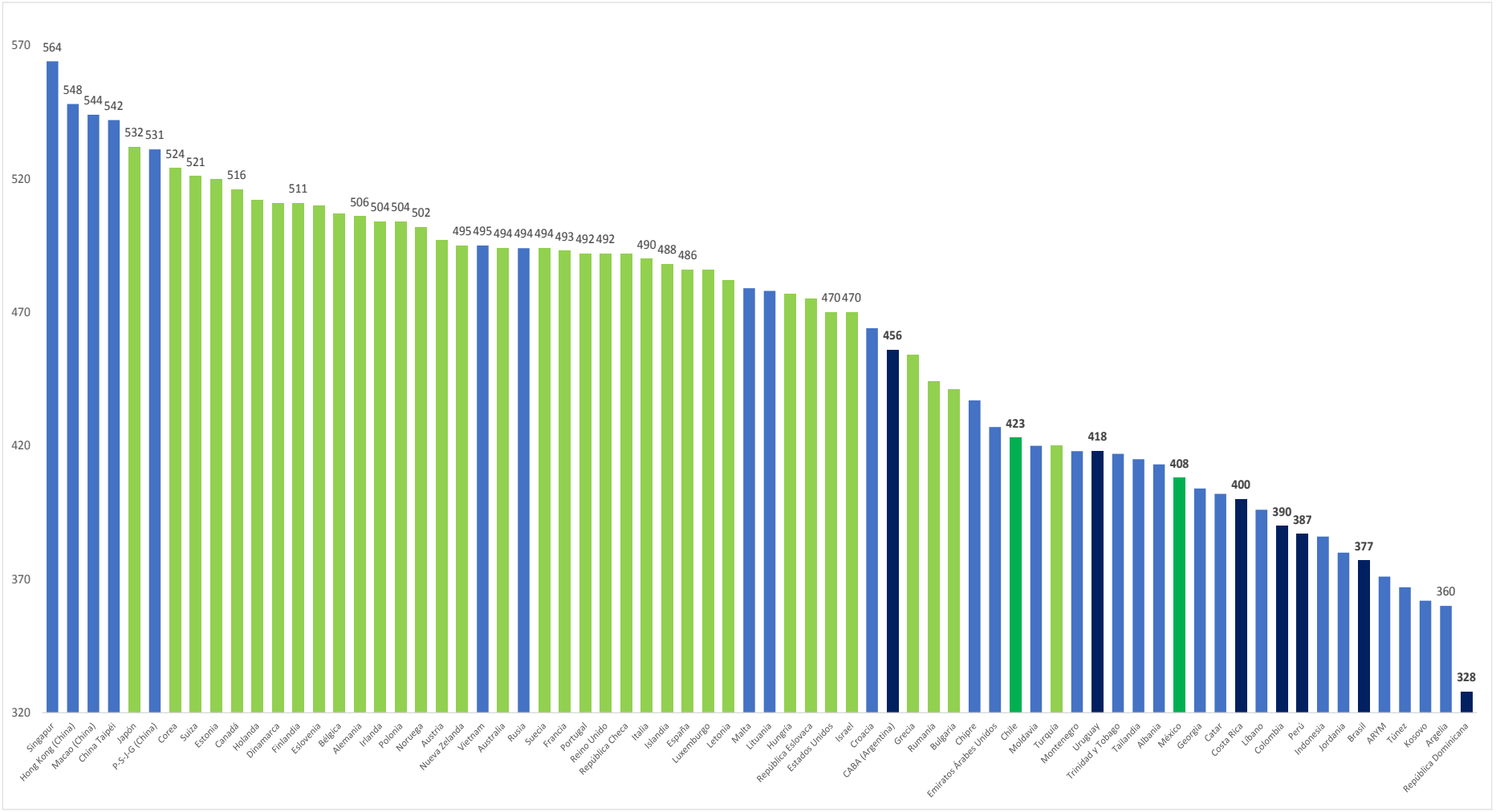
[7] Fuente: http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9601141e.pdf?expires=1497889076&id=id&accname=guest&checksum=4F01539A9F9E506171CE3E8D72EEB6BC pág. 71

que tampoco se puede decir que estos resultados representen a la Región en términos de países, aun cuando en términos de población si representan al rededor del 75%.

5. Más allá de la representatividad de los resultados antes mencionada, es claro que los países latinoamericanos en términos de puntaje, ocuparon las últimas posiciones (34 Argentina, 35 México, 36 Chile, 40 Brasil y 41 Perú), con lo cual se inicia la estigmatización descontextualizada que algunos medios de comunicación hacen al respecto, y como se verá más delante, de toda la región.

A partir de esta evaluación, durante los siguientes 15 años recurrentemente se han dado ejercicios similares cada 3 años, donde si bien siempre se evalúan los tres dominios, Lenguaje y comunicación, Matemática y Ciencias, en cada aplicación se va rotando el énfasis en alguno de ellos. Para el año de 2015, cuyos resultados se publicaron en noviembre de 2016 el énfasis fue en Ciencias, pero siguiendo el mismo esquema que en 2000 consideraremos para este ensayo los resultados en la disciplina de Matemática, presentados a continuación.

Gráfico 2. Ordenamiento inicial de los países según los resultados de PISA 2015 en Matemática[8].



Países de la OECD: No latinoamericanos Latinoamericanos **Países NO de la OECD:** No latinoamericanos Latinoamericanos

[8] Fuente: https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-ESP.pdf página 5.

Prosiguiendo con el análisis de sus agregados más simples como se hizo en el caso anterior, para PISA 2015 podemos rescatar los siguientes indicios:

1. 15 años después, la cantidad de países pasa de 41 a 70[9], lo cual sigue siendo una minoría con relación al total de países existentes en el mundo -tan solo un 35% aproximadamente-, aun cuando es claro que el Programa PISA con el pasar de los años se ha ido consolidando como el referente más importante del rendimiento educativo a nivel mundial.
2. Ahora bien, sigue persistiendo el sesgo en cuanto a la representatividad de la OECD, cuyos países representan poco más del 50% del total de los participantes.
3. Por lo que toca a la representación de los países latinoamericanos, éstos aumentan de manera significativa, pasando de solo 5 en 2000, a 9 países o áreas económicas[10] en 2015, lo cual se acerca más al 50% de la región en términos de países.
4. En cuanto los resultados propiamente dichos, si bien los puntajes de los países que pertenecen a la OECD siguen siendo los que observan los puntajes más altos, esto no es así en el extremo superior de la escala, donde de los 5 primeros, 4 no pertenece a la Organización, lo que pudiera ser indicativo de que pertenecer a la OECD no es condición *sine cuan non* para obtener los resultados más altos en este tipo de ordenamientos.
5. Complementario a lo anterior, es de hacer notar que de las 7 entidades que obtienen los puntajes más altos, todas pertenecen al oriente, aun cuando 3 de ellas, no son países, sino economías.
6. Por lo que toca a los países latinoamericanos, como resultado de su mayor participación, -ahora 9 en lugar de 5 de 2000-, se observa qué si bien ya no son los que tienen los puntajes menores como en 2000, si obtienen puntajes por debajo de la mitad de la distribución, pertenezcan o no a la OECD y 6 de ellos están ubicados en el último cuartil de la distribución.

Dejaremos hasta aquí el análisis por separado de ambos ejercicios, para proceder a explorar algunos indicios que ofrece el análisis de los resultados de 2000 y 2015 conjuntamente.

Conviene mencionar que para realizar esta comparación hay que considerar algunos criterios básicos que le dan sustento:

1. Si bien se reconoce que un examen de papel y lápiz que se aplica cada tres años, no es prueba suficiente para emitir un juicio de valor absoluto sobre la calidad de los sistemas educativos de los países; por otra parte, su aplicación reiterada y la consistencia de los comportamientos observados a lo largo del tiempo, 15 años y 6 aplicaciones distintas, sí es un indicio que puede dar cuenta sobre lo que está pasando, tal cual puede ser para una persona tomarse la temperatura corporal en repetidas ocasiones y que su lectura indique en todas más de 40° o menos de 34°, razón

[9] Incluyendo algunas áreas económicas que no son países en sí, tales como: Hong Kong, Macao, P S J G China y CABA Argentina.
[10] En el caso de Argentina, solo está representada la Provincia de Buenos Aires.

suficiente para sospechar que algo no está bien y se hace necesario obrar en consecuencia.

2. De igual forma, se reconoce que los logros que reflejan estas investigaciones no representan solo el resultado del quehacer y la intencionalidad de los educadores, directivos, autoridades y de los sistema educativos de los países en sí, sino que adicionalmente -tal cual indica la literatura sobre el tema-, existen factores exógenos al sistema educativo que gravitan de manera importante en dichos resultados, dentro de los que destaca "**el capital cultural de las familias"** [11] de los sustentantes previo a la aplicación de los instrumentos de evaluación, por lo que como elemento de control de dichos factores exógenos -como ya apuntábamos al principio de este ensayo-, más adelante introduciremos en la ecuación de análisis, el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que elabora el PNUD como un elemento de probada confiabilidad, validez y comparabilidad a nivel internacional.
3. Considerando lo dicho en el párrafo anterior, para realizar el ejercicio comparativo, en ciertos análisis solo se enunciarán los países que hayan participado en ambos ejercicios (2000 y 2015), que además cuenten con el IDH para ambos años.

[11] Término muy difundido en el medio, pero que no necesariamente es muy afortunado en virtud de que todo ser humano al pertenecer a cualquier cultura, tiene por ese solo hecho un capital cultural. En este caso se entiende solo como el promedio de años de escolarización de los padres de los sustentantes.

Análisis de resultados de PISA 2000 y 2015 en Matemática a partir de los puntajes simples y sin incluir otra variable.

Gráfico 3. Puntajes en Matemática de los países según los resultados de PISA 2000 y 2015[12].

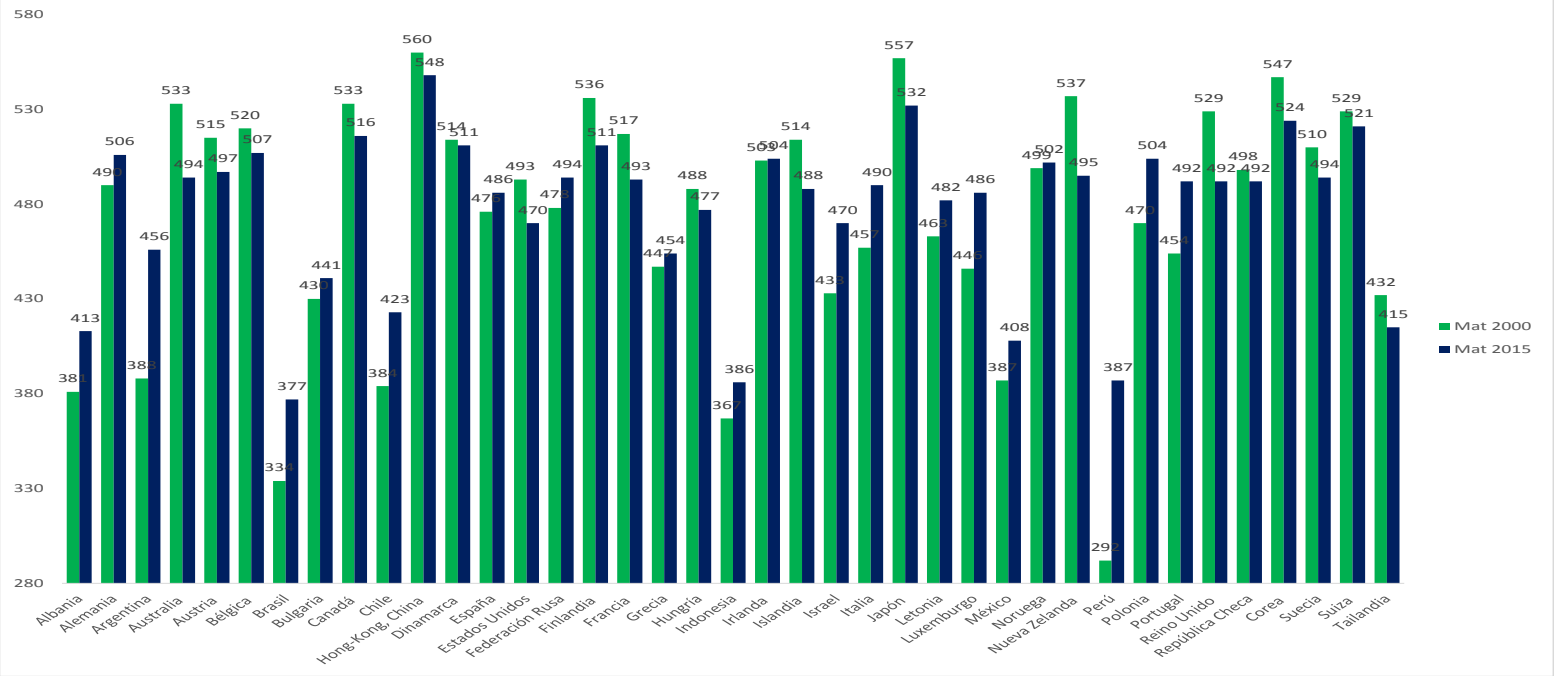
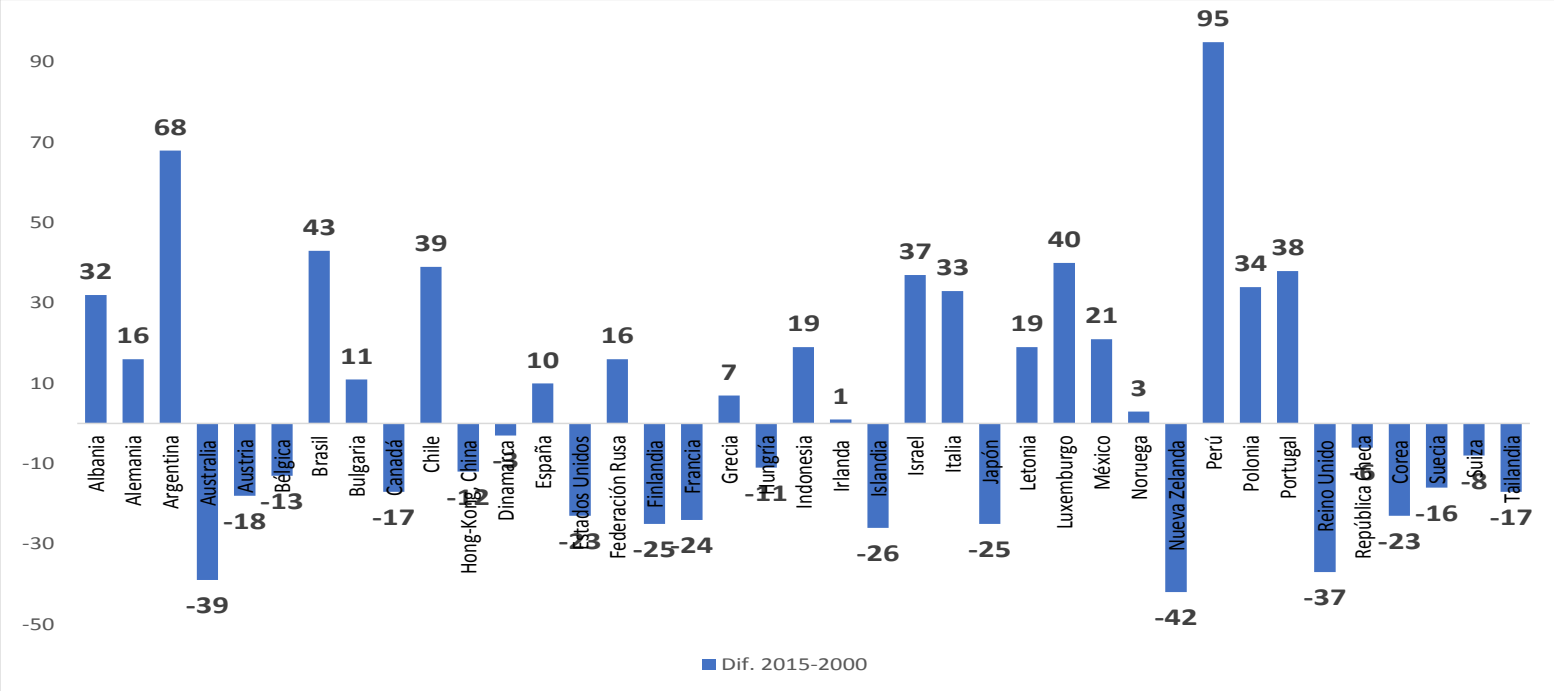


Gráfico 4. Diferencias de puntajes de los resultados de PISA 2000 y 2015 en Matemática[13].



[12] Elaboración propia con base en las dos fuentes antes citadas.
[13] Ídem.

Una lectura inicial de los resultados generales de ambos ejercicios, PISA 2000 y PISA 2015 en Matemática mostrados en los dos gráficos anteriores -suponiendo que los instrumentos aplicados son equivalentes en cuanto a grado de dificultad-, nos indicaría lo siguiente:

1. 39 de los 41 países originales de 2000 participan en 2015, lo cual pudiera interpretarse como un signo de legitimidad, lo cual no es tan así, en virtud de que todos los países que pertenecen a la OECD, por ese solo hecho, pareciera que se ven presionados a participar en PISA.
2. Ningún país que realiza los dos ejercicios obtiene el mismo puntaje en ambos ejercicios.
3. Las diferencias que se observan no son consistentemente mayores o menores entre 2000 y 2015, esto es, hay países que incrementan sus puntajes, como también hay otros que lo reducen, con variaciones desde -42 (Nueva Zelanda) hasta +95 (Perú), equivalentes a 137 puntos de la escala de PISA (1.37 desviaciones estándar).
4. México junto con Albania, Alemania, "*Argentina*[14]", Brasil, Bulgaria, Chile, España, Federación Rusa, Grecia, Indonesia, Irlanda, Israel, Italia, Letonia, Luxemburgo, Noruega, Perú, Polonia y Portugal (20 países o economías) observan puntajes en 2015 superiores al año 2000, en tanto que el resto reduce sus puntajes, 19 países (Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Hong Kong –China-, Dinamarca, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Hungría, Islandia, Japón, Nueva Zelandia, Reino Unido, República Checa, Corea, Suecia, Suiza y Tailandia).
5. Si partimos de la hipótesis ya mencionada, de que los instrumentos que aplica PISA son instrumentos de una alta confiabilidad, validez y cierta comparabilidad en el tiempo[15], se puede deducir que:
    a. De la comparación simple de ambos ejercicios se puede observar un primer indicio de que México, aun cuando siempre observa puntajes bajos y figura en el último o penúltimo lugar de los países que pertenecen a la OECD, tiene un comportamiento de mejora de +21 en la escala de PISA entre los dos ejercicios, lo cual no es menor, ya que se puede considerar como el 6° país de la OECD con el mayor incremento en el periodo.
    b. De los países que bajan sus puntajes resaltan algunos que según la prensa especializada -y no tanto[16]-, son ponderados como los mejores sistemas educativos del mundo, tales como: Australia (-39), Austria (-18), Bélgica (-13), Canadá (-17) Estados Unidos (-23), Finlandia (-25), Francia (-24), Hong Kong-China (-12), Hungría (-11), Islandia (-26), Japón (-25), Reino Unido (-37), República Checa (-6), Corea (-23), Suecia (-16), Suiza (-8), Tailandia (-17) y Nueva Zelanda, país este último con la reducción más pronunciada de toda la comparación, -42.

[14] En el caso de Argentina, los datos no son comparables en virtud de que la primera aplicación hizo referencia al país, en tanto la segunda, explícitamente se refiere a la provincia de Buenos Aires.

[15] La comparabilidad de las áreas menores no es un atributo riguroso como el del área de mayor énfasis de cada año, lo cual el autor deja de lado para plantear la comparación simple de los primeros datos publicados por PISA en 2000 con 2015.

[16] Ejemplo: Andrés Oppenhaimer en "¡BASTA DE HISTORIAS! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro", extraordinario periodista que no necesariamente es especialista en educación.

Voces de la educación *Volumen 3 Número 5*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

c. En 15 años solo Perú observa una variación positiva superior a 50 puntos (aproximadamente media Desviación Estándar), los demás no rebasan este valor, ni positiva, ni negativamente, con excepción de Argentina cuyo comportamiento no es comparable por las razones expuestas en la nota de pie de página número 14.
d. Por último, en general, se observa una reducción de las diferencias entre los países. Lo cual pudiera ser síntoma de la homogenización de los resultados[17] [18].

Llegados a este punto, conviene hacer un señalamiento fundamental a considerarse a lo largo de lo que deviene en este texto. Hasta aquí, si el lector ha sido suspicaz, se habrá dado cuenta que nunca he empleado los términos "MEJOR" o "PEOR" para referirme a los puntajes o comportamientos de los países como en algunos casos hacen los medios, sino que siempre me he referido a "MAYOR" o "MENOR", más "ALTO" o más "BAJO". Lo anterior, no es una distinción gratuita, casual o *pecata minuta*, sino que detrás de ello hay toda una justificación etimológica, epistemológica y hermenéutica, en función del significado estricto que aluden dichas expresiones, en el que conviene detenernos a los efectos de comprender con mayor claridad las dificultades y las consideraciones latentes en cuanto a uno de los términos más mencionados de la literatura educativa y cuya definición aún no logra unanimidad: "la Calidad de la Educación".

Ya Verónica Edwards en su libro "El concepto de la calidad de la educación[19]" nos adelantaba una luz acerca de dicho término, indicando que "la Calidad de la Educación no es un significado, sino un significante", con lo cual pone en el centro del debate educativo la dificultad de poder asir una definición que deje satisfecho a todos los actores educativos y a la sociedad en general; más aún, la propia UNESCO[20] en su "Informe Mundial de Seguimiento de la Educación Para Todos de 2005"[21], el cual dedica específicamente al tema, subtitulándolo como "El Imperativo de la Calidad", apunta:

"…existen múltiples dificultades para definir el concepto de calidad educativa, razón por la que se ha optado hasta el momento por referirnos a ella a través del manejo que logran los alumnos de las competencias básicas para el aprendizaje, expresadas fundamentalmente por el dominio del lenguaje y el cálculo básico, llegando en casos más avanzados a las ciencias naturales o exactas, y muy excepcionalmente a las ciencias sociales."

Lo cual no nos exime de reconocer -siguiendo lo expresado por la misma fuente-, que "Los distintos enfoques de la calidad de la educación tienen sus raíces en las distintas corrientes del pensamiento pedagógico. Los planteamientos humanistas, las teorías del *behaviorismo*,

[17] Se recomienda hacer un ejercicio longitudinal que permita reconocer comportamientos más consistentes a lo largo de todos los años de la aplicación de PISA: 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 y 2015.
[18] Igualmente puede ser la expresión del fenómeno estadístico llamado "regresión a la media", que ocurre con una aplicación recurrente de un instrumento. Puntualización sugerida por la Mtra. Sylvia Schmelkes.
[19] Verónica Edwards Risopatron, "El Concepto de Calidad de la Educación". UNESCO 1991.
[20] Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.
[21] http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf Resumen.

Voces de la educación *Volumen 3 Número 5*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

las críticas sociológicas de la educación y los cuestionamientos de las escuelas del colonialismo han enriquecido los debates sobre la calidad y han generado visiones diferentes de la manera en que se deben alcanzar los objetivos de la educación."

Visto lo anterior y lo que la mayor parte de las investigaciones cuantitativas realizadas en el mundo en los últimos años indican, en cuanto a lo multifactorial y multidimensional del fenómeno educativo, resalta la dificultad de usar con rigor y exactitud los términos "MEJOR" o "PEOR", en cuanto a juzgar así a tal o cual país en función de los resultados simples de este tipo de ejercicios como se hace frecuentemente en algunos medios masivos de comunicación u otros escenarios, de la misma forma que tampoco se puede hacer juicios de valor de esa forma en casi ninguno de los diferentes niveles de desagregación posibles, como lo son, las provincias o estados dentro de los países, los municipios, los sectores educativos, las zonas escolares, las escuelas mismas, los grupos o hasta los alumnos en particular, en virtud de que más allá de sus esfuerzos y voluntad, generalmente gravitan sobre sus resultados otras variables, que aun cuando no necesariamente son determinantes, sí, insisto, tienen una gran influencia en ellos.

La expresión "MEJOR" en tanto adjetivo calificativo, el diccionario de la Lengua Española nos indica en su primera acepción que:

Del lat. melior, -ōris.
1. adj. Superior a otra cosa y que la excede en una cualidad natural o moral.

Decir "MEJOR" o "PEOR" lleva una connotación de superioridad o inferioridad cualitativa entre quienes son comparados, a los cuales se les imputa una condición inicial de igualdad, lo cual en este caso no es así. Los países y por ende los distintos niveles de desagregación posibles no son necesariamente iguales, no son "MEJORES" o "PEORES" en relación a los otros a partir de estos puntajes, en virtud de que sus puntos de partida y circunstancia son o pueden ser diametralmente distintos.

Por todo lo anterior, los términos que se usan en este texto hasta aquí, son "MAYOR" o "MENOR", los cuales hacen referencia a una medición referida a un mismo patrón, tal cual la altura o el peso de los individuos es "MAYOR" o "MENOR" con respecto al patrón METRO o KILOGRAMO, sin que ello suponga *a priori* ningún juicio de valor cualitativo en sí. Ello no implica renunciar a tratar de aproximarnos a mediciones más finas que nos den una idea más cercana a la sustancia cualitativa del fenómeno, lo cual en un ensayo de esta magnitud no se pueda lograr, pero sí buscaremos abrir el debate a otro tipo de mirada que "empareje la cancha" un poco para todos, permitiendo comparaciones quizá más justas y realistas, que nos lleven a conclusiones y por ende a decisiones mejor informadas.

Dicho lo anterior y tomando en cuenta que el factor externo que más influencia tiene en los resultados de evaluaciones estandarizadas como PISA, es el "**capital cultural de las**

familias"[22] de los sustentantes y que el principal predictor de dicho capital es la educación promedio de sus padres[23], hemos buscado un indicador que podamos equiparar a dicho predictor, encontrando que el más consolidado, consistente, válido, confiable y comparable que existe a nivel de países, es el Índice de Desarrollo Humano (IDH) que genera el PNUD, por lo que a falta de otro mejor, más adelante haremos algunas correlaciones y regresiones donde el IDH será la variable independiente y el puntaje promedio de los países en Matemática de PISA será la variable dependiente, con lo cual podremos extraer las diferencias de los puntajes de los países en PISA por encima o por debajo de lo que sería esperable en función del nivel de su IDH.

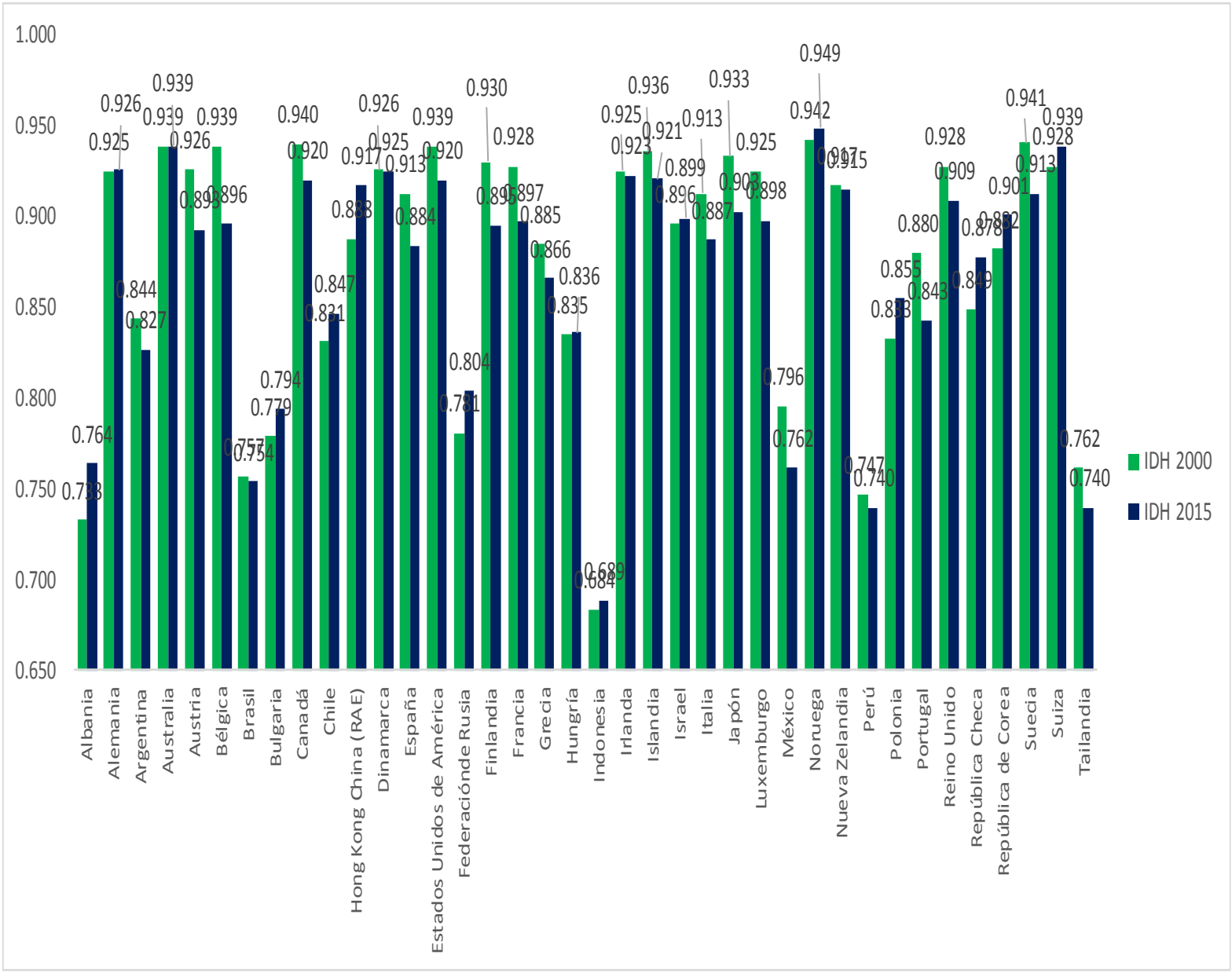
Así entonces y a manera de introducción empezaremos por hacer unas puntualizaciones sobre el IDH en relación a los mismos años de la aplicación de PISA que hemos venido analizando, 2000 y 2015.

[22] Término muy difundido en el medio, pero que no necesariamente es muy afortunado en virtud de que todo ser humano al pertenecer a cualquier cultura, tiene por ese solo hecho un capital cultural. En este caso se entiende solo como el promedio de años de escolarización de los padres de los sustentantes.

[23] Lo cual ya desde principios de la década de los 90's del siglo pasado fue detectado en México en: "Primary School Quality in Mexico" Coautoría de: J. C. Palafox, J. Prawda y E. Vélez. Publicado por:

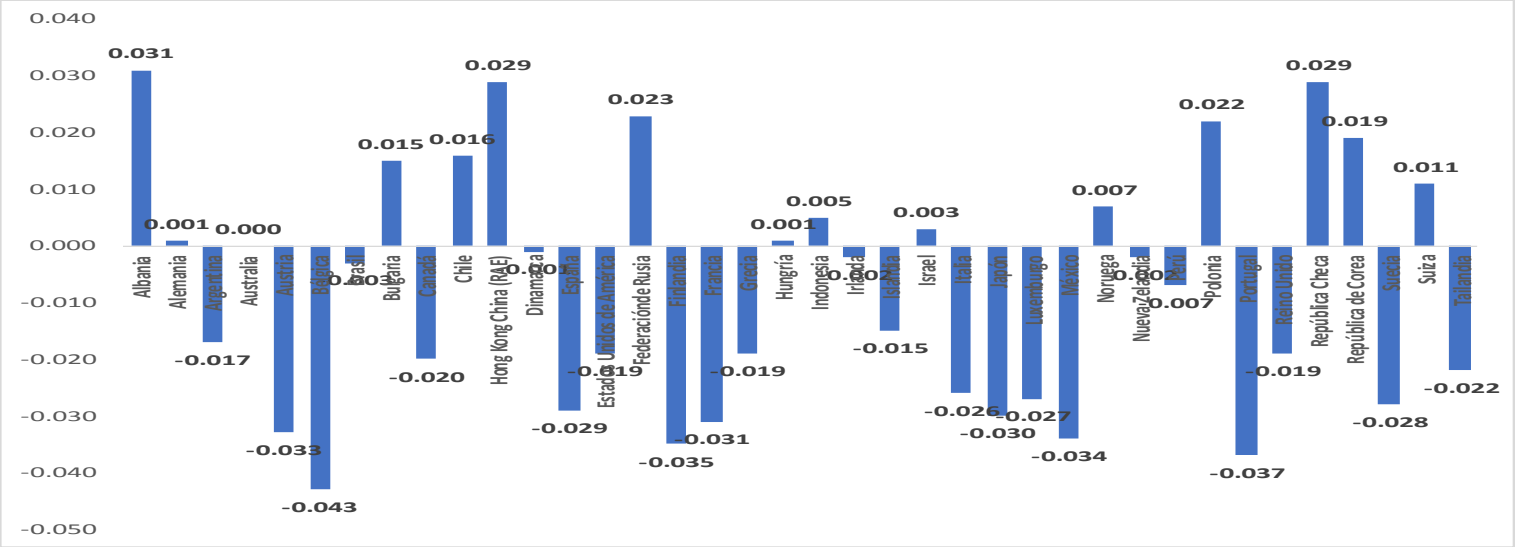
- University Chicago Press, en Comparative Education Review, Vol. 38, No. 2. pp. 167-180, Edición en inglés May 1994. http://www.jstor.org/pss/1189030
- Banco Mundial en su serie A Views from LATHR, No. 33. Edición en inglés Nov. 1992. http://www.jstor.org/pss/1189030

Gráfico 5. Comparativo de IDH 2000 y 2015[24]



[24] Fuente: http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/263/hdr_2002_en_complete.pdf

Gráfico 6. Diferencias del IDH 2000 y 2015[25]



De los dos gráficos anteriores se puede entrever lo siguiente:

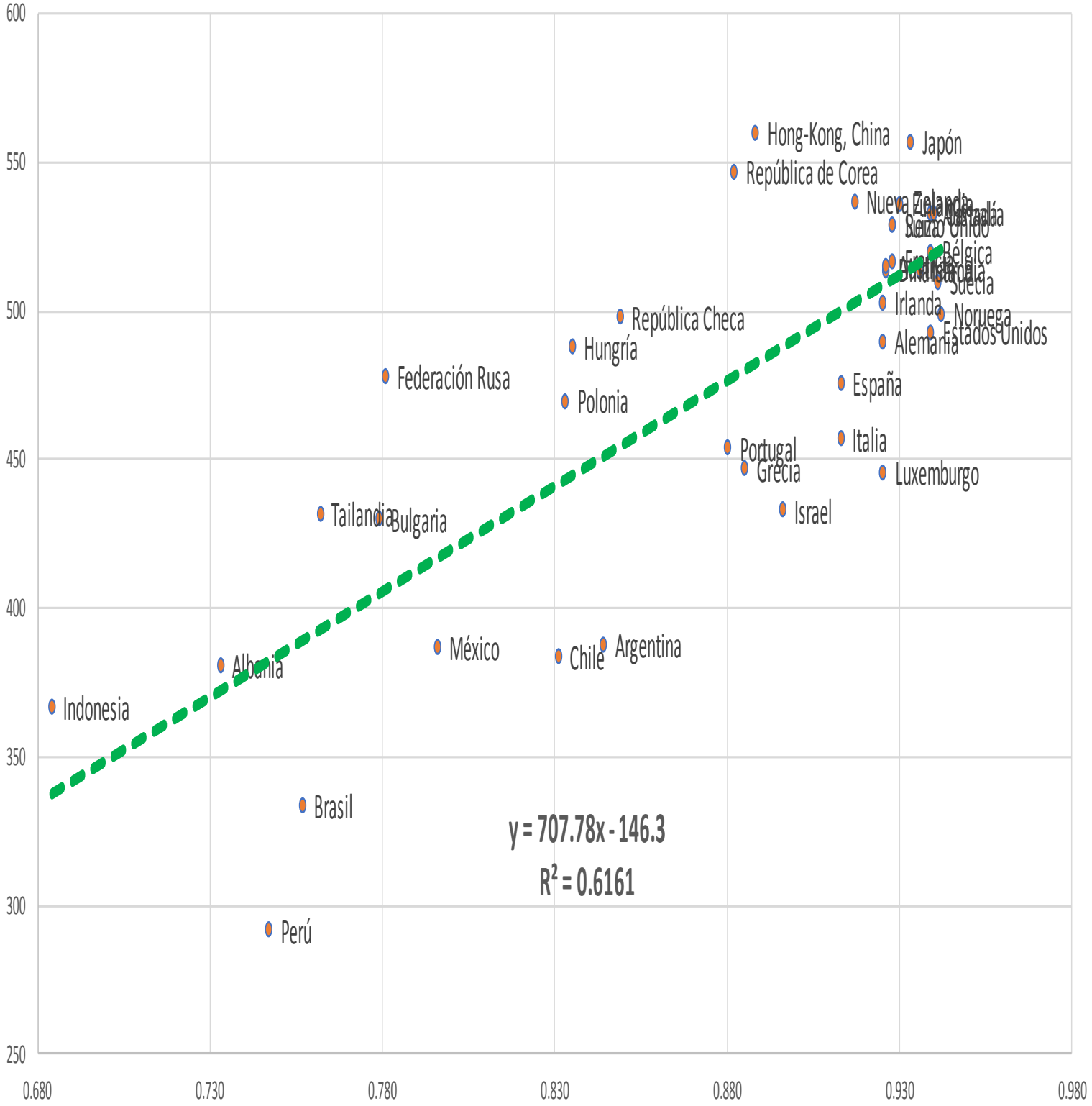
1. Para los países de la comparación, el comportamiento del IDH al igual que los puntajes de PISA son ambivalentes durante el periodo, unos suben y otros bajan.
2. Con independencia de lo anterior, México es el cuarto país con el mayor decrecimiento de toda la comparación con - 0.034, tan solo por detrás de Bélgica – 0.043, Portugal – 0.037 y Finlandia – 0.035. Lo anterior pudiera ser un indicio de llamar la atención que indica un deterioro paulatino de las condiciones de desarrollo humano del país.
3. Lo anterior también pudiera ser reflejo de estancamiento en el peor de los casos, o pudiera interpretarse con la ley de rendimientos decrecientes, que daría cuenta de un "efecto techo", donde a más alto IDH corresponde mayor dificultad para crecer, hipótesis cuestionable, ya que en esa misma condición debería de estar Noruega (0.007) y Suiza (0.011).
4. Especial atención merece Chile, con un incremento del IDH del orden de 0.016, ubicándose como el séptimo país con el mayor crecimiento de los países de la comparación, solo después de Albania (0.031), Hong Kong -China- (0.029), Federación de Rusia (0.023), Polonia (0.022), República Checa (0.029) y República de Corea (0.019), lo cual no es despreciable si consideramos que la mayor parte de estos países pertenecen a la OECD.

Dejaremos hasta aquí las elucubraciones que estos datos simples nos pueden provocar con respecto al IDH, para pasar al tema que nos ocupa, los resultados de PISA 2000 y 2015 controlados por el IDH de los mismos años.

Empezaremos entonces por el análisis por cada uno de los dos años, primero 2000 y después 2015, para posteriormente analizarlos conjuntamente.

[25] Fuente: Ídem.

Grafico 7. Dispersión de países en función del puntaje de PISA y el IDH del año 2000.[26]



[26] Elaboración propia con base en las fuentes antes citadas.

Tabla 1. Ordenamiento de países por el puntaje diferencial entre lo esperado según su IDH 2000 y lo realmente obtenido en PISA 2000 (Índice de Esfuerzo Escolar IEE o Residuos[27]).

Diagnósticos por casos[a]						
Orden 2000	Países	Desv. Residuo	Mat 2000	Valor pronosticado	Residuo o IEE	Orden por IEE
1	Hong-Kong, China	1.902	560	482.21	77.787	1
22	Federación Rusa	1.748	478	406.48	71.519	2
3	República de Corea	1.688	547	477.97	69.033	3
18	República Checa	1.061	498	454.61	43.390	4
21	Hungría	1.059	488	444.70	43.299	5
2	Japón	1.050	557	514.06	42.937	6
30	Tailandia	0.953	432	393.03	38.967	7
4	Nueva Zelanda	0.838	537	502.74	34.261	8
36	Indonesia	0.713	367	337.83	29.174	9
24	Polonia	0.653	470	443.29	26.715	10
31	Bulgaria	0.610	430	405.07	24.935	11
5	Finlandia	0.588	536	511.94	24.060	12
8	Reino Unido	0.452	529	510.52	18.476	13
9	Suiza	0.452	529	510.52	18.476	14
6	Australia	0.359	533	518.31	14.690	15
7	Canadá	0.342	533	519.02	13.982	16
35	Albania	0.208	381	372.51	8.493	17
11	Francia	0.158	517	510.52	6.476	18
12	Austria	0.144	515	509.11	5.891	19
13	Dinamarca	0.120	514	509.11	4.891	20
10	Bélgica	0.041	520	518.31	1.690	21
14	Islandia	-0.053	514	516.19	-2.187	22
16	Irlanda	-0.132	503	508.40	-5.401	23
15	Suecia	-0.238	510	519.73	-9.726	24
20	Alemania	-0.450	490	508.40	-18.401	25
17	Noruega	-0.524	499	520.43	-21.433	26
26	Portugal	-0.551	454	476.55	-22.551	27
23	España	-0.584	476	499.91	-23.908	28
19	Estados Unidos	-0.619	493	518.31	-25.310	29
33	México	-0.736	387	417.10	-30.098	30
27	Grecia	-0.809	447	480.09	-33.090	31
25	Italia	-1.049	457	499.91	-42.908	32
29	Israel	-1.342	433	487.88	-54.876	33
37	Brasil	-1.357	334	389.49	-55.494	34
34	Chile	-1.415	384	441.87	-57.870	35
28	Luxemburgo	-1.526	446	508.40	-62.401	36
32	Argentina	-1.542	388	451.07	-63.071	37
38	Perú	-2.210	292	382.42	-90.416	38
a. Variable dependiente: Mat 2000						

[27] Para el cálculo de los residuos al autor utilizó el Software SPSS 2016.

Del Gráfico 7 y su consecuente Tabla 1, entre otras cosas se puede intuir que:

1. Este gráfico y su tabla incluyen todos los países y economías que participaron en PISA 2000 y para los cuales existe el IDH para el mismo año.
2. El R^2 del ejercicio es de 0.6161, lo cual da cuenta de una correlación lineal importante entre ambas variables, por lo que se confirma el IDH como un buen predictor del puntaje de PISA; dicho coloquialmente "más de la mitad de las variaciones de los puntajes de PISA, se explican por el IDH".
3. Por otra parte, si partimos del supuesto de que el Residuo resultante corresponde a la diferencia entre el puntaje esperado de cada país dado su IDH (línea de regresión o pronóstico. Línea verde punteada) y el puntaje realmente logrado, se puede considerar que el mismo, representa lo que el sistema educativo aporta o deja de aportar al rendimiento educativo reflejado en los puntajes PISA, lo que el autor propone que sea considerado como el Índice de Esfuerzo Escolar (IEE)[28].
4. Dicho lo anterior, se puede plantear como hipótesis que esto nos acerca más a una medición de los MEJORES Y PEORES puntajes y no tan solo de los MAYORES y MENORES como hasta ahora.
5. Considerando el IEE, las posiciones cambian en relación al ordenamiento original publicado por PISA.
6. En el extremo superior del nuevo ordenamiento por **IEE** (los 5 primero lugares), Hong Kong y Corea, 1° y 3° lugares originalmente, no varían en su posición, o sea que son países que obtienen un puntaje alto y además se alejan positivamente del puntaje esperado en función de su IDH; en tanto que Japón pasa del 2° al 6° lugar, Nueva Zelanda del 4° al 8° y Finlandia del 5° al 12, países cuyo puntaje obtenido es superior al esperado.
7. Por contrapartida en el otro extremo del ordenamiento, donde los puntajes logrados son más distantes negativamente a los esperados, el nuevo ordenamiento por **IEE** igualmente observa ciertas consistencias y algunas sorpresas. En cuanto a las primeras Perú 38° sigue en el mismo lugar, Argentina que era el 32 baja al 37 y Brasil lugar 37 originalmente sube al 32 por IEE, en tanto que Chile baja del 34 al 38 y Luxemburgo del 28 al 36.
8. Con independencia de los comportamientos de los primeros y últimos cinco lugares vistos en los dos puntos anteriores, es prudente llamar la atención de los casos más extremos, aquellos que tienen las mayores diferencias entre lo logrado y lo esperado según su IDH. En primer término, está Hong Kong, que presenta la mayor diferencia positiva con +77.787, indicio de ser el mejor sistema educativo en el año 2000 de los países incluidos en ese ejercicio; en tanto que Perú con una diferencia de -90.416 podría considerarse el sistema más ineficaz de la comparación en PISA 2000. Así mismo, en términos de cambio en su posición relativa, el país que muestra mayor

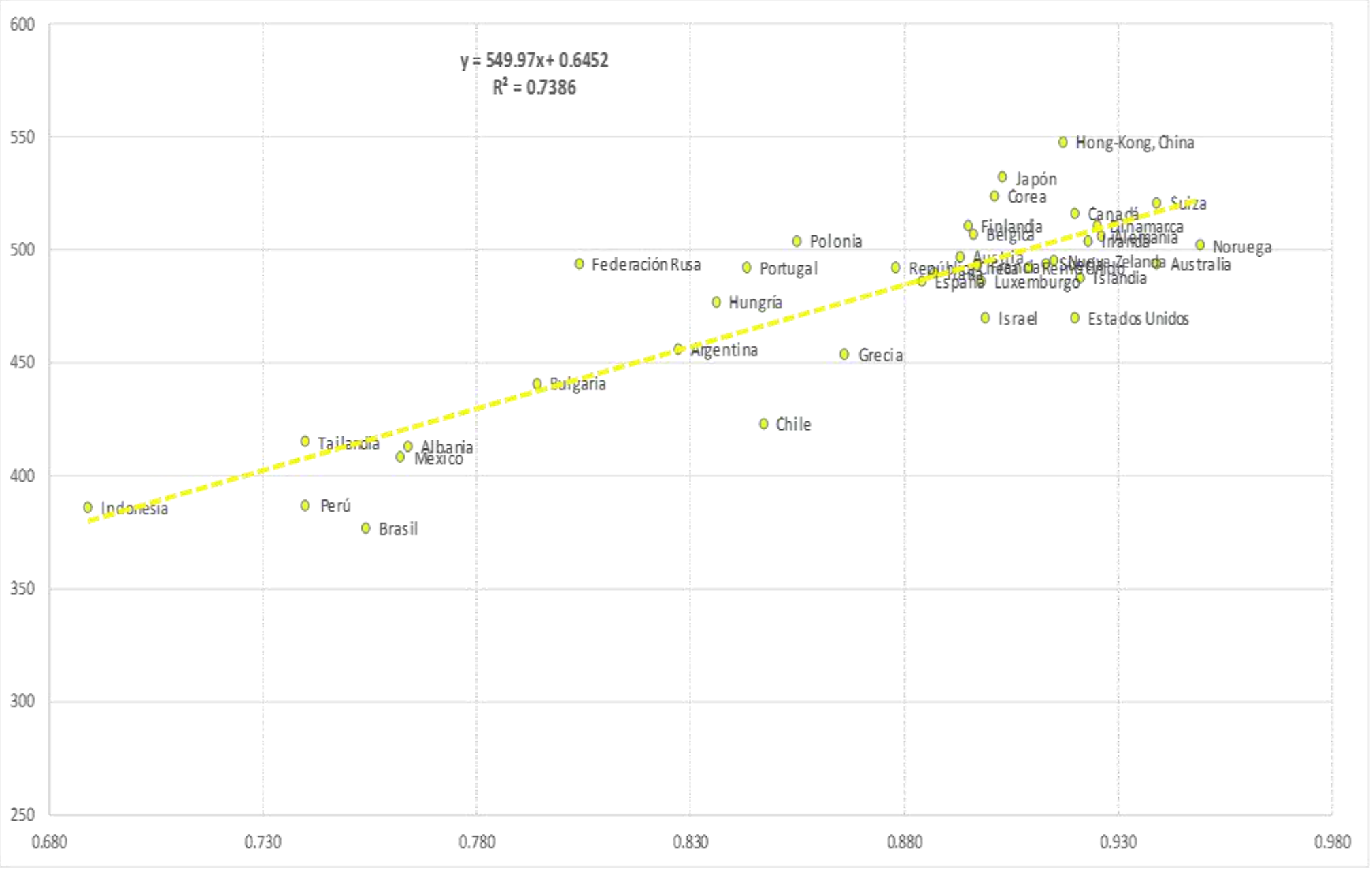
[28] Palafox, J.C., "El futuro de la educación mexicana, apoyado en su pasado y visto desde su presente" En el libro "La Disputa por la educación. Por el México que queremos". Editorial Aguilar. pp 293-333 http://www.librosaguilar.com/mx/libro/la-disputa-por-la-educacion/ Edición en español, Nov. de 2011.

ascenso es Indonesia que ascienden 27 posiciones, de la 36 a la 9, en tanto el país que pierde más posiciones es Bélgica que pierde 11 lugares, cambia del lugar 10 al 21.

9. En el caso de **México** la diferencia entre los 387 puntos logrados en PISA 2000 y lo esperado 417.10 según su IDH es de -30.098 puntos, o, dicho de otra forma, su **IEE** es de -30.098, lo cual quiere decir que el sistema educativo mexicano está a 30.098 puntos de lograr el rendimiento que le es esperable según su nivel del IDH.
10. Por otra parte, si se analiza el comportamiento de México dentro de todos los países, hay un cambio en su posición relativa por **IEE**, donde pasa de la posición 33 a la 30, lo cual matiza las aseveraciones de que nuestro país es el "peor" sistema educativo de la OECD, ya que por IEE en 2000 está por encima de Grecia, Italia, Israel, Chile y Luxemburgo, países todos actualmente pertenecientes a la OECD.

Visto lo anterior, procederemos a hacer el mismo ejercicio, para 2015 a los efectos de aportar más elementos al análisis y así ir acercándonos a una visión más completa y comprensiva de un fenómeno de suyo complejo.

Grafico 8. Dispersión de países en función del puntaje de PISA y el IDH de 2015[29].



[29] Elaboración propia con base en las fuentes antes citadas.

Tabla 2. Ordenamiento de países por el puntaje diferencial entre lo esperado según su IDH 2015 y lo realmente obtenido en PISA 2015 (Índice de Esfuerzo Escolar IEE o residuos[30]).

Diagnósticos por casos[a]						
Orden 2015	Países	Desv. Residuo	Mat 2015	Valor pronosticado	Residuo o IEE	Orden por IEE
16	Federación Rusa	2.317	494	442.82	51.177	1
1	Hong-Kong, China	1.948	548	504.97	43.030	2
2	Japón	1.573	532	497.27	34.730	3
11	Polonia	1.500	504	470.87	33.129	4
3	Corea	1.260	524	496.17	27.830	5
19	Portugal	1.255	492	464.27	27.728	6
7	Finlandia	0.821	511	492.87	18.130	7
26	Hungría	0.751	477	460.42	16.578	8
8	Bélgica	0.615	507	493.42	13.580	9
5	Canadá	0.425	516	506.62	9.380	10
21	República Checa	0.384	492	483.52	8.479	11
33	Tailandia	0.334	415	407.62	7.375	12
37	Indonesia	0.291	386	379.58	6.424	13
13	Austria	0.237	497	491.77	5.230	14
4	Suiza	0.178	521	517.07	3.931	15
31	Bulgaria	0.166	441	437.32	3.677	16
6	Dinamarca	0.074	511	509.37	1.631	17
22	Italia	0.069	490	488.47	1.529	18
29	Argentina	0.024	456	455.47	0.528	19
24	España	-0.037	486	486.82	-0.821	20
18	Francia	-0.044	493	493.97	-0.970	21
9	Alemania	-0.177	506	509.92	-3.919	22
10	Irlanda	-0.193	504	508.27	-4.270	23
34	Albania	-0.354	413	420.82	-7.824	24
25	Luxemburgo	-0.386	486	494.52	-8.520	25
20	Reino Unido	-0.388	492	500.57	-8.570	26
17	Suecia	-0.397	494	502.77	-8.770	27
14	Nueva Zelanda	-0.402	495	503.87	-8.870	28
35	México	-0.531	408	419.72	-11.724	29
23	Islandia	-0.868	488	507.17	-19.170	30
12	Noruega	-0.931	502	522.57	-20.569	31
36	Perú	-0.934	387	407.62	-20.625	32
30	Grecia	-1.038	454	476.92	-22.921	33
15	Australia	-1.045	494	517.07	-23.069	34
28	Israel	-1.135	470	495.07	-25.070	35
27	Estados Unidos	-1.658	470	506.62	-36.620	36
38	Brasil	-1.735	377	415.32	-38.324	37
32	Chile	-1.968	423	466.47	-43.472	38

[30] Para el cálculo de los residuos al autor utilizó el Software SPSS 2016.

Del Gráfico 8 y su consecuente Tabla 2, entre otras cosas se observa que:

1. Este gráfico y su tabla incluyen todos los países y economías que participaron en PISA 2015 y para los cuales existe el IDH para el mismo año.
2. El R^2 del ejercicio para 2015 es de 0.7386 lo cual nuevamente da cuenta de una correlación lineal importante entre ambas variables, por lo que se reconfirma el IDH como un buen predictor del puntaje de PISA.
3. Siguiendo el mismo criterio de análisis que se hizo para 2000, considerando el **IEE** las posiciones cambian para 2015 en relación al ordenamiento original de la OCDE al igual que en aquel año.
4. En el extremo superior del nuevo ordenamiento por **IEE** (los 5 primero lugares), Hong Kong[31], Japón y Corea varían poco en su posición, Hong Kong baja del 1° al 2° lugar, Japón baja del 2° al 3° y Corea baja del 3° al 5° lugar; en tanto se incorporan a este nivel de análisis Rusia y Polonia, el primero que pasa del lugar 16 al número 1 y Polonia que pasa del lugar 11 al 4 por **IEE**.
5. En el otro extremo del ordenamiento, donde los puntajes logrados son más distantes negativamente a los esperados, el nuevo ordenamiento por **IEE** observa igualmente ciertas consistencias y algunas sorpresas. En cuanto a las primeras, los países que ocupaban los últimos lugares cambian de la siguiente forma: Australia pasa del 15 al 34, Israel 28 al 35, Estados Unidos 27 al 36, Brasil 38 al 37 y lastimosamente Chile del 32 al 38.
6. Con independencia de los comportamientos de los primeros y últimos cinco lugares vistos en los dos puntos anteriores, es prudente llamar la atención sobre los casos más extremos, aquellos que tienen las mayores diferencias entre lo logrado y lo esperado según su IDH, o sea, por **IEE**.

   En primer término, está La Federación Rusa con un IEE de + 51.17, país que se puede considerar con el sistema educativo que más aporta a la mejora educativa; posteriormente sigue Hong Kong, que mantiene además de un alto puntaje, una diferencia considerable entre lo logrado y lo esperado según su IDH +43; a ellos con diferencias superiores a un ¼ de Desviación Estándar le sigue Japón +34.730, Polonia +33.129, Corea +27.830 y Portugal +27.728. En tanto que, en el extremo opuesto, están Chile con – 43.472, Brasil – 38.324, Estados Unidos – 36.620 e Israel con – 25.070, todos con una diferencia negativa superior a un cuarto de Desviación Estándar.

   Por último, complementariamente a lo anterior conviene mencionar, que los países que más lugares avanzan por IEE son Indonesia con 24 lugares del 37 al 13 y Tailandia del 33 al 21; en tanto que los que retroceden más lugares son Noruega y Australia, ambos con –19 lugares, del 12 al 31 y del 15 al 34 respectivamente.
7. El caso de Chile es de llamar la atención, ya que aun cuando su cambio de posición no es muy pronunciado, pasando del lugar 32 al 38, los - 43.472 puntos entre lo logrado (423) y lo esperable según su IDH (466.47), parecen dar cuenta de ser el país

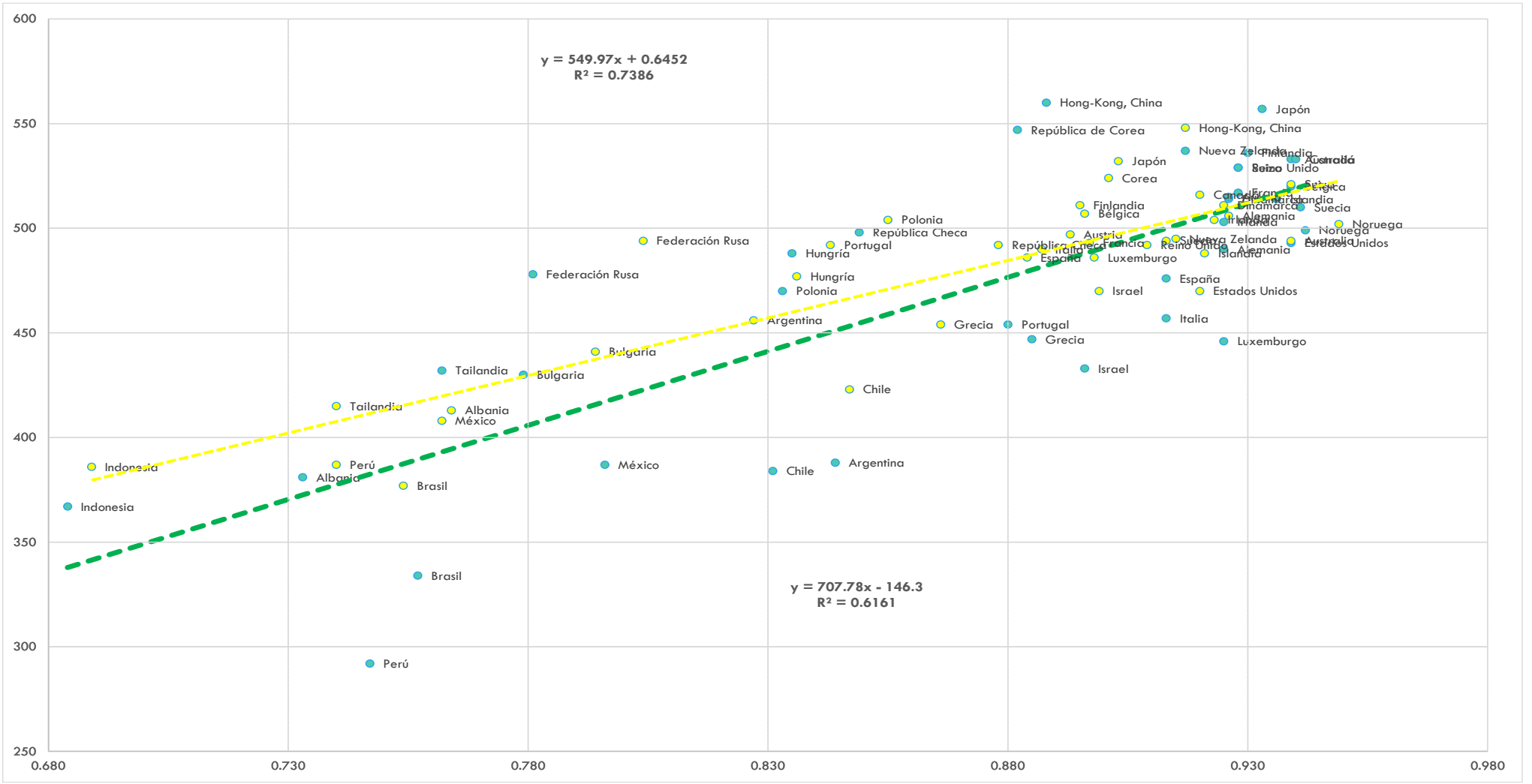
[31] En esta medición están incluidos además de países, algunas economías autónomas que forman parte de países, pero no representan al país en su totalidad.

en que su sistema educativo más resta a la mejora educativa. Dicho de otra forma, mientras por un lado en los 15 años de la comparación es de los países que más ha incrementado su IDH, por el otro es el que más lejos está de lo esperable en materia del rendimiento educativo evaluado por PISA 2015.

8. En el caso de México, al considerar el IEE, se destaca que pasa del lugar 35 original del ordenamiento de PISA 2015, al 29, o sea que avanza 6 lugares y queda a tan solo – 11.724 puntos por debajo del esperable según su IDH, lo cual nuevamente es un indicio de que hay tareas pendientes en esta materia, pero nuevamente desmiente las aseveraciones de que nuestro país es el "peor" sistema educativo de la OECD, al quedar por encima de Islandia, Noruega, Perú, Grecia, Australia, Israel, Estados Unidos, Brasil y Chile, de los cuales solo Perú y Brasil no pertenecen a dicha Organización.

Llegados a este punto, hagamos ahora un análisis combinado del IDH y PISA 2000 y 2015.

Grafico 9. Dispersión de países en función del puntaje de PISA y el IDH de los años 2000 y 2015[32].



[32] Fuente: Elaboración propia con base en las fuentes antes citadas.

Voces de la educación
ISSN 2448-6248 (electrónico)

Volumen 3 Número 5
ISSN 1665-1596 (impresa)

Tabla 3. Ordenamiento comparativo de países 2000 y 2015 por IDH, puntaje PISA y IEE.

Países	VALORES 2000							VALORES 2015							Dif. Puntaje PISA 2015 - 2000	Dif. IEE 2015 - 2001
	Orden 2000	IDH 2000	Desv. Residuo	Mat 2000	Valor pronosticado	Residuo o IEE	Orden por IEE	Orden 2015	IDH 2015	Desv. Residuo	Mat 2015	Valor pronosticado	Residuo o IEE	Orden por IEE		
Albania	35	0.733	0.208	381	372.51	8.493	17	34	0.764	-0.354	413	420.82	-7.824	24	32	-16.32
Alemania	20	0.925	-0.450	490	508.40	-18.401	25	9	0.926	-0.177	506	509.92	-3.919	22	16	14.48
Argentina*	32	0.844	-1.542	388	451.07	-63.071	37	29	0.827	0.024	456	455.47	0.528	19	68	63.60
Australia	6	0.939	0.359	533	518.31	14.690	15	15	0.939	-1.045	494	517.07	-23.069	34	-39	-37.76
Austria	12	0.926	0.144	515	509.11	5.891	19	13	0.893	0.237	497	491.77	5.230	14	-18	-0.66
Bélgica	10	0.939	0.041	520	518.31	1.690	21	8	0.896	0.615	507	493.42	13.580	9	-13	11.89
Brasil	37	0.757	-1.357	334	389.49	-55.494	34	38	0.754	-1.735	377	415.32	-38.324	37	43	17.17
Bulgaria	31	0.779	0.610	430	405.07	24.935	11	31	0.794	0.166	441	437.32	3.677	16	11	-21.26
Canadá	7	0.940	0.342	533	519.02	13.982	16	5	0.920	0.425	516	506.62	9.380	10	-17	-4.60
Chile	34	0.831	-1.415	384	441.87	-57.870	35	32	0.847	-1.968	423	466.47	-43.472	38	39	14.40
Corea	3	0.882	1.688	547	477.97	69.033	3	3	0.901	1.260	524	496.17	27.830	5	-23	-41.20
Dinamarca	13	0.926	0.120	514	509.11	4.891	20	6	0.925	0.074	511	509.37	1.631	17	-3	-3.26
España	23	0.913	-0.584	476	499.91	-23.908	28	24	0.884	-0.037	486	486.82	-0.821	20	10	23.09
Estados Unidos	19	0.939	-0.619	493	518.31	-25.310	29	27	0.920	-1.658	470	506.62	-36.620	36	-23	-11.31
Federación Rusa	22	0.781	1.748	478	406.48	71.519	2	16	0.804	2.317	494	442.82	51.177	1	16	-20.34
Finlandia	5	0.930	0.588	536	511.94	24.060	12	7	0.895	0.821	511	492.87	18.130	7	-25	-5.93
Francia	11	0.928	0.158	517	510.52	6.476	18	18	0.897	-0.044	493	493.97	-0.970	21	-24	-7.45
Grecia	27	0.885	-0.809	447	480.09	-33.090	31	30	0.866	-1.038	454	476.92	-22.921	33	7	10.17
Hong-Kong, China	1	0.888	1.902	560	482.21	77.787	1	1	0.917	1.948	548	504.97	43.030	2	-12	-34.76
Hungría	21	0.835	1.059	488	444.70	43.299	5	26	0.836	0.751	477	460.42	16.578	8	-11	-26.72
Indonesia	36	0.684	0.713	367	337.83	29.174	9	37	0.689	0.291	386	379.58	6.424	13	19	-22.75
Irlanda	16	0.925	-0.132	503	508.40	-5.401	23	10	0.923	-0.193	504	508.27	-4.270	23	1	1.13
Islandia	14	0.936	-0.053	514	516.19	-2.187	22	23	0.921	-0.868	488	507.17	-19.170	30	-26	-16.98
Israel	29	0.896	-1.342	433	487.88	-54.876	33	28	0.899	-1.135	470	495.07	-25.070	35	37	29.81
Italia	25	0.913	-1.049	457	499.91	-42.908	32	22	0.887	0.069	490	488.47	1.529	18	33	44.44
Japón	2	0.933	1.050	557	514.06	42.937	6	2	0.903	1.573	532	497.27	34.730	3	-25	-8.21
Luxemburgo	28	0.925	-1.526	446	508.40	-62.401	36	25	0.898	-0.386	486	494.52	-8.520	25	40	53.88
México	33	0.796	-0.736	387	417.10	-30.098	30	35	0.762	-0.531	408	419.72	-11.724	29	21	18.37
Noruega	17	0.942	-0.524	499	520.43	-21.433	26	12	0.949	-0.931	502	522.57	-20.569	31	3	0.86
Nueva Zelanda	4	0.917	0.838	537	502.74	34.261	8	14	0.915	-0.402	495	503.87	-8.870	28	-42	-43.13
Perú	38	0.747	-2.210	292	382.42	-90.416	38	36	0.740	-0.934	387	407.62	-20.625	32	95	69.79
Polonia	24	0.833	0.653	470	443.29	26.715	10	11	0.855	1.500	504	470.87	33.129	4	34	6.41
Portugal	26	0.880	-0.551	454	476.55	-22.551	27	19	0.843	1.255	492	464.27	27.728	6	38	50.28
Reino Unido	8	0.928	0.452	529	510.52	18.476	13	20	0.909	-0.388	492	500.57	-8.570	26	-37	-27.05
República Checa	18	0.849	1.061	498	454.61	43.390	4	21	0.878	0.384	492	483.52	8.479	11	-6	-34.91
Suecia	15	0.941	-0.238	510	519.73	-9.726	24	17	0.913	-0.397	494	502.77	-8.770	27	-16	0.96
Suiza	9	0.928	0.452	529	510.52	18.476	14	4	0.939	0.178	521	517.07	3.931	15	-8	-14.54
Tailandia	30	0.762	0.953	432	393.03	38.967	7	33	0.740	0.334	415	407.62	7.375	12	-17	-31.59

De la gráfica 9 y tabla 3 comparativa anteriores, se puede comentar que:

1. Solo se incluyen los países o economías que participan tanto en PISA 2000 como en PISA 2015 y que además tienen IDH.
2. Aun cuando se observa cierta consistencia en el comportamiento de los dos ejercicios, las líneas de regresión no se sobreponen, ni son estrictamente paralelas, lo cual se puede interpretar de la siguiente forma:
    a. Las líneas de regresión reflejan el incremento generalizado del IDH por lo que 2015 parte de un valor superior a la de 2000.
    b. Así mismo, dichas líneas son de diferente longitud debido a la reducción en la dispersión de los valores del IDH entre 2000 y 2015.
    c. La línea de regresión de 2000 es más vertical que la de 2015, en virtud de que los puntajes de PISA parte de valores inferiores, pero por otro lado se observan valores más altos a los de 2015, lo que es evidencia de la homogeneización de los resultados.
3. Los mejores comportamientos de la comparación 2000-2015 en tanto la distancia entre lo esperado y lo logrado, con cifras superiores a más de ½ Desviación Estándar, figuran[33]: Perú +69.79, Luxemburgo +53.88 y Portugal +50.28; mientras que en el extremo opuesto con diferencias negativas que alcanzan a superar ¼ Desviación Estándar pero no más de ½, están: Nueva Zelanda –43.13, Corea -41.20, Australia -37.76, Hong Kong con -34.76 y Hungría con –26.72.
4. En el caso de México, en este análisis comparativo se aprecia un aumento de 21 puntos de PISA entre 2000 y 2015, incremento que se potencializa si se considera que en el mismo periodo su IDH baja de 0.796 a 0.762, lo cual es congruente con el avance en la reducción entre lo logrado y lo esperado que se observa en la comparación, equivalente a +18.37 puntos de IEE. Dicho de otra forma, México en el periodo comparado pasa de estar - 30.098 puntos por debajo de lo esperado según su IDH en 2000, a solo - 11.724 en 2015; todo lo cual es una clara evidencia de que su educación ha mejorado en el periodo, pero que aún sigue por debajo de lo que se esperaría en función de su IDH.

Por último, conviene mostrar los resultados generales de PISA 2015 sin vincularlos a 2000, en virtud de que en ellos se observan datos en extremo interesantes a nivel global.

[33] No se considera Argentina, por lo ya dicho anteriormente, ya que la primera aplicación fue nacional y la segunda solo de Buenos Aires.

Gráfico 10. Dispersión de países en función del puntaje de PISA y el IDH de 2015 (todos los países participantes en 2015, sin importar que hayan participado en 2000)

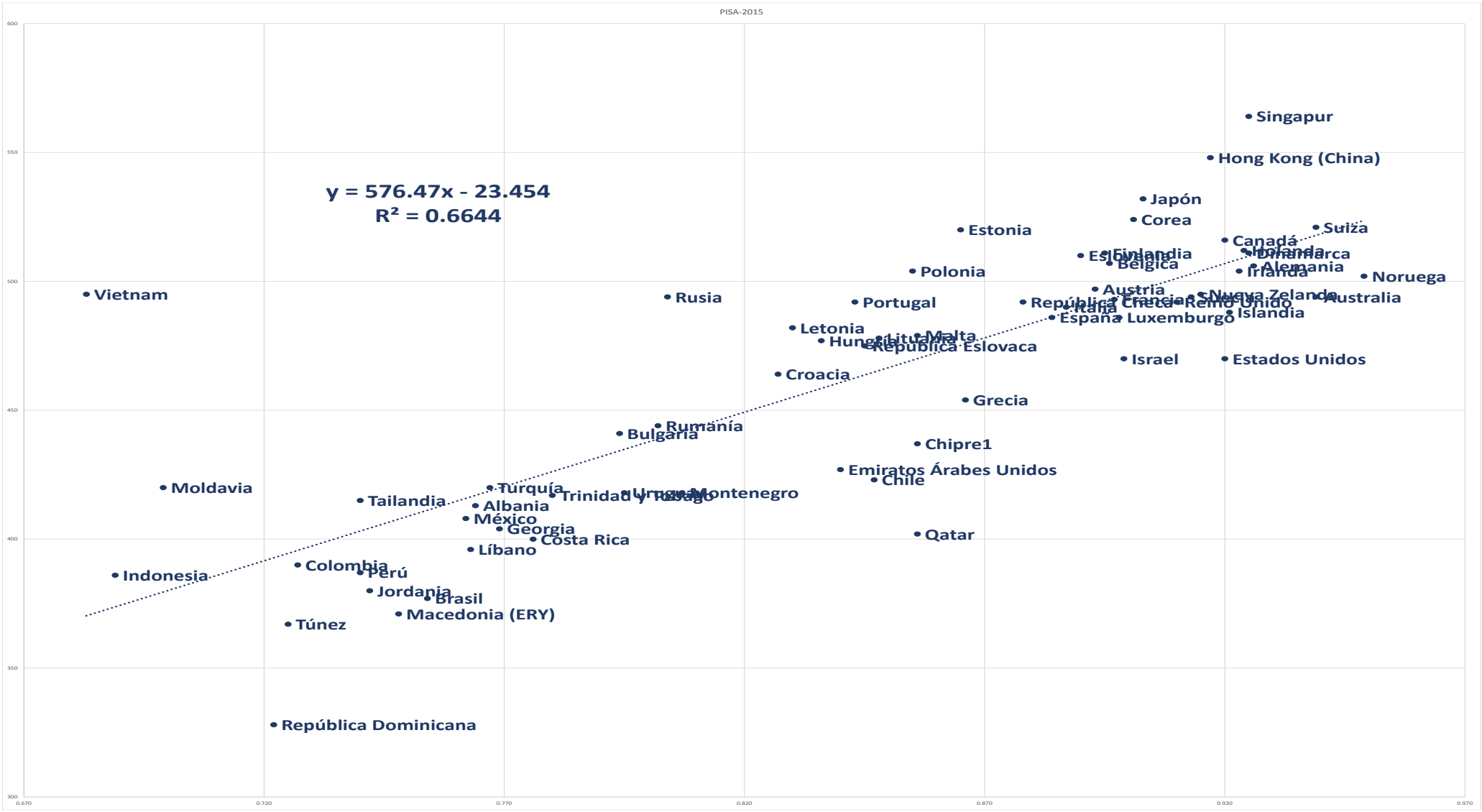


Tabla 4. Ordenamiento de países que participaron en PISA 2015, sin que necesariamente hayan participado en PISA 2000.

Países	IDH-2015	PISA-2015	Valor pronosticado	Residuo o IEE	Países	IDH-2015	PISA-2015	Valor pronosticado	Residuo o IEE
Vietnam	0.683	495	370.27	124.73	España	0.884	486	486.14	-0.14
Singapur	0.925	564	509.78	54.22	Francia	0.897	493	493.64	-0.64
Rusia	0.804	494	440.02	53.98	Albania	0.764	413	416.97	-3.97
Estonia	0.865	520	475.19	44.81	Alemania	0.926	506	510.35	-4.35
Hong Kong (China)	0.917	548	505.17	42.83	Irlanda	0.923	504	508.62	-4.62
Moldavia	0.699	420	379.50	40.50	Colombia	0.727	390	395.64	-5.64
Japón	0.903	532	497.09	34.91	México	0.762	408	415.81	-7.81
Polonia	0.855	504	469.42	34.58	Luxemburgo	0.898	486	494.21	-8.21
Portugal	0.843	492	462.51	29.49	Suecia	0.913	494	502.86	-8.86
Corea	0.901	524	495.94	28.06	Nueva Zelanda	0.915	495	504.01	-9.01
Letonia	0.830	482	455.01	26.99	Reino Unido	0.910	492	501.13	-9.13
Eslovenia	0.890	510	489.60	20.40	Trinidad y Tobago	0.780	417	426.19	-9.19
Hungría	0.836	477	458.47	18.53	Georgia	0.769	404	419.85	-15.85
Finlandia	0.895	511	492.48	18.52	Perú	0.740	387	403.13	-16.13
Bélgica	0.896	507	493.06	13.94	Uruguay	0.795	418	434.84	-16.84
Lituania	0.848	478	465.39	12.61	Islandia	0.921	488	507.47	-19.47
Indonesia	0.689	386	373.73	12.27	Líbano	0.763	396	416.39	-20.39
Tailandia	0.740	415	403.13	11.87	Noruega	0.949	502	523.61	-21.61
República Eslovaca	0.845	475	463.66	11.34	Grecia	0.866	454	475.77	-21.77
Croacia	0.827	464	453.28	10.72	Montenegro	0.807	418	441.75	-23.75
República Checa	0.878	492	482.68	9.32	Australia	0.939	494	517.85	-23.85
Canadá	0.920	516	506.89	9.11	Costa Rica	0.776	400	423.88	-23.88
Malta	0.856	479	470.00	9.00	Jordania	0.742	380	404.28	-24.28
Bulgaria	0.794	441	434.26	6.74	Israel	0.899	470	494.79	-24.79
Austria	0.893	497	491.33	5.67	Túnez	0.725	367	394.48	-27.48
Rumanía	0.802	444	438.87	5.13	Chipre1	0.856	437	470.00	-33.00
Suiza	0.939	521	517.85	3.15	Emiratos Árabes Unidos	0.840	427	460.78	-33.78
Holanda	0.924	512	509.20	2.80	Brasil	0.754	377	411.20	-34.20
Italia	0.887	490	487.87	2.13	Macedonia (ERY)	0.748	371	407.74	-36.74
Turquía	0.767	420	418.70	1.30	Estados Unidos	0.920	470	506.89	-36.89
Dinamarca	0.925	511	509.78	1.22	Chile	0.847	423	464.81	-41.81
					República Dominicana	0.722	328	392.75	-64.75
					Qatar	0.856	402	470.00	-68.00

Del gráfico 10 y tabla 4 de resultados globales 2015 se puede observar lo siguiente:

1. Quizá de este último análisis, lo más relevante es la gran distancia que guarda VIETNAM entre el puntaje obtenido en PISA 2015 (**415**) y el pronosticado o esperable en función de su bajo IDH (370.27), lo cual equivale a un IEE 124.73, hecho que da cuenta de que **el sistema educativo vietnamita es el más eficaz de todos los sistemas involucrados en esta evaluación**, lo cual ya había sido detectado por el autor de este ensayo desde los resultados de 2012[34]. Importante es hacer notar que se emplea el término eficaz y no eficiente, no porque no lo sea, sino porque en la ecuación de este análisis no se incluye la variable costo de la educación, sino solamente los resultados de PISA y el IDH.
2. En este mismo orden de ideas, es de destacar la dimensión de la diferencia antes aludida, ya que representa más de una Desviación Estándar, o sea más de 100 puntos en la escala de PISA, +124.73; dimensión que en otros estudios equivale a la diferencia del rendimiento promedio entre un grado y otro[35].
3. En el caso de México, al incorporar en el análisis a los países que no participaron en PISA 2000, en términos de IEE, recupera 14 posiciones pasando del lugar 52 a la 38, quedando a tan solo -7.81 puntos de lo que se espera del país en función de su IDH, dato que se suma a las demás evidencias expuestas en este ensayo en el sentido de que la educación mexicana ha mejorado y cada ejercicio de PISA se acerca más a lo esperable según su IDH.

[34] Este comportamiento de Vietnam ya fue demostrado con anterioridad por el autor de este ensayo, en el análisis que hizo de los resultados de PISA 2012 publicados en:

- Revista Análisis Público de la Escuela de Administración Público, Universidad de Valparaiso, Chile, Número 5, pp 113 a 132, julio 2015 http://issuu.com/analisispublico/docs/an__lisis_p__blico_n__5-2015_8029eb958cdb7f?e=0/14166023#search ; y,
- Revista de Educación y Cultura AZ. (1ª. Parte) Número 91. pp 36 a 41. marzo 2015 http://www.educacionyculturaaz.com/091/091-AZMARZO2015.pdf . (2ª. Parte) Número 92. pp 36 a 41. abril 2015 http://www.educacionyculturaaz.com/092/092-AZABRIL2015.pdf

[35] Primer estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en tercero y cuarto grado de educación básica. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE). UNESCO 1998. https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estudios+Internacionales/TERCE/Primer+informe+1998.pdf

Voces de la educación *Volumen 3 Número 5*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Conclusiones.

1. El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, **PISA, es sin duda el referente de mayor cobertura** en materia de evaluación de los aprendizajes a nivel internacional.
2. Más allá de lo multifactorial y multidimensional del fenómeno educativo**, los resultados de PISA son un buen indicio** sobre los niveles de rendimiento educativo en los países participantes.
3. Con independencia de lo dicho en los dos puntos anteriores, **PISA no debe de ser considerado como el reflejo absoluto de lo que está sucediendo en el mundo en materia educativa, en virtud de su poca representatividad y notorio sesgo por tipo de países participantes.**
4. Los resultados de **PISA de ninguna manera reflejan el esfuerzo, ni la eficacia de los sistemas educativos de los países** que participan, a menos de que se controlen por algunas variables o índice que represente los factores exógenos al esfuerzo escolar que afectan directamente su comportamiento en este tipo de evaluaciones.
5. Sin menoscabo de lo relativo de estos resultados, los mismos **si reflejan el lugar que los sistemas ocupan en cuanto a rendimiento educativo**, en términos de lo que se conoce coloquialmente en el sector como "las carreras de caballos", en el sentido de que indican quien obtiene los mayores o los menores puntajes sin importar sus puntos de partida, ni condiciones en que se da el hecho educativo.
6. Estudios como **PISA ponen de manifiesto la necesidad de diferenciar entre los MAYORES o MENORES puntajes y los MEJORES y PEORES puntajes**, priorizando en sus informes estos últimos por ser los que de mejor forma dan cuenta del esfuerzo que hacen los sistemas por educar a su sociedad.
7. No efectuar lo dicho en el párrafo anterior generalmente **tiende a sobredimensionar a los países cuyas poblaciones tienen mejores condiciones de inicio, en tanto por el contrario se estigmatizan a aquellos cuyas condiciones de partida son en extremo más difíciles**, complicadas o hasta en algunos casos verdaderamente negativas para educar a sus pueblos.
8. La aseveración citada en el punto anterior (7), **es aplicable a todos los niveles de desagregación que estos resultados pueden generar**, así como para las evaluaciones nacionales que se realicen en cada país.
9. Considerando todo lo dicho en las conclusiones que anteceden, así como las evidencias duras que se han puesto de manifiesto en todo el ensayo, **México, de ninguna manera puede ser considerado como el país de la OECD que tiene el sistema educativo más ineficaz** de los que pertenecen a la misma.
10. Así mismo, considerando que los instrumentos aplicados en 2000 y 2015 sean equivalentes, la evidencia mostrada en este ensayo demuestra más allá de una duda razonable, que **el sistema educativo de México ha mejorado sustantivamente su rendimiento** en más de un quinto de desviación estándar sobre su puntaje de 2000 en 2015. México en cuanto a la brecha (**IEE**) entre su puntaje esperable dada su mezcla social (IDH) y el puntaje verdaderamente logrado, de 2000 a 2015 ha reducido en 22

puntos de la escala de PISA, logrando situarse a tan solo 7.81 puntos por debajo de lo esperable, lo cual es una evidencia clara de mejora.

11. A nivel Internacional este tipo de interpretaciones dan cuenta de lo que a últimas fechas se empieza a reconocer, **Vietnam es con mucho es sistema educativo más eficaz de todos los que participan en PISA 2015**, lo cual debiera dar pie a un cambio en el foco de la atención de las autoridades educativas mexicanas hacia lo que está pasando en este país, país con quien guardamos más similitudes en términos de IDH, pero que logra los resultados más destacables en materia educativa de todo el estudio, y dejar de seguir fijando la atención hacia países cuyos resultados considerando su IDH no son tan destacables, además de que su realidad socio-económica es diametralmente distinta a la nuestra, o sea, Finlandia.
12. Así mismo, a partir de estas interpretaciones es evidente que **pertenecer o no a la OCDE de ninguna manera es sinónimo de un buen sistema educativo**, por lo que las interpretaciones planas y descontextualizadas que se hace de los resultados de PISA en los medios masivos de comunicación y en algunos círculos de "disque" expertos educativos, es equivocada y desconoce el carácter eminentemente cultural del fenómeno educativo, llegando en ocasiones hasta interpretaciones de mala fe, maniqueas y amarillistas.
13. En los últimos años, México, la región y **una buena parte de la comunidad internacional se han dado a la tarea de desarrollar sistemas de evaluación educativa, los cuales en opinión del autor de este ensayo, están "al debe"**; si bien como refleja este ensayo, hay avances en los niveles de aprendizaje que reflejan, no existe evidencia dura alguna que nos indique que dichos avances deriven directamente de su existencia; son inversiones millonarias y parece ser que su utilidad se ha concretado únicamente a mostrar resultados y en el mejor de los casos esos avances, sin que su existencia abone a favorecerlos, por lo que se hace necesario innovar en su forma de presentarlos, interpretarlos, difundirlos y usarlos, a los efectos de que ellos generen por sí mismos inercias en el sector educativo hacia la mejora.
14. Con independencia de todo lo anterior, **es recomendable -como ya se dijo anteriormente-, realizar un análisis longitudinal de los resultados de PISA** de todas sus aplicaciones y disciplinas a los efectos de validar los hallazgos aquí descritos y obrar en consecuencia.
15. Complementariamente conviene **llamar la atención al deterioro del Índice de Desarrollo Humano que ha observado México en el periodo,** mismo que más allá del análisis de los resultados de PISA, pone de manifiesto otro problema en materia educativa que es con mucho el más relevante que afronta el país, **el rezago educativo**, considerado como la cantidad de población de 15 años de edad o más que no ha terminado su educación básica, la cual se calcula en más de 30 millones de personas, con mucho el mayor problema de la educación mexicana y al cual se dedica un mínimo de recursos.
16. Finalmente, más allá de los análisis descontextualizados de estas investigaciones y del énfasis que se le da a los resultados brutos de las mismas, **es necesario continuar participando en estos ejercicios**, ya que los mismos nos alejan de las visiones

endogámicas que tanto daño hicieron a nuestro desarrollo educativo en años pasados, facilitándonos la comparación con los otros, que aun cuando somos distintos, nos permite ubicarnos en un contexto más amplio y reconocer si avanzamos o retrocedemos en un mundo eminentemente competitivo, donde todos los países buscan mejorar sus niveles de rendimiento educativo.

En definitiva, este texto de ninguna forma pretende erigirse como el "modelo", ni mucho menos la síntesis de los propios hallazgos de la OCDE o de otros prestigiados investigadores, sino que lo que busca es aportar una visión distinta a la interpretación de los resultados de este tipo de ejercicios; rescatar información que dé cuenta de evidencias claras y contundentes de que el sistema educativo mexicano ha avanzado -o si fuera lo contrario, también mostrarlo-; que si bien, sigue por debajo de lo que sería esperable de él en función de la mezcla social del país, se ha avanzado; que dicho avance nos es menor; que todo lo cual de ninguna manera quiere decir que se deban "echar las campanas al vuelo", sino que hay que redoblar el paso, continuar con los esfuerzos de reforma que devuelvan al sistema transparencia, racionalidad e incorporen en sus decisiones la innovación pensada e inteligente que se base en evidencias y no únicamente en ecuaciones políticas. México heredero de culturas milenarias merece un lugar acorde a ellas, lo cual no se logrará tan solo con buenos deseos, "patrioterismos" desgastados o verdaderas mentiras de política, se hacen necesarios esfuerzos continuados, inteligentes y debidamente soportados en la evidencia científica.

Por otra parte, es innegable que estos ejercicios son valiosos, pero si y solo si, trascienden hasta el espacio privilegiado donde se da el hecho educativo, **EL AULA y LA ESCUELA**[36]; mientras esto no suceda, no dejarán de ser meros esfuerzos académicos dirigidos tan solo a expertos, investigadores y periodistas que hagan uso de los mismos para su mejor conocimiento o para denostar esfuerzos y logros. México merece al menos una educación que sea acorde a su nivel de desarrollo humano. Ese es el objetivo inicial, lo demás aun cuando pueda conllevar la mejor buena voluntad, no pasará de ser mera retórica –en su sentido más pobre-, condenando a las nuevas generaciones a romper el comportamiento primigenio del sentido de la palabra civilización, el cual supone por sí mismo que cada generación supere tecnológica, científica y educativamente a la anterior. Queda pues el reto para la evaluación educativa de transformarse en un verdadero motor de cambio en educación.

[36] Idea ya planteada por el autor de este ensayo en el libro "LOS CUATRO PRIMEROS AÑOS. AVANCES Y DESAFÍOS". Publicado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, en 2006. http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/208/P1D208.pdf; donde en su intervención registrada en la página 48, expresó: *"En cuatro años de vida del Instituto se han alcanzado metas que con anterioridad ni siquiera se planteaban como factibles, hoy día son realidades que vislumbran nuevos retos y que obligan a pensar en el logro ulterior de la evaluación como motor de cambio en educación. Se ha alcanzado mucho y es necesario seguir caminando hasta lograr que el conocimiento, la cultura y la transformación lleguen al interior de esas "cuatro paredes" donde se da el hecho educativo, al aula, al grupo, al docente, a las y los niños y jóvenes; si se logra, entonces se habrá cumplido."*

Voces de la educación *Volumen 3 Número 5*
ISSN 2448-6248 (electrónico) ISSN 1665-1596 (impresa)

Bibliografía.

Competencias para la vida. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación de Chile Resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000. www.oei.es/historico/quipu/chile/informe_pisa2000.pdf

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE, "LOS CUATRO PRIMEROS AÑOS. AVANCES Y DESAFÍOS". México 2006.

OECD (2001), PISA 2000 Knowledge and Skills for Life Firrst Results from the OECD Programme For International Student Assessmente (PISA) 2000. http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9601141e.pdf?expires=1497889076&id=id&accname=guest&checksum=4F01539A9F9E506171CE3E8D72EEB6BC

OECD (2016), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

Oppenhaimer, Andres. "¡BASTA DE HISTORIAS! La obsesión latinoamericana con el pasado y las 12 claves del futuro" Editorial DEBATE, 2010.

Palafox, J.C. "Mitos y realidades de la No SELECCIÓN en educación. Un debate chileno, visto desde una experiencia mexicana."

- Revista Análisis Público de la Escuela de Administración Público, Universidad de Valparaíso, Chile, Número 5, 2015 http://issuu.com/analisispublico/docs/an__lisis_p__blico_n__5-2015_8029eb958cdb7f?e=0/14166023#search ; y,
- Revista de Educación y Cultura AZ. (1ª. Parte) Número 91. marzo 2015 http://www.educacionyculturaaz.com/091/091-AZMARZO2015.pdf . (2ª. Parte) Número 92. abril 2015 http://www.educacionyculturaaz.com/092/092-AZABRIL2015.pdf

Palafox, J.C., et al. "La Disputa por la educación. Por el México que queremos". Editorial Aguilar. Nov. de 2011.

Palafox, J. C., Prawda J. y Vélez E. "Primary School Quality in Mexico":

- Banco Mundial en su serie A Views from LATHR, No. 33. Edición en inglés Nov. 1992. http://www.jstor.org/pss/1189030
- University Chicago Press, en Comparative Education Review, Vol. 38, No. 2. pp. 167-180, Edición en inglés May 1994. http://www.jstor.org/pss/1189030

UNESCO, "Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados", Primer Informe e Informe Técnico, Santiago, Chile. 2000.

UNESCO, Resumen del Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2015. LA EDUCACIÓN PARA TODOS, 2000-2015: LOGROS Y DESAFÍOS
http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565s.pdf

United Nations Development Programme. REPORT 2002 Deepening democracy in a fragmented world. (UNDP) New York, Oxford. Oxford University Press. 2002

http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/263/hdr_2002_en_complete.pdf

United Nations Development Programme. Report 2016. Human Development for Everyone. (UNDP)
http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf

Verónica Edwards Risopatron, "El Concepto de Calidad de la Educación". UNESCO 1991.

Acerca del autor

Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Consultor Internacional en planificación, gestión y evaluación educativa. Se desempeñó por más de 2 décadas en diversos cargos de la administración pública mexicana, en especial 16 años fue Director de Programación Educativa en el Distrito Federal de la Secretaría de Educación Pública SEP.
Durante los últimos 20 años ha realizado actividades de consultor en diversos organismos multilaterales a nivel internacional, como el Banco Mundial, la OEI, el PREAL y la UNESCO, así como para los Ministerios de Educación y Cultura de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, El Salvador, México y Uruguay. Asimismo, se ha desempeñado como consultor en el sector privado y actualmente coordina un proyecto de prevención del Cambio Climático en Chile. Ha impartido más de 100 conferencias a nivel Internacional y nacional, así también, ha sido docente a nivel de maestría en varias universidades y es autor o coautor de más de 30 publicaciones en temas educativos.

¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa

How are the young students? An analytical proposal from educational research

Leticia Pogliaghi[1]

Marcela Meneses Reyes[2]

[1]Institución: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, Universidad Nacional, email: lepog@unam.mx

[2]Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, email: marcela.meneses@sociales.unam.mx

Autor para correspondencia: lepog@unam.mx

Resumen: El objetivo de este artículo consiste en una revisión de cómo se ha estudiado a los jóvenes estudiantes desde la investigación educativa, en particular a los del nivel medio superior en México, para la elaboración de una propuesta analítica propia para su abordaje en su doble condición de estudiantes y de jóvenes.

Palabras clave: Estudiantes, jóvenes, educación media superior, investigación educativa

Abstract: The objective of this article is to make a review of how young students have been studied from the educational research, particularlly those of high school level in Mexico, for the elaboration of an own analytical proposal for the study of these subjects in their double condition as students and as young people.

Keywords: Students, young people, high school, educational research

Recepción: 14 de julio de 2017
Aceptación: 2 de enero de 2017

Forma de citar: Pogliaghi, L. y Marcela Meneses, (2018), "¿Cómo son los jóvenes estudiantes? Una propuesta analítica desde la investigación educativa". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.170-178.

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

Introducción

Mucho se ha insistido en las últimas décadas en el hecho de que, dentro del campo de la investigación educativa, el nivel medio superior en México había sido el más desatendido y de ahí la necesidad de profundizar en su conocimiento. En ese camino, se ha ido incrementando el número de estudios poniendo el foco de atención en un aspecto clave que queremos resaltar: los jóvenes estudiantes.

A diferencia de lo que podemos observar para otros niveles educativos, en particular para la educación básica, en la media superior la mirada se ha colocado sobre este actor escolar, procurando conocer quiénes son y cómo son. En efecto, el abordaje de los estudiantes como tema de investigación, a partir de la década de 1990 y sobre todo en el nuevo siglo, dio un giro para pasar de centrar los análisis de la dimensión cuantitativa de cuántos eran, en qué niveles se encontraban cursando sus estudios y cuántos quedaban fuera de la escuela, a la dimensión cualitativa con el fin de identificar sus condiciones de vida, sus experiencias y sus subjetividades. De este viraje se ha reconocido que los estudiantes -primero para los universitarios y más adelante para los de media superior- no son un grupo homogéneo, sino que guardan entre sí un cúmulo de diferencias socioeconómicas y culturales que es preciso conocer y analizar (de Garay Sánchez y Casillas Alvarado, 2002; Guzmán Gómez, 1996; Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007; Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2015).

Por otro lado, es importante remarcar que estos estudios nos han permitido conocer a un grupo de sujetos que habían sido poco atendidos desde el campo de los estudios sobre juventud, pues éstos se habían centrado sobre todo en los jóvenes "transgresores", "excluidos" o "marginados". Por el contrario, desde la investigación educativa se ha aportado un valioso conocimiento acerca de los jóvenes "incorporados" (Reguillo Cruz, 2000), en este caso a la institución escolar.

Ante esta situación, en este artículo procuramos recuperar de qué manera se ha abordado desde la investigación educativa a los jóvenes estudiantes de educación media superior en México, identificando los problemas, aproximaciones teórico-conceptuales y categorías de análisis, así como los principales hallazgos, que, a nuestro juicio, dan luz para conocerlos y comprenderlos. Luego, inscribiéndonos en este campo, realizamos una propuesta analítica que procura complementar a las anteriores, en tanto herramienta que nos permita profundizar en el conocimiento sobre estos sujetos.

La escuela como el espacio de construcción del sujeto joven

Podríamos calificar como pioneros en la investigación sobre estudiantes, los trabajos desarrollados por Carlota Guzmán Gómez y Claudia Lucy Saucedo Ramos, que se han vuelto referencia para todos aquellos interesados en colocar en el centro del análisis al sujeto estudiantil y juvenil. A partir de la publicación en 2007 del libro *La voz de los estudiantes*,

se instaló la temática en una serie de textos de relevancia académica. Las autoras abren el debate al plantear la necesidad de conocer la dimensión subjetiva de las experiencias de los estudiantes por cinco razones: 1. a ellos se dirigen los procesos de enseñanza-aprendizaje y de formación; 2. el mundo de los estudiantes es un campo complejo, dado que los estudiantes son sujetos diversos y con múltiples condiciones de vida dentro y fuera de la escuela; 3. no hay un sujeto-alumno, sino múltiples experiencias estudiantiles que se expresan en y a través de los escenarios escolares; 4. el conocimiento de la escuela debe incorporar la perspectiva de quiénes la construyen día a día; 5. Se debe aprender a darles la palabra o escuchar sus voces y tratar de entender sus vivencias en la escuela, las maneras en que ésta adquiere sentido y se convierte en un espacio de realización de su vida cotidiana. En todo caso, "lo importante es escuchar lo que tienen que decir y tratar de que las interpretaciones que hacemos de sus sentidos y significados sean lo más cercanas a sus vivencias" (Guzmán Gómez y Saucedo Ramos, 2007: 10).

Por su parte, Eduardo Weiss Horz y su equipo de investigación han mostrado que la escuela es un espacio de vida juvenil por excelencia, y que, en ese sentido, resulta significativa para los estudiantes (Guerra Ramírez y Guerrero Salinas, 2004; Hernández González, 2007; Tapia García, 2012; Weiss, 2012a, 2012b), pero no necesariamente en el sentido institucional o académico, sino sobre todo en el plano vivencial, cotidiano e identitario al encontrarse con otros jóvenes. Esto se produce a través de los procesos de subjetivación, donde los jóvenes desarrollan un proceso de reflexión sobre los otros y sobre sí mismos, desarrollan y definen sus gustos e intereses, interiorizan normas y valores propios, se auto-regulan y adquieren mayor conocimiento sobre sus emociones. Es decir, van construyendo su identidad "en un doble proceso de socialización (interiorización de normas y valores) y de subjetivación (emancipación y elaboración de normas y valores propios) sobre todo al convivir con otros (socialidad)" (Weiss Horz, 2012b: 141).

En efecto, como plantea Jaume Funes Artiaga, "la escolarización provoca homogeneización de espacios, crea contextos para ser adolescentes, facilita un tiempo, unas interrelaciones, unos entornos para ejercer como adolescentes, para aprender a ser adolescentes" (2004: 231). Y, aun cuando los procesos de subjetivación y reflexividad entre los estudiantes que asisten a distintos tipos de instituciones muestran diferencias, parecen tener en común el hecho de que la escuela es el espacio propicio para que los jóvenes intercambien puntos de vista sobre temas de interés común, a la vez que valoran la diversidad y las posibilidades que en ella encuentran, tales como entrar en contacto con grupos de jóvenes distintos, con diversas formas de vestir, de expresarse y conversar, de afiliarse y desafiliarse, todo lo cual les permite ampliar su experiencia cultural.

El bachillerato, entonces, representa un espacio de auto-regulación en donde aprenden a "ser responsables" y desarrollan procesos de reflexividad y diálogo interno sobre su entorno y sobre sí mismos (Weiss Horz, 2009). Así, al mismo tiempo que toleran y conviven en la diversidad, conociendo y experimentando con los otros (sus pares) y con el otro género,

estableciendo diálogos, contrastando opiniones y adoptando ciertas características, desarrollan su subjetividad, reflexividad e individuación. En ese sentido, el bachillerato representa y significa más que un espacio académico, un espacio juvenil que puede vivirse y significarse de maneras distintas de acuerdo con sus contextos de pertenencia.

Ante este panorama, se abren nuevas preguntas y nuevos senderos de investigación abordados, principalmente, desde la sociología de la experiencia escolar inaugurada por François Dubet y Danilo Martuccelli (1998). En esta línea, Guzmán y Saucedo explican los conceptos de experiencia, vivencias y sentidos, fundamentales para comprender a los estudiantes no sólo como usuarios del sistema educativo, sino *como sujetos de la experiencia*, dado que "serán los propios niños y jóvenes quienes tendrán que construir el sentido de la escuela a partir de sus experiencias y vivencias" (2015, p. 1030). Pues, como Emilio Tenti señala, "una escuela para los adolescentes deberá ser, al mismo tiempo una escuela de los adolescentes, es decir, una institución donde las nuevas generaciones no son simples poblaciones objetivo sino protagonistas activos y con derechos" (2000: 12).

Un elemento común que muestran los estudios referidos es su análisis situacional. Es decir, tienen en cuenta los contextos familiares, sociales, económicos y culturales de los jóvenes -en algunos casos, también de sus espacios escolares-, y temporales. Pero esos espacios no son sólo contextuales, sino que además en ellos entablan relaciones con otros sujetos, actúan, los significan y pueden transformarlos. Es decir, también son campos de construcción de subjetividad y también influyen en los sentidos que se construyen sobre la escuela, los estudios y el ser estudiante. Estas precisiones, por tanto, permiten no sólo ubicar a los sujetos en sus espacios de vida, sino también comprender su heterogeneidad y explicar las semejanzas o las diferentes trayectorias, experiencias, vivencias o sentidos construidos.

Pero, en todo caso, el problema de fondo sobre el que se estaría buscando reflexionar es, por un lado, sobre el vínculo que estos jóvenes están teniendo con la escuela y con sus estudios, mientras que, por el otro lado, sobre cómo son y cómo se construyen como sujetos. En ese marco, contra la mirada fatalista de la pérdida de valores y el desinterés de los jóvenes por su educación, los autores referidos han recuperado la voz y la subjetividad de los estudiantes para mostrar que, en realidad, no tienen un completo desinterés o apatía por la escuela, por los estudios o por su condición de estudiantes, sino que más bien sus intereses, los significados y las prácticas de estos sujetos jóvenes estudiantes en el espacio escolar en buena medida difieren de lo que la institucionalidad supondría o de lo que desde el mundo adulto se esperaría que debieran significar.

Jóvenes-estudiantes: una propuesta analítica

Los estudios a los que hemos hecho referencia nos evidencian la importancia que tiene la escuela para los jóvenes en sus procesos de socialización y de subjetivación, es decir, en los procesos que los integran a la vida en sociedad en sus diversos niveles. Las distintas

aproximaciones nos ofrecen una variedad de conceptos y dimensiones que procuraremos recuperar en una propuesta analítica para el estudio de los sujetos en tanto estudiantes y jóvenes a la vez. Siguiendo las preguntas que se han planteado en términos subjetivos, hay dos que creemos son fundamentales para entender cómo son los estudiantes. A saber, ¿qué significa para estos sujetos ser a la vez joven y estudiante?, condiciones que se entretejen y que para comprender en su complejidad no habrán de separarse, sino abordarse como dos construcciones subjetivas articuladas en cada sujeto, grupo o grupos de sujetos.

Esto implica considerar que la escuela no actúa como una estructura aislada, pues al mismo tiempo los estudiantes están inmersos en otras estructuras y espacios de interacción que también resultan de eficiencia en sus construcciones subjetivas y sus prácticas: en particular, la familia, el trabajo, los espacios de esparcimiento y de residencia; y en niveles más amplios de abstracción, la clase social, el género, la raza y la etnia, pues como plantea Bernard Lahire, "los actores son lo que las múltiples experiencias sociales hacen de ellos: están llamados a tener comportamientos y actitudes variadas según los contextos en los que tienen que desenvolverse" (2004: 283).

En efecto, esos espacios y categorías no operan sólo de manera contextual para entender cómo son los sujetos, tanto como jóvenes como estudiantes, sino también como condicionantes de su construcción de subjetividad. El interjuego de estas estructuras -que condicionan, pero no determinan los significados concretos (de la Garza Toledo, 2001)- que los jóvenes les otorgan, y las acciones que en consecuencia desarrollan, nos permiten comprender su heterogeneidad estructural, así como las múltiples subjetividades y diversidad de prácticas que despliegan como estudiantes y como jóvenes.

En ese sentido, sostenemos que, en tanto estudiantes, la escuela juega un rol primordial y debe estar en el centro del análisis tanto como espacio de vida y de formación, como de construcción de la experiencia estudiantil y juvenil. Pero vinculado al ámbito escolar, es también preciso analizar a profundidad y no como contexto, los otros espacios de socialización y subjetivación. Estos espacios no podemos definirlos *a priori*, sino que deberemos ubicarlos de forma situacional, esto es, para la situación concreta de cada joven o grupos de jóvenes.

Además, en cada uno de esos campos será preciso dar cuenta de qué estructuras e interacciones -y de qué manera- están condicionando las construcciones subjetivas sobre qué es ser estudiante y qué es ser joven. De tal suerte que los sentidos y significados no son construcciones puramente individuales, sino que están socialmente condicionadas. Es decir, sentidos y significados permiten la conjunción de lo individual y lo social, dado que los sujetos no reproducen aquello socialmente establecido sin más, sino que los reinterpretan -incluso, a veces los aceptan- y construyen nuevos, a partir de los diferentes espacios de socialización y subjetivación en los que se encuentran inmersos. En términos conceptuales,

dar cuenta de esas preguntas pueden ayudarnos a comprender cómo es que los jóvenes vivencian su experiencia.

Consideraciones finales

El debate planteado ha girado en torno a algunos supuestos compartidos por los investigadores sobre los estudiantes como jóvenes, que consisten en identificar que no existen como un ente monolítico y homogéneo, sino que guardan una enorme heterogeneidad entre sí, de acuerdo a diferentes condicionantes estructurales de clase, territorio, cultura y, en particular, en el nivel educativo, modalidad, subsistema y/o plantel en el que cursan sus estudios, pero también sobre los aspectos subjetivos que subyacen a sus experiencias estudiantiles y juveniles.

A pesar de los avances realizados, pareciera que al día de hoy se sigue entendiendo "a la juventud desde lo masculino (invisibilizando a las jóvenes), lo urbano (generalmente clasemediero y olvidamos a la juventud rural, indígena, pobre) y la vida escolar" (Cayeros López, 2015, p. 122), mientras que aparecen nuevos elementos de análisis que es preciso identificar y continuar explorando para una comprensión más profunda de los jóvenes estudiantes.

En particular, cómo viven los estudiantes las transiciones entre niveles educativos y hacia el ejercicio profesional; la emergencia de nuevos sujetos estudiantiles que antes no accedían a la educación media superior, tales como los estudiantes de primera generación en sus familias, los indígenas, foráneos, madres; cómo el uso y apropiación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación están operando como mediadoras de la socialidad; la influencia de la condición migratoria en cómo transcurren las trayectorias o recorridos escolares; cómo la devaluación de los títulos a raíz de la masificación escolar influye en los significados que sobre la institución se construyen. Sumado a ello, las relaciones y el ejercicio de la violencia intra e inter sexos, son dimensiones que pueden estar presentes en la construcción de los sujetos estudiantiles jóvenes y que, por tanto, deben ser consideradas para poder responder a la pregunta de cómo son.

Lo cierto es que algunos de estos elementos son propios de la experiencia dentro del espacio escolar, pero otros no; algunos pueden ser conscientes para los jóvenes estudiantes, no obstante, otros corresponden a niveles de abstracción que los exceden. Por ello, creemos que la propuesta de incorporar diferentes campos de relaciones sociales que involucran dimensiones estructurales, subjetivas y de interacción, con diferentes niveles de abstracción, puede ayudarnos a dar cuenta del complejo proceso de construcción de los sujetos jóvenes y estudiantes.

Referencias

Cayeros López, L. I. (2015). ¿Puede hablar la juventud? Reflexiones sobre la subalternidad de la condición juvenil y sus trayectorias. *Nóesis, 24*(2), 116-128.

de Garay Sánchez, A., y Casillas Alvarado, M. A. (2002). Los estudiantes como jóvenes. Una reflexión sociológica. En A. Nateras Domínguez (Coord.), *Jóvenes, culturas e identidades urbanas* (pp. 245-262). México: Universidad Autónoma Metropolitana, UnidadIztapalapa/ Miguel Ángel Porrúa.

de la Garza Toledo, E. (2001). Subjetividad, Cultura y Estructura. *Iztapalapa*(50), 83-104.

Dubet, F., y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.

Funes Artiaga, J. (2004). Cómo explicar, cómo analizar la diversidad adolescente. Una propuesta de análisis a partir de los "territorios" escolares. En R. Reguillo Cruz, C. Feixa, M. Valdez González, C. Gomez-Granell, y J. A. Pérez Islas (Coords.), *Tiempo de híbridos* (pp. 231-238). México: Instituto Mexicano de la Juventud.

Guerra Ramírez, M. I., y Guerrero Salinas, M. E. (2004). *¿Qué sentido tiene el bachillerato? Una visión desde los jóvenes*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

Guzmán Gómez, C. (1996). Hacia un reconocimiento de la diversidad estudiantil. En R. Cordera, J. L. Victoria, y R. Becerra (Coords.), *México Joven. Políticas y propuestas para la discusión*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. (Coords.). (2007). *La voz de los estudiantes*. México: UNAM-CRIM/ Ediciones Pomares.

Guzmán Gómez, C., y Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1019-1054.

Hernández González, J. (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: Reflexividad y marcos morales.* Tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias con la Especialidad en Investigaciones Educativas), Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Pedagógico Nacional, México.

Lahire, B. (2004). *El hombre plural. Los resortes de la acción*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategia del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Tapia García, G. (2012). Perspectivas de los "nuevos estudiantes" al ingresar al bachillerato en el Bajío mexicano. En E. Weiss Horz (Coord.), *Jóvenes y bachillerato* (pp. 63-96). México: ANUIES.

Tenti Fanfani, E. (2000). *Cultura escolar y cultura juvenil*. Buenos Aires: IIPE - UNESCO.

Weiss Horz, E. (2012a). *Jóvenes y bachillerato*. México: ANUIES.

Weiss Horz, E. (2012b). Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos, 34*(135), 134.

Weiss Horz, E. (2009). Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad. *Propuesta Educativa*(32), 83-94.

Acerca de las autoras

Leticia Pogliaghi, investigadora Asociada C de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad. Candidata a Investigadora Nacional del Sistema Nacional de Investigadores. Doctora en Estudios Sociales (Estudios Laborales) por la Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa. Líneas de investigación: jóvenes, estudiantes y violencia social; jóvenes, educación y trabajo; subjetividades y prácticas juveniles. Correo electrónico: lepog@unam.mx.

Marcela Meneses Reyes, investigadora Asociada C de Tiempo Completo del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México. Profesora del Centro de Estudios Sociológicos de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la misma universidad. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales con Orientación en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: jóvenes; espacio público; conflictos urbanos; movimientos sociales. Correo electrónico: marcela.meneses@sociales.unam.mx

Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades en el mundo tecnificado y globalizado[1]

Philosophy, civil ethics and education in Spain; the challenge of the humanities in a technical and globalized world

Marta Postigo Asenjo[1]

[1]Departamento de Filosofía, Universidad de Málaga, email: martapostigo@uma.es

Resumen: El presente artículo ofrece una reflexión sobre el estatus de las asignaturas de filosofía y de ética cívica en el currículo educativo oficial de grado medio en España, tras la reforma legislativa de 2013, con el fin de poner de relieve la importancia de las humanidades y de la filosofía para el desarrollo de la cultura cívica, universal y cosmopolita.

Palabras clave: Educación oficial, ética civil, España, filosofía, humanidades, LOMCE

Abstract: This article offers a reflection on the status of Philosophy and Civic Ethics in the official school curriculum in Spain, after the reform of 2013, in order to point out the value of the Humanities and Philosophy for the development of a civic and cosmopolitan culture and awareness.

Keywords: Official Education, Civic Ethics, Spain, Philosophy, Humanities, LOMCE

Recepción: 27 de julio de 2017
Aceptación: 6 de enero 2018

Forma de citar: Postigo, M., (2018), "Filosofía, ética civil y educación en España: el reto de las humanidades en el mundo tecnificado y globalizado". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.179-187.

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

[1] Grupo de investigación Civic Constellation (CivCons) II: Debating Democracy and Rights (FFI2014-52703-P, 2015-2018), Plan Nacional de Investigación I+D+i del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://www.uma.es/civicconstellation/cms/menu/team-members/.

Introducción

Las enseñanzas humanísticas han constituido, durante siglos, la aspiración más elevada y fundamental de la educación. Sin embargo, las reformas legislativas más recientes atribuyen a tales materias un papel secundario, reduciéndolas a unas pocas asignaturas optativas, que eligen aquellos estudiantes que osan escoger saberes "inútiles" –y son por ello percibidos casi como bohemios sin futuro—. En general, en nuestros días, las humanidades parecen indefensas ante el éxito arrollador de la ciencia y la tecnología. ¿Implica esto que el método conceptual filosófico y las consideraciones sobre la *vida buena* han dejado de tener relevancia en el mundo cientificista y tecnificado?

A evitar tal descrédito de la filosofía no ha contribuido la reforma educativa que ha tenido lugar en España en 2013, que afecta a las enseñanzas oficiales de grado medio, y que ha rebajado de cuatro a una las materias filosóficas que deben estudiar, con carácter común y obligatorio, los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en dicho país[2].

Estas páginas pretenden ofrecer una reflexión sobre la situación vigente de la filosofía y la ética cívica en las enseñanzas de grado medio en España a partir de la LOMCE y un análisis de la relevancia de la *educación liberal* y de las humanidades en el conjunto de las enseñanzas[3] .

Desarrollo

La función que tiene la enseñanza de la filosofía y la ética en el desarrollo del juicio crítico y autónomo, así como en el aprendizaje de las virtudes cívicas en las sociedades libres y pluralistas, ha sido puesta de manifiesto por organismos internacionales como el Consejo de Europa y la UNESCO, los cuales instan a las instituciones nacionales competentes a incluir asignaturas de educación moral y cívica en los currículos educativos desde las etapas infantil y primaria[4].

"¿Qué es la enseñanza de la filosofía sino la enseñanza de la libertad y del razonamiento crítico?", plantea la UNESCO en su documento *Philosophy. A School of Freedom* de 2007. "La filosofía", señala la institución, "de hecho implica el ejercicio de la libertad a través de la reflexión porque consiste en llevar a cabo juicios racionales y no sólo en expresar opiniones" (UNESCO 2007, ix). Por su relevancia para el ejercicio de las libertades civiles, la UNESCO insiste en la necesidad de afianzar la enseñanza de la filosofía en las distintas etapas y niveles educativos, comenzando por la educación primaria, hasta niveles terciarios o superiores.

Similarmente, la Carta del Consejo de Europa sobre la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos expone que los ciudadanos y

---

[2] Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). BOE Num. 295, de 10 de diciembre de 2013, http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2013-12886 (16 de julio de 2017).

[3] Sobre el significado de la educación liberal y humanista, especialmente en el ámbito la enseñanza superior, véanse el clásico ensayo (Nussbaum 2000), así como el manifiesto de la Association of American Colleges & University. A Voice and a Force for Liberal Education in the 21st Century, accesible en línea http://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education (19 de julio de 2017).

[4] Véanse (UNESCO 2007) y la página web oficial Humanities and Philosophy, http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/humanities-and-philosophy/ (19 de julio de 2017). Junto a ello (Consejo de Europea, 2010), en línea https://rm.coe.int/1680487829 (19 de julio de 2017).

ciudadanas de los estados miembros deben "tener acceso a una educación para la ciudadanía y en derechos humanos", y que "todos los modelos de educación y de formación, sean formales, no formales o informales, juegan un papel importante en este proceso de aprendizaje y son útiles para la promoción de sus principios y el logro de sus objetivos" (Consejo de Europa 2010). Por ello, de acuerdo con la citada Carta, los estados miembros han de incluir la educación para la ciudadanía y los derechos humanos en los programas educativos de los niveles de infantil, primaria y secundaria. Asimismo, los centros de enseñanzas superiores, en el marco de su autonomía, han de promover este tipo formación cívico-política entre los futuros docentes y profesionales de los sistemas educativos (Ibid).

Sin embargo, a este respecto, las políticas educativas europeas y la reforma educativa española, incurren en evidentes contradicciones. A pesar de que la educación cívica y las habilidades de razonamiento autónomo y crítico se encuentran entre los objetivos prioritarios y las competencias básicas, lo cierto es que el peso de las humanidades y de la formación filosófica está siendo progresivamente disminuido en las enseñanzas oficiales de grado medio y superiores. Para sobrevivir, la filosofía y las humanidades han de demostrar su utilidad en el ámbito productivo y asumir las competencias que resultan provechosos para la empleabilidad y el negocio empresarial, pervirtiendo así algunos de sus fundamentos, como la formación del pensamiento crítico y de la cultura cívica, que no son estrictamente instrumentales[5].

La reforma que ha tenido lugar en España, en el año 2013, para la mejora de la calidad educativa en el grado medio, la LOMCE, es un reflejo de esta tendencia. La LOMCE, tiene como uno de sus principios rectores "que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, *especialmente humanísticos*, artísticos, científico y tecnológico (…) y formarles *para el ejercicio de sus derechos y obligaciones como ciudadanos*". Junto a ello, entre los objetivos básicos de las enseñanzas medias se encuentran la asimilación de los deberes cívicos y el conocimiento de los principales rasgos del Estado de Derecho y de la democracia representativa. Las habilidades sociales y cívicas se encuentran entre las siete competencias clave y transversales que orientan y definen los currículos y programaciones docentes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)[6].

No obstante, cabe admitir que las asignaturas específicas de ética y de filosofía han sufrido un severo recorte y perjuicio. En concreto, las materias de ética civil (Valores Éticos o Cívicos) han pasado de tener un carácter obligatorio, en la ESO y en la educación primaria, a ser materias optativas y alternativas a la religión[7]. Aunque los contenidos de

[5] Por ejemplo, el temario de la Filosofía de primero de Bachillerato en España incluye varios apartados sobre la función de la filosofía en el ámbito empresarial. Véase http://redfilosofia.es/blog/2014/01/15/la-filosofia-se-mercantiliza/ (20 de julio de 2017). Un punto de vista alternativo, sobre la utilidad de los "saberes inútiles", puede verse en los ensayos de (Ordine 2013) y (Leys 2016, 555-564).

[6] Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria y el Bachillerato, BOE Num. 3, sábado 3 de enero de 2015, https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf (19 de julio de 2017). Las siete competencias clave y transversales de la ESO son: la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia para aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales, competencia en comunicación lingüística, competencia digital, sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor, competencias sociales y cívicas. Página web oficial del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, http://www.mecd.gob.es/mecd/educacion-mecd/mc/lomce/el-curriculo/curriculo-primaria-eso-bachillerato/competencias-clave/competencias-clave.html (25 de julio de 2017).

[7] Antes de la reforma del 2013 (de la LOMCE), la asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos era obligatoria en todas las modalidades o ramas educativas en uno de los cursos de la educación primaria y en uno de los tres primeros cursos de la ESO. Por su parte, la Educación Ético-Cívica se cursaba de forma obligatoria y común en el cuarto curso de la ESO. Véanse Ley Orgánica 2/2006, de 3

la antigua materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos han suscitado controversias y sonadas discrepancias sociales y políticas mientras han estado vigentes[8], la solución que proporciona la reforma educativa no despierta menos polémica. Pues concebir la ética cívica como una materia optativa y alternativa a la religión confesional[9], supone, cuando menos, restarle importancia como parte de la educación elemental y básica que han de recibir los estudiantes[10]. Y es así, además, en el contexto del creciente multiculturalismo y pluralismo religioso que se vive en Europa, así como del auge de los discursos populistas y chovinistas, que ponen de relieve la necesidad de educar para la convivencia cívica. Tal es el sentido de ofertar asignaturas de ética civil y educación para la ciudadanía para todos los estudiantes: esto es, los valores universales sobre los que descansa la convivencia civil son contenidos que deben aprender los ciudadanos y ciudadanas, con independencia de sus particularidades y tradiciones culturales o religiosas.

En el Bachillerato, la Historia de la Filosofía de segundo curso ha perdido su carácter obligatorio para convertirse en una optativa de la rama de Humanidades. La única asignatura de filosofía obligatoria y común que cursan los estudiantes de las enseñanzas medias en España es la Filosofía de primer curso. El resto de las asignaturas de ética y filosofía han pasado a ser optativas en el currículo básico nacional, lo que sólo podrá ser compensado por las Comunidades Autónomas y por los centros educativos dentro de sus competencias.

En resumen, de cuatro asignaturas comunes y obligatorias de filosofía que se cursaban en España en la ESO y el Bachillerato antes de la reforma de 2013, la LOMCE ha mantenido sólo una, la Filosofía de primero[11]. Su pérdida de peso en las reválidas y en

---

de mayo, de Educación (BOE Num. 106, jueves 4 de mayo de 2016) modificada por la LOMCE, así como el Real Decreto 1513/ 2006, de 7 de diciembre y el Real Decreto 1631/2006, de 20 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación primaria y a la ESO respectivamente, que han sido derogados.

[8] En el año 2012, el anterior Ministro de Educación, José Ignacio Wert, impulsó la redacción y la aprobación del Real Decreto 1190/2012 de 3 de agosto, que modificaba el currículo de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y de Educación Ético-Cívica. Un año después se aprobaba la LOMCE y el Real Decreto dejaba de tener vigencia. Aunque los cambios curriculares de tan efímero Real Decreto no eran sustanciales, su precipitada aprobación ponía de relieve la oposición del Ministerio a la mencionada materia, anticipando cuál sería el destino de la Educación para la Ciudadanía, es decir, su extinción del currículo oficial.

[9] De acuerdo con la legislación educativa, "la determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con la que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas", Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo Básico de la Educación Primaria, BOE Num. 52, de 1 de marzo de 2014, Disposición Adicional Segunda, https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2014-2222 (18 de julio de 2017).

[10] En lugar de las mencionadas Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos y de Valores Ético-Cívicos, tras la reforma educativa que ha dado lugar a la LOMCE, se cursan Valores Cívicos y Sociales (en primaria, de 6 a 12 años) y Valores Éticos (en la ESO, de 12 a 16 años) como alternativas a la Religión. Ambas materias pueden ser ofertadas, asimismo, como asignaturas específicas de opción (optativa) si así lo disponen los centros educativos. Por tanto, desde los seis años, los estudiantes (sus padres o tutores legales) tienen la opción de cursar ética cívica en todos los cursos, si así lo eligen. Pero también pueden prescindir de la ética cívica a lo largo de toda su etapa educativa obligatoria si no la eligen en ningún curso de la ESO.

[11] Pueden verse algunos de los escritos y manifiestos de la comunidad de profesores de Filosofía en España en contra de dicha reforma en la página web oficial de la Red Española de Filosofía: http://redfilosofia.es/archivo/actividades/defensa-de-la-filosofia/ (17 de julio de 2017).

las pruebas de acceso a las universidades desincentiva, asimismo, su elección entre el alumnado de grado medio[12].

Como resultado de lo anterior, un estudiante que curse sus estudios en un centro educativo español puede concluir su etapa de educación obligatoria, desde los 6 a los 16 años, sin haber estudiado asignaturas de humanidades como Historia de la Filosofía, Valores Éticos, Cultura Clásica, Latín o Griego.

Este hecho es consecuencia, además, de otro fenómeno que merece la reflexión, como es la pronta segregación entre los estudiantes de la rama científica tecnológica y los que estudian humanidades y ciencias sociales, a lo que hay añadir la distinción entre quienes, como hemos visto, cursan ética civil y quienes escogen la religión confesional, así como entre quienes optan, desde los 15 años, por estudios orientados a las enseñanzas académicas o por estudios orientados a la formación aplicada al ámbito laboral. Dichas divisiones o distinciones, que se producen acosta del afianzamiento de materias clave de los saberes humanísticos y de la educación cívica, por más que esté ahora bien vista la atención a la diversidad, es un asunto que requiere la debida reflexión. Y aunque las Comunidades Autónomas y los centros educativos puedan compensar, en parte, esta situación dentro de su margen competencial, al fin y al cabo ello lo harán contribuyendo a agudizar las diferencias entre las distintas comunidades y centros educativos, unos con más filosofía y más ética cívica que otros, contra la intención de la reforma educativa del Gobierno que es homogeneizar la educación en todo el territorio español.

Por estos motivos se percibe una contradicción entre los principios, objetivos y competencias rectores de la educación básica en España, que acentúan la importancia de las competencias cívicas y del pensamiento crítico y autónomo, así como el estatus subalterno de las materias de humanidades, especialmente de la ética cívica y de la filosofía, en el currículo educativo de grado medio. A no ser, claro está, que tales materias sean consideradas contenidos transversales, y no asignaturas a las que haya que dedicar sus propias horas lectivas, temarios, metodologías y programaciones docentes. Sin embargo, resulta difícil comprender por qué contenidos curriculares propios de la filosofía como la historia del pensamiento, la lógica formal e informal, la ética cívica, el aprendizaje de los conceptos filosóficos y políticos, los principios de la democracia representativa y del Estado de derecho, no deban tener sus propias programaciones y evaluaciones docentes.

¿Está justificado que los estudiantes que se decantan por enseñanzas aplicadas o por ramas científico-tecnológicas carezcan de una formación humanística y cívica? ¿Cuál es el origen o fundamento de esta tendencia antifilosófica de la educación? ¿Repercute ello en la enseñanza superior? ¿Resulta compatible con los propósitos generales del propio texto legislativo, la LOMCE? ¿Concuerda con las recomendaciones de la UNESCO y del Consejo de Europea que inciden en la necesidad de educar para el desarrollo del juicio crítico y el pensamiento autónomo, y de incluir la ética civil como parte integral de los currículos educativos en los países liberales y plurales?

El Marco Estratégico de Educación y Formación 2020 de la Unión Europea pone de relieve que la educación y la formación deben estar al servicio de "los objetivos a largo plazo de la estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo" (Consejo Europeo 2009, 1-2)[13]. La *empleabilidad*, la *innovación* y la *empresa* constituyen los tres ejes centrales

[12] En el curso 2015/2016, el 46,1% de los estudiantes matriculados en estudios de grado (1º y 2º ciclo) en las universidades españolas lo estaban en la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas; el 19,2% en la rama de Ingeniería y Arquitectura; el 18,7% en Ciencias de la Salud; el 10% en Artes y Humanidades y el 6% en Ciencias, con escasa variación con respecto al curso 2014/2015 (MECD 2016, 21).

[13] El reto fundamental europeo desde el punto de vista educativo es "lograr la ambición de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo basada en el conocimiento", de forma que "la

que orientan y definen dicha estrategia educativa de la Comisión Europea, cuyo objetivo básico es "potenciar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, *en todos los niveles de la educación y la formación* (Ibid). Las habilidades y las destrezas técnicas (*better skills*), el incremento de la empleabilidad (*increased employability*) y la capacidad de innovación (*higher innovation capacity*) son, junto a la educación para la ciudadanía, la cohesión social y la igualdad, los objetivos y competencias fundamentales que persigue dicho Marco Estratégico europeo[14].

Pues bien, el aprendizaje de la filosofía y de la ética no sólo no están reñidos con el desarrollo profesional y económico, sino que proporcionan capacidades y actitudes básicas para el progreso cívico integral, lo que implica también el ámbito profesional[15]. ¿Acaso es posible preparar buenos profesionales sin cultura cívica? (véase Cortina 2013).

Aun así, aunque la formación filosófica resulte útil y provechosa para las empresas y los empleadores, el valor fundamental de la filosofía no reside en su carácter instrumental[16]. Por el contrario, la actividad filosófica tiene su finalidad en sí misma, tal y como ya advirtieron los pensadores clásicos, porque forma parte de la condición humana. Dicha singularidad humana no consiste sólo en la capacidad de crear objetos útiles, sino también en preguntarse acerca del sentido de las cosas materiales e inmateriales, de la *vida buena* y de todo cuanto hay (Ortega y Gasset 1994, 111). En efecto, la carencia de aptitudes filosóficas sólo puede conducir al conformismo, a la

---

educación y la formación tienen un rol esencial que jugar a la hora de alcanzar muchos retos socio-económicos, demográficos, medioambientales y tecnológicos que afrontan Europa y sus ciudadanos hoy y en los años por venir", http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN (19 de julio de 2017).

[14] Véase la página web oficial: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_es (14 julio de 2014).

[15] Resulta interesante que, en el año 2014, el porcentaje de egresados/as afiliados a la Seguridad Social en régimen de autónomos, entre el primer y el cuarto año después de finalizar sus estudios (correspondiente a la cohorte de egresados de 2009/2010), de la rama de Humanidades fue el 11,8% (en estudios de primer y segundo ciclo), por encima de las ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (8,7%), Ingeniería y Arquitectura (10,9%) y Ciencias (8,8%). Sólo Ciencias de la Salud (15,3%) adelantaban en este indicador a los egresados en Artes y Humanidades. Si tenemos en cuenta dicho porcentaje de afiliación a la Seguridad Social en régimen de autónomo, para quienes concluyeron estudios de Máster y Doctorado en la rama de Humanidades, el porcentaje es, asimismo, comparativamente positivo (13,7% y 13,1% respectivamente), por encima de la afiliación de los egresados en ramas de Ciencias Sociales y Jurídicas (12,5% y 7,9% en Máster y Doctorado), Ingeniería y Arquitectura (9,8% y 6,2%), Ciencias (6,3% y 4, 1%) y Ciencias de la Salud, en el caso de los egresados con Doctorado (4,1%) (MECD 2016). Fuera del contexto español, puede resultar ilustrativo el documento de la Association of American Colleges & University. A Voice and a Force for Liberal Education in the 21st Century, que se ha citado más arriba, que destaca la importancia de la educación liberal para una educación cívica integral que repercute, asimismo, en el mejor ejercicio profesional: en línea http://www.aacu.org/leap/what-is-a-liberal-education (19 de julio de 2017)

[16] De acuerdo con Simon Leys, "una universidad es un lugar donde los estudiosos tratan de buscar la verdad, de perseguir y transmitir conocimientos por el conocimiento en sí, independientemente de las consecuencias, implicaciones y utilidad de la empresa" (Leys 2016, 556) y, creo, lo mismo puede afirmarse de otros niveles educativos. Una universidad necesita, a juicio de Leys, al menos dos cosas elementales para que pueda funcionar: primero, una comunidad de estudiosos, y segundo, una buena biblioteca. Pues bien, en las universidades actuales (y el autor ha podido contrastar esta realidad en universidades de varios continentes) los profesores han pasado a ser considerados "empleados" y los estudiantes "clientes". "Sueño con una universidad ideal que no entregase títulos no diese acceso a ninguna ocupación específica, ni certificase capacitación profesional de ningún género. Los estudiantes estarían motivados por una sola cosa: un fuerte deseo personal de conocimiento; la adquisición de conocimiento sería la única recompensa. De hecho, no se trata de un mero sueño utópico mío. Actualmente hay ejemplos de ese modelo de funcionamiento; el más ilustre se creó en el siglo XVI en París, y sigue siendo la sede de aprendizaje más elevada: el Collège de France" (Leys 2016, 557).

sumisión y a la falta de capacitación cívico-democrática, restringiendo la dimensión racional que nos hace seres libres.

Por este motivo, la filosofía tiene, junto a las humanidades, un papel central en la educación, si ésta última se comprende en su sentido más general, moral y humanístico. En efecto, la tendencia dominante en nuestro mundo globalizado y tecnificado parece ser la de confundir la educación con la *formación profesional* o *vocacional* (*training*), de forma que a los estudiantes de los centros educativos de grado medio y de las universidades se los toma por meros *aprendices* de oficios y por clientes[17]. Sin embargo, educar, en su sentido amplio y general, no conlleva sólo la formación de futuros trabajadores y trabajadoras, esto es, de especialistas en el dominio de una *téchne* o la destreza profesional. Sino que supone formar a ciudadanos y a ciudadanas para la convivencia en sociedades cada vez más diversas, globalizadas y tecnificadas. La educación implica la formación para el desarrollo de la madurez moral de los individuos como miembros de una comunidad, es decir, para la vida adulta y cívica (Dewey 1975; Dewey 1997). Aunque los centros educativos, medios y superiores, juegan un papel relevante en la futura integración de los estudiantes en el mercado laboral y productivo, la "educación general" cumple la excelsa función de formar el espíritu humano, así como el carácter moral y cívico de forma integral. Por ello, escribía el célebre maestro de cultura antigua, Werner Jaeger, que "la clara y fundamental separación entre el poder y el saber técnico y la cultura propiamente dicha se convierte en el fundamento del humanismo" (Jaeger 1957, 275).

Dado que las materias filosóficas se orientan a la adquisición de aptitudes, conocimientos y destrezas que fomentan el cultivo de valores y saberes universales, tales materias cumplen una función relevante en la educación. Sin duda, el crecimiento económico y el empleo son retos fundamentales que afronta la Unión Europea en el mundo globalizado. Ahora bien, el conjunto de Europa se enfrenta también a desafíos éticos y cívicos que ponen de relieve la necesidad de afianzar la formación cívica y humanista –como son el terrorismo internacional, las crisis migratorias y humanitarias, la corrupción de las élites políticas y económicas, y el auge de los populismos y nacionalismos—. La formación humanística es la base de la cultura cívica, es decir, de los valores y saberes universales, de la "cultura propiamente dicha" como diría Jaeger, que es patrimonio de la humanidad y que hace posible el cultivo de las virtudes cívicas (Nussbaum 2000).

Asimismo, si uno de los objetivos de la política educativa europea es la movilidad, como destaca, entre otros programas, el Marco Estratégico 2020, ello requiere afianzar las actitudes cívicas anti-chovinistas y anti-xenófobas, no sólo entre los estudiantes que reciben las enseñanzas, sino entre las élites políticas que gobiernan países que optan por salirse de la Unión Europea y por cerrar fronteras incluso a los propios ciudadanos intracomunitarios. Los programas *Erasmus* son, de hecho, reflejo de la aspiración cívica y cosmopolita del proceso de integración europea, no sólo de la estrategia de Lisboa de mejorar la competitividad, el crecimiento económico y el empleo[18].

---

[17] De acuerdo con el *Diccionario* de Oxford, *training* significa el proceso de aprender las habilidades que necesitas para ejercer un empleo, así como el proceso de preparación para formar parte de una competencia deportiva haciendo ejercicios físicos. *Oxford Advanced Learner's Dictionary*. 7th edition, Oxford University Press, 2005. Dicha expresión o palabra tiene, por tanto, un sentido vocacional y orientado al aprendizaje de habilidades o destrezas técnicas para aplicarlas a un oficio. En cambio, la *educación* abarca objetivos más ambiciosos y generales en el plano moral y cívico. El Marco Europeo confunde, a mi modo de ver, ambas nociones y las mezcla de forma inapropiada.

[18] Página web oficial del Programa Erasmus+ de la Comisión Europea: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_es (26 de julio de 2017).

Como ha señalado el filósofo Fernando Savater, dos falsas alternativas se plantean hoy al ciudadano: la primera le ofrece ser *consumidor* en lugar de ciudadano; la segunda le invita a ser *feligrés* en lugar de ciudadano, es decir, le invita a comportarse ante todo como miembro de una iglesia o de una comunidad cultural o étnica (Savater 2007, 9-13). Pues bien, en los estados liberales avanzados, los ciudadanos y las ciudadanas no somos sólo consumidores, ni feligreses, ni tampoco *homo faber* o *animal laborans*, sino sujetos libres y políticos, en el sentido aristotélico de *zôon logon ekhon* ("ser vivo capaz de discurso y acción") (Arendt 1993, 40). Habría que reflexionar sobre si nuestros sistemas educativos, por el contrario, con su evidente minusvaloración de las humanidades y una obtusa concepción del espíritu emprendedor y empresarial desprovisto, muchas veces, de cultura cívica, se están dedicando a formar consumidores, feligreses y trabajadores, en lugar de ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI.

Referencias bibliográficas

Arendt, Hannah (1993): *La condición humana*. Ramón Gil Novales, tr. Barcelona: Paidós.

Consejo de Europa (2010), Recomendación CM/Rec (2010)7, del Comité de Ministros de los Estados Miembros sobre la Carta del Consejo de Europa sobre la educación para la ciudadanía democrática y educación en los derechos humanos. Madrid: Consejo de Ministros.

Consejo Europeo (2009): Conclusions of 12 May 2009 on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020), *Official Journal of the European Union*, C 119/2, 28/05/2009.

Cortina, Adela (2013): *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.

Dewey, John (1975): *Moral Principles in Education*. Southern Illinois University Press.

Dewey, John (1997): *Mi credo pedagógico. (Texto bilingüe)*. Universidad de León.

Jaeger, Werner (1957): *Paideia: los ideales de la cultura griega*. Joaquín Xirau y Wenceslao Roces, trs. México: Fondo de Cultura Económica.

Leys, Simon (2016): "Una idea de Universidad" y "Una fábula de Academos", en *Breviario de saberes inútiles. Ensayos sobre sabiduría en China y literatura occidental.* José Manuel Álvarez-Flórez y José Ramón Monreal, trs. Barcelona: Acantilado, 555-564.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2016): *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015-2016*. Madrid.https://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/universitaria/datos-cifras.html. Recuperado el 26 de julio de 2017.

Nussbaum, Martha (2000): *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Harvard, MA: Harvard University Press.

Ordine, Nuccio (2013): *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Barcelona: Acantilado, 2013.

Savater, Fernando (2007): *Diccionario del ciudadano sin miedo a saber*. Barcelona: Ariel.

UNESCO (2007): *Philosophy. A School of Freedom. Teaching Philosophy and Learning Philosophize. Status and Prospects*. París: UNESCO.

Acerca de la autora

Marta Postigo es Doctora en Filosofía y Profesora de Ética y Filosofía Política en el Departamento de Filosofía de la Universidad de Málaga, Área de Filosofía, donde imparte asignaturas de ética aplicada, historia del pensamiento, ciudadanía y género y didáctica de la filosofía, en titulaciones de Grado y de Posgrado. Ha realizado estancias de investigación, como Visiting Research Associated, en The Centre for the Study of Democracy (Universidad de Westminster, Londres), y como Visiting Scholar en The Centre of Excellence in Political Thought and Conceptual Change(Universidad de Jyväskylä, Filandia) y en The New School for Social Research (Nueva York). Sus principales líneas de trabajo e investigación se centran en las cuestiones de ética civil, ciudadanía, pensamiento feminista, cosmopolitismo, identidades postnacionales e integración de la Unión Europea

Retos y desafíos en la evaluación de planes y programas en educación media superior. La experiencia del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo

Hallenges and challenges in the evaluation of plans and programs in higher education. The experience of the propedéutico of the Universidad Autónoma Chapingo

Héctor Rueda Hernández[1]
Liberio Victorino Ramírez[2]

[1]Profesor-investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo, email: hruedah@taurus.chapingo.mx
[2]Profesor-investigador de Tiempo Completo en la Universidad Autónoma Chapingo, email: liberio.v@gmail.com

Autor para correspondencia: hruedah@taurus.chapingo.mx

Resumen: Se describe la evaluación diagnóstica mixta, formativa, participativa y democrática del Propedéutico, (en Universidad Autónoma Chapingo, México) desarrollada en 2014-2015. Problemas enfrentados: oposición y resistencia de profesores y autoridades, no de estudiantes, aceptar la representatividad de los participantes y pocas facilidades. Se obtuvieron resultados sobre diseño curricular, estudiantes, práctica docente, gestión, infraestructura y tutoría, incluyendo recomendaciones pertinentes para su mejora.
Palabras clave: Evaluación, nivel medio superior, evaluación participativa, resistencia.

Summary: The mixed, formative, participatory and democratic diagnostic evaluation is described. of the Propedéutico, (Universidad Autónoma Chapingo, Mexico) developed in 2014-2015. Problems faced: opposition and resistance of teachers and authorities, not students, accept the representativeness of the participants and few facilities. Results were obtained on curricular design, students, teaching practice, management, infrastructure and tutoring, including pertinent recommendations for its improvement.
Key words: Evaluation, upper middle level, participatory evaluation, resistance.

Recepción: 14 de julio de 2017
Aceptación: 9 de enero de 2018

Forma de citar: Rueda, H., y Liberio Victorino, (2018), "Retos y desafíos en la evaluación de planes y programas en educación media superior. La experiencia del propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.188-187.

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

Introducción

En el año 2008 se propuso en México una reforma educativa al bachillerato nacional con la finalidad de uniformizar sus rasgos de años de estudios, sus componentes curriculares, así como el que adquiriera validez y reconocimiento de sus cursos y materias a nivel nacional. Además se introdujo el enfoque de competencias para ponerlo a tono con la reforma de la educación básica y la educación superior, (SEP 2007). En la idea de contar con un marco de referencia nacional, se esperaba que en todas las universidades este nivel educativo fueran influidos y reorientados por la reforma nacional del bachillerato. La Preparatoria Agrícola de la UACh, no ha considerado del todo los elementos de esta Reforma ni participa en procesos de evaluación externa como las acreditaciones, o del SNB, por lo que tiene que realizar sus procesos de evaluación, internamente. Su Propedéutico no había sido evaluado desde su implementación, en 2011. Por lo que se llevó llevarla a cabo con fines de mejora.

Antecedentes de la Educación media superior en México. La educación media superior también llamada bachillerato y preparatoria, en el contexto mexicano inició en 1867 con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria por el doctor Gabino Barreda, su creación se dio a conocer en la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal el 2 de diciembre de1867, e inicia sus labores en febrero de 1868. La Escuela Nacional Preparatoria se convirtió en una de las instituciones liberales por excelencia que llegó a ser política y filosóficamente muy importante en su época. Su plan de estudios mostraba claramente la influencia de las ideas positivistas, ya que hacia énfasis en las ciencias y agrupaba en varias secciones: abogados, médicos, farmacéuticos, agricultores, veterinarios, arquitectos, y las ingenierías.

Siendo Justo Sierra ministro de educación, la Universidad adquiere un carácter nacional a principios del siglo XX y queda formada por las escuelas de Jurisprudencia, Medicina, Ingenieros, Bellas Artes y Altos estudios para preparar maestros a los que se une la Escuela Nacional Preparatoria (ENP). En 1925 la ENP se dividió en dos ciclos independientes, uno que complementaría la enseñanza primaria superior, y el otro ciclo que debía preparar al alumno para ingresar a la universidad. (Loyo B., 2002: 32) Sin embargo, se presentaron algunas problemáticas como la falta de preparación de los maestros, la afluencia de alumnos provenientes de las clases medias y populares que buscaban principalmente, una capacitación profesional más que una formación enciclopédica y clásica; lo que provoco la inconformidad de los estudiantes con el currículo ya consideraban que los alejaba de su realidad social.

Durante la administración del General Lázaro Cárdenas en 1936, se crea el Instituto Politécnico Nacional (IPN) orientado por una visión más pragmática de la educación, se integra un sistema de enseñanza técnica, con la intención de contribuir al desarrollo industrial del país. Por otro lado, la Universidad Nacional Autónoma de México sufre cambios significativos respecto a la educación media superior, en sus programas se prioriza la formación científica y se aumenta un año más a este nivel educativo (de dos a tres años), y se ubica a los estudios de preparatoria como un ciclo propedéutico A mediados del siglo XX con

la política de desarrollo estabilizador y el crecimiento demográfico, la matrícula del Nivel Medio Superior (NMS), era ya de 300 mil estudiantes, y para 1996 dos millones 800 mil alumnos de los cuales solo se atendía al 46% de la población entre 16 y 18 años. (Villa Lever, 2000: 201). En 1971 se funda el Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH.) de la UNAM, con cuatro planteles en el antaño D. F., ahora Ciudad de México la creación de estas instituciones de nivel medio superior constituye una innovación de la enseñanza universitaria y nacional, abre nuevas perspectivas a la juventud, al magisterio y a los investigadores (Victorino, 1997). En el contexto nacional las problemáticas que presentaba el bachillerato en esa época fueron abordadas por primera vez en los acuerdos de Toluca 1971 y en la XIV Asamblea General Ordinaria en Tepic, Nayarit en 1972, en donde se abordó la gran diversidad en los planes de estudios y dificultades para el desarrollo de los programas .

En 1973 surgen los bachilleratos tecnológicos, es decir, la modalidad de bachillerato bivalente con los Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) a cargo de la Dirección General de Educación Tecnológica Industrial (DGETI) dependiente de la SEP. También en 1973 se crea el Colegio de Bachilleres como un organismo descentralizado del Estado, con una estructura académica que toma como base los acuerdos de Villahermosa (1971) y Tepic (1972). Su primer modelo educativo fue neoconductista, y desde 1993 hasta la fecha se rige por el Modelo Educativo Activo. Más tarde en 1978 se crea el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), cuyo objetivo es la preparación de personal calificado a nivel técnico después de haber cursado la educación secundaria.

Otro evento importante en la historia del NMS en México, es el Congreso Nacional de Bachillerato realizado en Cocoyoc, Morelos en 1982, en el cual se determinó la importancia de este nivel educativo en el país, ya que hasta entonces era considerado como una prolongación de la educación secundaria o bien como un antecedente de los estudios universitarios. El NMS de la UACh, también sufrió ciertos cambios más en el contexto estructural de su propia constitución; en losaños sesenta del siglo XX, no solo pasó de dos a tres años, sino incluso estuvo cerrada mientras las autoridades del nivel medio superior al interior de la UACh, buscaban su justificación de 3 años y sobre todo su permanencia. En la década de los setenta del mismo siglo, finalmente se restablece como nivel medio superior reconociendo su permanencia como la instancia que debería impartir un nivel general de conocimientos y de una introducción a la educación superior agropecuaria en la UACh.

En la Preparatoria Agrícola de la UACh (PAUACh), hay dos niveles de ingreso: uno para aquellos estudiantes que han concluido sus estudios de secundaria, y otro para los que ya vienen con los estudios del bachillerato, quienes ingresan al nivel llamado propedéutico cuya finalidad es promover una homogeneidad pedagógica y de introducción al conocimiento agronómico . el presente artículo ubica su objeto de estudio e indagación científica en el nivel propedéutico de la PAUACh.

Fundamentación teórica. Actualmente, se concibe el currículo como un proceso de diseño instruccional que expresa la doble relación entre teoría y práctica y entre sociedad y escuela. Con esto se hace explicito cómo se interpreta la realidad de un país, cómo se relacionan los actores del proceso educativo, entre ellos y con el entorno social (Kemmis, 2008). La teoría curricular, que incluye los enfoques, las corrientes de pensamiento en las que se basa, las metodologías de su construcción y desarrollo, y su evaluación entre otros aspectos, ha presentado un gran desarrollo en los últimos años. En forma muy sintética, se puede reconocer que en la época moderna, los trabajos más sistematizados se desarrollaron en los finales de los años cuarentas, y principios de los cincuentas del siglo pasado; trabajos de Ralph Tyler e Hilda Taba; Hoy es posible reconocer sus enfoques y propuestas un tanto reduccionistas, y limitadas a objetivos lineales, tecnocráticos y eficienticistas. (Tyler, 1998, Taba, 2003). Pérez (2000), refiere el marco conceptual del currículum, desarrollado por Godlad et al, y Escudero, necesario a reconocer, para clarificar las dimensiones o realidades que se integran en un marco curricular: El currículum como campo de estudio, como realidad procesual, y como ámbito integrador de diferentes fenómenos curriculares, constituido por una serie de elementos sustantivos y de fenómenos procesuales, elementos fundamentales a considerar en un proceso de evaluación. McCormick (1997), considera que analizar el currículum, necesariamente debe considerar todas sus modalidades: Currículum oficial, currículum concreto, currículum oculto así como sus resultados. Estos elementos, así como los de la Reforma Integral para a educación media superior (DGEM,2008), fueron considerados en la actualización del Plan de estudios propedéutico de la UACh.

Por otra parte, la evaluación, también es un área que se ha desarrollado notablemente en los últimos años, siendo cada vez más reconocido el papel que tiene para reorientar los procesos educativos micro, meso y macro. Sobre su definición y enfoques; a manera de síntesis se puede decir lo siguiente; para Stufflebeam y Shinkfield (1987), es un estudio sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de ayudar a un grupo de clientes a juzgar y/o perfeccionar el valor y/o el mérito de algún objeto. La evaluación de programas educativos ha evolucionado a la par del currículo desde sus inicios, cuando su concepción era el ser un proceso de medida del éxito de la enseñanza en términos de las adquisiciones observables en los alumnos, y lo que contaba eran las calificaciones, el rendimiento final, como elementos de la toma de decisiones, hasta el presente, donde coexiste una diversidad de enfoques y metodologías para la evaluación curricular. Para Pruzzo (2005), la evaluación es un proceso en el que a través de medios específicos se obtiene información procedente de numerosas fuentes, que permiten la interpretación de situaciones, a partir de la cual se emiten juicios y se toman decisiones pedagógicas pertinentes. No obstante, la modalidad de evaluación por objetivos, sumativa, formativa y sistémica, se orienta a establecer un control que garantice que los programas cumplen con lo planeado, siguiendo una pedagogía pragmática y jerárquica, cuantitativa.

En cuanto a las propuestas cualitativas para comprender las actividades y avances de los procesos educativos, estos inician en los sesenta, concibiendo la evaluación como un proceso de reflexión

y análisis, que permite la valoración de hechos y acciones emprendidas. Esto implica hacer de la evaluación un ejercicio participativo, en el que los actores toman conciencia de su intervención en el proceso curricular. La evaluación es un proceso que procura determinar de manera sistemática y objetiva, la pertinencia, eficacia, eficiencia e impacto de las actividades emprendidas para lograr un objetivo específico. Es una herramienta administrativa de aprendizaje y de organización orientada a mejorar las actividades, la programación y la toma de decisiones (Díaz, 2000, Santamaría (2002). Los enfoques en los que se ha basado la evaluación, también son diversos, destacando los que reconoce House (2002), análisis de sistemas, con base a objetivos conductuales para la toma de decisiones, sin objetivos definidos, para conocer el estado del arte, y como estudios de caso entre otros. Una de las propuestas evaluativas más completas es la que propone González (2011), al plantear que la evaluación es un proceso continuo, ordenado y sistemático de recogida de información cuantitativa y cualitativa que responde a ciertas exigencias , -válida, dependiente .útil, fiable, precisa, viable, etc-, obtenidas a través de diversas técnicas e instrumentos, que tras de ser cotejadas o comparadas con ciertos criterios establecidos, nos permite emitir juicios de valor fundamentados que faciliten la toma de decisiones y que afecten al objeto evaluado.El enfoque seguido en la presente investigación evaluativa, fue el Modelo CIPP, orientado al perfeccionamiento de los procesos a través de una evaluación diagnóstica y de las condiciones en las que se llevan a cabo dichos procesos.

Método. El método del trabajo realizado, adoptó una postura equilibrada y flexible, apoyándose en una metodología mixta, y considerando para el análisis e interpretación de resultados, estrategias de complementación, combinación y triangulación (Bericat,1998, citado por Sandín 2003). Fue una evaluación diagnóstica interna, mixta, una autoevaluación y evaluación de pares (González, op.cit). Se pretendió que fuera formativa y democrática, aplicada a un estudio de caso, basada en el modelo CIPP (por sus siglas en inglés), el cual considera revisar el contexto, los elementos de entrada , el proceso y el producto obtenido (Stufflebeam op cit.) .

Cada dimensión fue trabajada por un grupo interdisciplinario de profesores apoyándose en métodos e instrumentos diversos, adecuados a la indagación de la información particular requerida. Los procedimientos de análisis fueron también diversos y complementarios.

Para el manejo de los datos, se utilizó la estadística descriptiva con técnicas de valoración de comparación, análisis simple y múltiple de varianza (ANOVA Y MANOVA).

Resultados. Por ser un proceso democrático y representativo se tuvo gran dificultad en seleccionar a los participantes, y en que fueran aceptados por su comunidad académica, sobre todo por la toma de decisiones. Se evaluaron las siguientes dimensiones: Estructura del Programa y asignaturas, Perfil de egreso, Estudiantes vigentes, Estudiantes egresados, Práctica docente, Gestión e Infraestructura, Tutorías.

Se encontró gran oposición y resistencia a proporcionar información tanto por parte de profesores y autoridades. Debido a que los profesores integrantes, no son especialistas en

evaluación, fue necesario proporcionarles asesoría continua y elementos teóricos de capacitación a través de cursos cortos, con un seguimiento cercano por parte del coordinador y las asesoras.

Se construyeron instrumentos *exprofeso*, lo mismo que para las otras dimensiones analizadas.

Otra dificultad, fue que no se contó con facilidades de tiempo para la realización de estos trabajos.

En el perfil de egreso se encuentran definidos, en general, elementos, dela Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS), aunque no se incluyen las acciones mediante las cuales se lograrán algunas de las competencias definidas. No se tienen consideradas las metodologías didácticas y la forma de evaluación de las competencias adquiridas. La eficiencia terminal fue del 79.9 %, La mayoría de los profesores siguen impartiendo los cursos de forma tradicional a pesar de que el programa indica que debe desarrollarse siguiendo el modelo de formación de competencias. No existe un seguimiento de egresados.

Existen deficiencias en la gestión administrativa en los servicios que se ofrecen a los estudiantes y en el desarrollo de las tutorías. El trabajo de los profesores en general se considera bueno, y se encontró la necesidad de incorporar algunas otras asignaturas. Se plantearon recomendaciones para la mejora de cada rubro analizado. Finalmente, se plantearon líneas de investigación convenientes de seguir desarrollando.

Conclusiones y recomendaciones. La educación media superior en México, ha presentado problemáticas específicas que deberán ser analizadas tomando en consideración sus características propias determinadas tanto por su historia, como por el contexto nacional e internacional. Una de las conclusiones más importantes en el plano nacional, consiste en reconocer que sus procesos de reforma en algunos de los bachilleratos, como el caso particular que nos ocupa, no toman en cuenta la propuesta nacional. Esta actitud se debe a la rebeldía de sus docentes, al desconocimiento de la reforma nacional del bachillerato, pero sobre todo al papel que juega la autonomía universitaria en las universidades publicas autónomas y federales como es el caso de la UACh. Por lo anterior se concluye que es necesario continuar con el proceso de evaluación del otro programa de NMS que ofrece la UACh (Preparatoria Agrícola) y conformar un grupo de profesores dedicados a procesos de evaluación, proporcionándoles las condiciones de tiempo y recursos. Se deben tomar en cuenta las recomendaciones emitidas en este trabajo, en forma particular, tender hacia la "ambientalización " del currículum, para efectuar las adecuaciones pertinentes, y así lograr una mejora en el diseño y desarrollo del programa y continuar trabajando las líneas de investigación propuestas.

Referencias bibliográficas

Díaz F. (2000). *Evaluación Curricular*. Brasil: Araguaina.

Dirección General de Educación Media Superior (2008). Reforma Integral para el Nivel Medio Superior. México: Gob. del Edo. De México.

González P. (2011) *Evaluación para la mejora de los centros docentes*. España: WolteDenrsKluwer.

House E. (2002). *Evaluación, ética y poder*. España: Morata.

Kemmis S. (2008). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata.

Loyo B., Engracia. (2002). De la desmovilización a la concientización. La escuela secundaria en México (1925-1940). *Diccionario de historia de la educación en México. 2ª. Edición multimedia*. México, D. F. CIESAS/CONACYT/DGSCA-UNAM, pág. 32.

McCormick R. y James M. (1997). Evaluación del currículum en los centros escolares. España: Morata.

Pruzzo de Di Pego V.(2005). *Evaluación curricular: evaluación para el aprendizaje*. Argentina: Espacio.

Rodríguez G. et. al (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.

SEP (2007) Plan Sectorial de Educación, 2007-2012, México.

Sandín M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones México:Mc Graw Hill.

Santamaría R. (2002) *Evaluación Curricular: Diferentes modelos teóricos*. México: McGrill.

Stufflebeam D. y Shinkfield A. (1987). *Evaluación sistemática*. España: Paidós.

Taba H. (2003). *Elaboración del currículo*. Argentina: Troquel.

Tyler R. (1998). *Principios básicos del currículo*. Argentina: Troquel.

Victorino Ramírez, L. et, al (1991). El bachillerato universitario y sus conceptos básicos: en Revista de la Educación Superior, ANUIES, No. 72, pp 4-1.

Villa Lever, L. (2000). La educación media. Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 5, núm. 10. México: Plaza y Valdés-UPN, pág. 201.

Acerca de los autores

Héctor Rueda Hernández, maestría en Tecnología de la Educación en la Universidad de Salamanca, España, Maestría en Procesos Educativos y Doctorado en Ciencias en Educación Agrícola Superior en la Universidad Autónoma Chapingo, Especialista en evaluación y calidad de la Educación, forma parte del Instituto de Investigaciones Socioambientales, Educativas, Humanísticas y del Medio Rural . cofundador de la Red de Profesores , Estudiantes e Investigadores para la Educación Agrícola Rural . Ha publicado artículos sobre currículum y evaluación y capítulos de libros con temas educativos, memorias en Congresos Nacionales e internacionales. Actualmente coordina proyectos de evaluación de programas académicos, trabaja sobre ambientalización curricular, coordina la Maestría en Procesos Educativos en la UACh, asesor y director de tesis de posgrado.

Liberio Victorino Ramírez, cuenta con estudios de Licenciatura en Sociología, ENEP-Acatlán-UNAM, Maestría en Sociología, DEP-FCPYS-UNAM, Doctorado en Sociología, UNAM, (1991). México. Profesor-Investigador, Universidad Autónoma Chapingo, de 1985 hasta la actualidad. Investigador nacional por el Sistema Nacional de Investigadores nivel II. Ha impartido numerosos cursos en licenciatura y posgrado, cuenta con gran número de publicaciones como artículos científicos, libros, y capítulos de libros , dirigiendo también gran número de tesis de posgrado. Participa en comités editoriales de diversas revistas científicas, ha dictado un gran número de conferencias magistrales.

Qué sujetos se proponen “fabricar” las propuestas de innovación educativa
What kind of people are intended to "build" by these innovatives educational proposals?

Guillermina Tiramonti[1]

[1]Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)- Argentina, email: tiramonti@gmail.com

Resumen: El texto se pregunta sobre el impacto que tienen en la conformación de las subjetividades juveniles los diferentes modelos pedagógicos que proponen innovaciones escolares que hoy están en desarrollo. Estas innovaciones se agrupan en tres tipos puros: los modelos organizados en base de la disciplinas de las pruebas, los que sostienen la escolarización en la incorporación de un sistema de tutelas y el modelo posdisciplinar. Se establecen las posibles consecuencias en conformación de las subjetividades y su relación con las tecnologías y la construcción fragmentada del campo escolar.

Palabras claves: modelos pedagógicos, subjetividades, tecnologías, fragmentación.

Abstract: The paper seeks to explore the impact that different innovative pedagogical models developed nowadays have on the subjectivities of youngsters. It gateras these innovations into three different pure types: one organised around the disciplinary exams, another one who support schooling through a tutelage system, and the last one, which consists in a post-disciplinary model. The possible consequences on subjectivities and it relation with technologies and the fragmented condition of the school field is established.

Keywords: pedagogical models, subjectivities, technologies, fragmentation.

Recepción: 06 de octubre de 2017
Aceptación: 8 diciembre de 2017

Forma de citar: Tiramonti, G.,(2018), “Qué sujetos se proponen “fabricar” las propuestas de innovación educativa”. *Voces de la educación*, 3 (5) pp.196-214.

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

Qué sujetos se proponen "fabricar" las propuestas de innovación educativa

Introducción

Se ha planteado en numerosas ocasiones que los sistemas educativos modernos presentan serias limitaciones para articularse con las exigencias de la contemporaneidad.

No es nuestro propósito aquí ahondar en la problemática de estas limitaciones solo haremos una mención para introducirnos en la temática de las alternativas que han surgido en los últimos tiempos.

Por una parte, los niveles medios y altos del sistema educativo se han expandido incorporando a grupos sociales a los que antes no asistían. Esta incorporación resulta muy dificultosa porque las escuelas les exigen a los alumnos incorporados recursos culturales y simbólicos que ellos carecen, de modo que se han ampliado las tasas de fracaso escolar y se ha empobrecido la media de los aprendizajes de los alumnos[1]. Las pruebas PISA muestran asimétricos avances en los resultados escolares de los diferentes países. En el caso de América Latina, todos los puntajes están por debajo de la media de los parámetros que estipula la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) .

Por otra parte, desde el momento de creación de los sistemas educativos nacionales, ha sucedido una verdadera transfiguración del mundo cultural. Los cambios afectan a casi todas las dimensiones de la cultura, las comunicaciones, la producción del conocimiento, las artes, los modos de vida, las relaciones intersubjetivas y, por supuesto, la propia conformación de las subjetividades. Los sujetos de la contemporaneidad son muy diferentes a los habitantes de fin del siglo XIX y comienzos del XX, momento en que fueron creados los sistemas educativos modernos.

[1] En los años setenta, Berenstein mostró que los códigos lingüísticos y los soportes educativos de los sectores sociales y familiares de donde provienen los alumnos son un factor central para predecir el fracaso o éxito de los alumnos en su experiencia escolar. Sabemos también, por los aportes del mismo autor, que es a través del dispositivo pedagógico que estos códigos se clasifican jerárquicamente trasladando al campo escolar las relaciones de dominación cultural ya existentes en la sociedad. No solo Bernstein ha planteado el potencial discriminador del tipo de conocimiento escolar, sino que aportes como los de Bourdieu y Passeron (1981) han explicitado también, a través del concepto de violencia simbolica, el potencial de reproducción de poder que tiene el arbitrario cultural de la escuela.

Son numerosos los autores que dan cuenta de los cambios en la subjetividad de los jóvenes. Lipovesky es autor de una serie de ensayos en la que analiza los cambios culturales y las subjetividades de quienes habitan la contemporaneidad. En su obra el crepúsculo del deber(2006) advierte como la era del deber rigorista y categórico ha sido remplazado por el valor del bienestar y la gratificación. Observacion que ya había realizado Daniel Bell en la metamorfosis cultural del capitalismo tardío. Este cambio esta presente en la proliferación de talleres escolares que apelan a la gratificación de docentes y alumnos para mantener el interés en la escuela (Tiramonti y otros 2014).

Paula Sibilis(2008) en su libro " la intimidad como espectáculo" marca la distancia existente entre una generación signada por la separación entre la vida publica y la privada y la actualidad donde lo privado desaparece a favor de una ampliación de la exhibición publica de todas las dimensiones de la vida. Michell Serres (2013) ha publicado recientemente el controvertido texto denominado "pulgarcita¨ nombre con el que denomina a los/as jóvenes que se comunican permanentemente a través de sus teléfonos haciendo uso de sus dedos pulgares. Para el autor pulgarcita encuentra internet la complejidad de la realidad que es parcelada en la escuela en múltiples disciplinas. Berardi (2007) nos habla de la generación post alfa para dar cuenta de aquellos que nacieron y se crearon en un medio organizado por las tecnologías de la comunicación electrónica que han modificado los modos en que los sujetos se comunican , perciben el mundo, acceden a la información y construyen su sensibilidad y subjetividad.

De modo que, la exigencia de incluir a todos los sectores sociales y hacerlo en consonancia con una configuración cultural que les es ajena, ha puesto a los sistemas educativos frente a sus límites y a sus gestores en la necesidad de introducir cambios para poder transformar el modelo tradicional.

En este sentido, las experiencias son muchas y muy heterogéneas. Muy pocas tienen alguna especificidad o singularidad, que termina dificultando su inclusión en grupos más amplios. El conjunto de estas experiencias pueden encuadrarse en tres modelos puros que se detallan a continuación. Los casos concretos se han construido articulando, en diferentes proporciones, elementos provenientes de los tipos puros.

El modelo basado en la disciplina de las pruebas

La escuela moderna instituyó el examen o la prueba como un mecanismo de comprobación de los méritos individuales. El resultado de los exámenes certifican los saberes que requieren las titulaciones que serán consideradas a la hora de legitimar la distribución de los individuos en los distintos posicionamientos sociales.

Desde los inicios , la comprobación del mérito estuvo relacionado con los exámenes y, a partir de ellos, con la extensión de las trayectorias educativas que estuvieron (y están) asociadas al origen sociocultural de los alumnos.

Al mismo tiempo, la sociedad ofrece una serie de destinos diferenciados jerárquicamente para aquellos que completan los sucesivos niveles de escolarización. Por lo tanto, la articulación del individuo con la sociedad esta mediada por estas posiciones que marcan y definen el conjunto de los roles y pertenencias que, a su vez, determinaban un modo de vida propio de cada estamento social.

Desde los años ochenta en adelante, los mecanismos para la regulación de los sistemas educativos agregaron a los habituales controles burocráticos una fiscalización de los logros a partir de la creación de instituciones de evaluación dedicados a medir los aprendizajes de los alumnos. Este cambio estuvo asociado a una valoración de la calidad educativa que se cuantifica a partir de las pruebas.

La medición de la calidad y la construcción de instituciones de medición acompañó la expansión de los sistemas educativos permitiendo, al mismo tiempo, incorporar y diferenciar las poblaciones que se incluían. En los años ochenta, solo Argentina, Chile, Uruguay y Panamá tenían el 90% de su población escolarizada en el nivel primario. Recién en el año 2000, ese porcentaje fue alcanzado por toda la región (Sistemas de Información de Tendencias Educativas en América Latina SITEAL– Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina. Recuperado de: atlas.siteal.org 17/03/2017

Evolución de la tasa neta de matrícula en el nivel medio en América Latina

País	1990	2000	2010
Argentina	59,3[1]	79,1	83,6
Brasil	15,5	69,2	82
Chile	54,6	74,5	84
Colombia	45,6[b]	56,5	74,1
Costa Rica	35,7	49,5	73,3[c]
México	44,8	58,2	67,3
Perú	53,1[b]	66	77,2
Uruguay	68,6[1][a]	70,6[1]	75,6[1]

Fuente: Anuarios Estadísticos CEPAL 2004, 2011, 2013. Valores correspondientes a [a] 1991, [b] 1995, [c] 2008, [d]2011[1].

Si analizamos el nivel medio la expansión de la escolarización es muy clara. Como puede observarse en el cuadro anterior, el ritmo de crecimiento de las matrículas de nivel medio es muy llamativo. El caso más sorprendente es Brasil que a partir del retorno a la democracia inicia un proceso ininterrumpido de democratización de sus instituciones políticas y sociales. La Constitución de 1988 da cuenta de los propósitos de democratización en el campo educativo. A pesar de ello, recién en 1996, la Ley de Directrices Básicas de la Educación aumentó la obligatoriedad de este nivel educativo de cuatro a ocho años (Krawczyk y Vieira, 2008). De allí en más, se inicia un vertiginoso proceso de ampliación de las matrículas que en la década de los noventa se focalizó en la educación fundamental y, a partir de la mencionada ley, se extiende al nivel medio cuya universalización supone alcanzar en el 2016. Entre los años 1990 y el 2000, la matrícula de la escuela media aumentó más de 53 puntos. Los nuevos sectores se incorporan al circuito público tanto a la educación básica como a la secundaria, mientras que el circuito privado queda reservado para los sectores sociales medios y altos. La matrícula en Argentina creció mucho desde 1990 al año 2000 y luego crece muy lentamente. Tal vez, la dificultad en la incorporación de la población que aún está fuera de la escuela sea porque los modos de vida de los sectores marginales no son compatibles con las exigencias de la escolarización. Uruguay presenta un ritmo moderado de crecimiento que contrasta con las reformas del resto de los países. Esta dinámica de inclusión ha sido acompañada por un proceso de diferenciación de los circuitos y espacios escolares a los que se van incorporando los sectores emergentes. De esta manera, el sistema incluye pero no por esto anula las distancias relativas entre los grupos sociales. Todos pueden ir a la escuela pero, sin embargo, no todos van a la misma escuela. En términos generales, el esfuerzo de incorporación de nuevos sectores sociales lo está realizando el circuito estatal a travez de la creación de instituciones destinadas a acoger a esos grupos , mientras que los que los sectores medios que tradicionalmente han concurrido a la escuela acuden a escuelas estatales de prestigio o al amplio mercado de las escuelas privadas . En el año 2006, la Argentina dictó una nueva Ley de Educación Nacional que incluye la obligatoriedad de la educación media haciendo que el sector público se transforme progresivamente en un circuito dedicado a los sectores más desfavorecidos.

El hecho es que, desde los años ochenta en adelante, los principales países de la región han implementado sistemas de evaluación nacional. El primero en hacerlo fue Chile que, en 1982, creó el Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de la Educación. En la Argentina, la Ley Federal de Educación, dictada en 1993, establece la obligación de crear un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad (SINEC) que se concreta al año siguiente y, que siguió aplicándose con ritmos y formatos variados hasta la actualidad. Brasil –al igual que Chile– ha depositado en los exámenes y la consiguiente comprobación del mérito todo su sistema de admisión, distribución y promoción educativa. De modo que, tempranamente, generó instituciones destinadas a evaluar la calidad. En 1951 se creó la CAPES (*Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior*) para evaluar las actividades de posgrado y, en la actualidad, implementa una serie de pruebas de evaluación para los diferentes niveles de educación, tanto

nacionales como para cada uno de los estados federales de Brasil. En el caso de México, desde los años setenta, implementa un programa de evaluación de logros académicos y en el 2002 crea el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa. Colombia diagrama, en la primera mitad de la década de los noventa, un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación primaria y secundaria. Las reformas de esa década se basaron en una lectura de las trasformaciones de la época y plantearon la necesidad de articular funcionalmente los sistemas educativos con un mundo que se globalizaba y requería calidad de los recursos humanos para mejorar la competitividad de los mercados. Esta lectura exigía ampliar las referencias de lo nacional a lo internacional e incluir mecanismos de medición que permitieran situar los logros nacionales en el contexto del mundo y realizar comparaciones en el tiempo y en el espacio globalizado. Es por esto que algunos de los países de la región se incorporaron a las mediciones de calidad de nivel internacional. Organismos Internacionales como Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han contribuido grandemente a este proceso con la definición de sistemas de indicadores internacionales de la educación

Así la prueba se constituyó en un instrumento central para la definición de posicionamientos de las instituciones, de los alumnos y de los países. Lo que nos interesa resaltar es que a partir del auge de la evaluación y su utilización como una metodología de diferenciación y clasificación de la población, algunos países han transformado sus sistemas educativos en un termómetro para la medición de la calidad de sus sociedades y las trayectorias de los alumnos en una carrera de pruebas constantes que ponen en juego permanentemente su camino futuro. Un ejemplo claro de estas opciones son los países asiáticos. Tomemos el caso de China y Japón dos países del sudeste asiático que tienen regímenes políticos diferentes y sin embargo han hecho de la comprobación del merito a través de los exámenes un pilar de sus sistemas educativos. Con respecto a China Beech y Braislovsky (2015) sostienen que la característica distintiva del sistema es el peso que tienen los exámenes que se usan para seleccionar a los postulantes en los diferentes niveles educativos. De acuerdo a los autores esta tradición se suma a la importancia que las familias le otorgan a la educación como posibilidad de ascenso social.

Esta misma relación entre presión familiar y sistemas de exámenes encuentra Ryota Ono (2014)en un estudio sobre la juventud en Japon en el que dan cuenta de la valoración que los padres hacen de las calificaciones que sus hijos obtienen en la escuela, por que de ellas depende el prestigio de la universidad a la que puedan ingresar. Según este texto “las escuelas secundarias compiten entre ellas para ayudar a que mas estudiantes entren en mejores institutos, y los institutos tratan de hacerse respetar forzando cada vez a mas graduados a entrar en mejores universidades. Las escuelas ya no se evalúan por la calidad de los graduados sino por el Nro de graduados que logran acceder a una educacion superior”. En el mismo texto se da cuenta del desarrollo de un nuevo indicador estadístico llamado “Hensachi” que muestra en que rango esta un

estudiante entre los que tienen la misma edad. Cuanto mayor sea el rango Hensachi , mayor es la probabilidad de ir a una escuela mas prestigiosa.

La medición del merito es uno de los modos en que las sociedades contrarrestan la apertura de sus sistemas educativos y la ampliación de los sectores sociales que concurren a los niveles más altos del mismo a través de un nuevo ordenamiento que le proporcionan las pruebas. En un trabajo reciente, el sociólogo Danilo Martuccelli ha planteado que el fenómeno de la individualización transforma a la prueba en el elemento estructural que articula a los individuos con el todo social. Según esta perspectiva el individuo se forja enfrentando un conjunto común de pruebas en la sociedad. "Y es enfrentando pruebas estructurales comunes como se fabrican actores sociales singulares" (Martuccelli, 2015: 99-112). Así lo que define las estructuras es aquello que constituye un problema o es problematizado por los individuos mismos.

Por supuesto, Martuccelli (2015) se refiere al conjunto de la sociedad y no al caso específico de los exámenes que jalonan las trayectorias escolares. Sin embargo, creemos que es legítimo hacer esta transposición porque los itinerarios educativos suelen jugar un papel importante en el destino social de los individuos.

Si bien el fenómeno de la individualización atraviesa todas nuestras sociedades como consecuencia de la ruptura de la red institucional propio de las sociedades industriales –red que articula el modo de vida aun en sociedades que experimentaron una débil industrialización–, no todas las sociedades optaron por una reorganización y disciplinamiento social a partir de la estructuración de las vidas individuales a través de su participación en un sistema de pruebas. El ejemplo más extremo de las sociedades que adoptaron esta modalidad son los países asiáticos, especialmente, Japón.

Este modelo mantiene la propuesta escolar moderna y su concepción enciclopedista, en la que el aprendizaje se juega a partir de la incorporación de contenidos disciplinares, exige el esfuerzo de la incorporación simultánea de diferentes contenidos, la memorización, la capacidad de clasificación, la adaptación a protocolos previamente diseñados y la adopción de las versiones legitimadas que dan respuesta a las incógnitas teóricas, históricas y sociales. Se trata de un modelo que refuerza una disciplina social y una aceptación de los posicionamientos desiguales a partir de la admisión de los resultados de las pruebas. Además, en la medida que exige la dedicación de todos los esfuerzos individuales en el sorteo de las pruebas y todos los esfuerzos escolares a procurar buenos resultados en los alumnos, conforma sujetos e instituciones adaptadas a la exigencia dada, con escasa capacidad de generar pensamiento y estrategias alternativas y con tendencia a secundarizar el desarrollo de la creatividad.

El modelo tutelar

Desde los años setenta las escuelas fueron incorporando una serie de agentes que tienen como función apuntalar las trayectorias escolares de los alumnos para lograr la

conclusión exitosa del nivel. Esta estrategia ha sido frecuente en el nivel medio de educación que es el que más altas tasas de abandono escolar registra.

Así, fueron incorporados los gabinetes psicopedagógicos que se proponían tratar las problemáticas psicológicas que, supuestamente, obstaculizaban la trayectoria de los alumnos. Con este mismo propósito se fue cambiando la función del celador o preceptor que fue variando hasta convertirse en un actor destinado a escuchar a los alumnos y proporcionarles contención. Estos dos soportes se constituyen sobre el supuesto de que las dificultades provienen de problemas psicológicos y afectivos de los alumnos (Niedzwiecki, 2010).

Recientemente, se incorporaron otros tipos de soportes que tienen la función de guiar la trayectoria de los alumnos haciendo un seguimiento sus estudios con el propósito de ordenar su trabajo para mejorar su rendimiento. Estos acompañamientos se complementan con clases de apoyo destinadas a reponer aquellos faltantes de contenidos y comprensión por parte del alumno.

Esta organización, muy presente en las propuestas de la región, está expandiendo la escolarización del nivel medio al incorporar a sectores cuyos recursos culturales están muy lejos de las exigencias de la propuesta pedagógica de la escuela. En general, se ha aplicado en aquellas instituciones destinadas a atender a los sectores más vulnerables de la sociedad.

Se trata de un modelo "tutelar" que constituye subjetividades tendientes a sujetarse al cuidado de otros o que se perciben como necesitadas de la asistencia y cuidado de otro. Los asistidos y tutelados, como los denominó Duschatzky (2000), se perciben a sí mismos como débiles, necesitados, disminuidos en relación con aquellos que sí pueden por sí mismos.

Este modelo se articula funcionalmente con el desarrollo de políticas sociales de asistencia para aquellos que quedan fuera del mercado de trabajo y del conjunto de recursos materiales y simbólicos que provienen de la condición salarial. Los hijos de estos grupos sociales se insertan en un modelo escolar que reproduce y refuerza su condición social. Los sujetos de la tutela encuentran en su identidad de asistidos una condición no de emancipación sino un modo de sobrevivencia atada al cuidado de otro.

No es necesario ahondar mucho para relacionar esta red de tutelas que atraviesa toda la vida de una población privada hace más de una generación de la posibilidad de inserción laboral genuina y los modos en que esta población es incorporada a la vida política a través de tutores partidarios. Incluso, las escuelas que se autoconsideran "escuelas de elite" también hacen un seguimiento muy cercano de las trayectorias, para asegurarse que sus alumnos logren pasar con éxito exámenes cuya aprobación los distingue del resto y los convalida en posiciones de privilegio.

El modelo posdisciplinar

Existen numerosas experiencias que desplazan el foco del proceso de la enseñanza al aprendizaje y modifican la matriz pedagógica de la escuela que pueden incluirse en un modelo que denominamos posdisciplinar porque, asentado en una concepción compleja del conocimiento, borra las parcelaciones disciplinares instaurando un modo de aprender a través de proyectos o problemas y exige una participación activa de los alumnos en la producción del conocimiento, el uso intensivo de nuevas tecnologías y la incorporación de un objetivo concreto a todo el proceso.

Se trata de un modelo que articula diferentes elementos que modifican la escena tanto áulica como escolar:

Se aprende a través de proyectos o problemas de la vida real;

Se incorpora al aprendizaje el proceso de producción del conocimiento;

Los alumnos cooperan entre sí en el proceso de aprendizaje;

Requiere un trabajo colectivo de los docentes para la producción de los proyectos y problemas que se trabajarán en clase;

Exige una inserción institucional de los docentes que combine el trabajo en el aula con el tiempo para la producción colectiva de materiales;

Esta instancia puede ser considerada también una instancia de capacitación *in situ* de los docentes;

Los programas interdisciplinares posibilitan la presencia de dos o más docentes en clase con una formación acorde con la orientación de los proyectos o problemas;

La autoevaluación y la evaluación como instancias que forman parte del proceso de aprendizaje.

El modelo modifica de un modo radical las referencias epistemológicas, culturales y organizativas de la escuela moderna. En cuanto a lo epistemológico incorpora las concepciones más actuales sobre la complejidad del conocimiento y la interdisciplinariedad (Morin, 2002). Así, el conocimiento no es considerado un producto acabado que se transmite verbalmente a los alumnos (conceptos abstractos que se expresan en un código lingüístico complejo) sino una construcción en la que confluyen saberes de distintas procedencias que requieren ser explorados y rearticulados por los alumnos. De esta manera, la producción de conocimiento puede dar respuesta a una problemática concreta o permitir la creación de un dispositivo o la comprobación de una hipótesis.

Podría decirse que este modelo epistemológico se traduce en una nueva matriz pedagógica que se aleja de las referencias ilustradas y humanísticas de la escuela

tradicional y se conforma como una matriz tecnológica en sentido amplio que incluye en el aprendizaje la producción de conocimiento y, a la vez, un objetivo específico que da sentido a todo el proceso.

En esta línea se inscriben propuestas de diferente procedencia y objetivos. Por ejemplo, toda la línea del emprendedurismo que proviene del ámbito empresarial y propone la formación de individuos con capacidad de llevar adelante su propia propuesta de producción. En la misma línea, se pueden inscribir las experiencias educativas llevadas adelante por los jesuitas en Barcelona que tienen una orientación humanista y se proponen una formación que articula armónicamente lo intelectual y lo espiritual o el caso de Finlandia cuya propuesta tiende a una formación integral para la vida.

La pregunta sobre las subjetividades.

Es escasa la reflexión sobre las subjetividades que se conforman a partir de una escolarización organizada según algunos de los modelos antes explicitados.

Se ha planteado reiteradamente la debilidad de la escuela para marcar la subjetividad de los jóvenes en comparación con la fuerza que ejercen los grupos de pares, los medios de comunicación, las redes sociales y de los múltiples circuitos por los que se vehiculiza la vida social de las nuevas generaciones (Barbero, 1997); sin embargo, la escuela ocupa un tiempo considerable de su jornada diaria y de su vida relacional.

Más allá del tiempo que el alumno transcurre en la escuela, que varía de un grupo a otro, lo que importa señalar que es una institución legitimada socialmente para definir un deber ser del comportamiento de los alumnos, de la validez de sus aprendizajes y del conjunto de valores reconocidos socialmente.

Cada modelo pedagógico constituye una matriz que se propone moldear a los sujetos y forjar individualidades que, a su vez, se articularán de un modo diverso con la compleja red de identidades y pertenencias que dialogan con los diferentes jóvenes y que terminan de conformar esas identidades. Así, las sociedades fabrican los individuos (Araujo y Martuccelli, 2010: 78-91), de modo que corresponde preguntarse cómo juega la propuesta escolar en este proceso de fabricación.

Si bien desde mediados del siglo pasado los autores desde la sociología científica trataron de hacer inteligible el mundo en el que vivimos intentando conceptualizar los cambios que lo atraviesan y explicando los fenómenos emergentes, ninguna de las categorías que nos proporcionaron se planteaba la profundización de los procesos de individualización. Ulrich Beck, en el texto *La democracia y sus enemigos*, nos plantea que la sociedad industrial como sistema provoca la descomposición de la sociedad como entramado de experiencias porque "las personas quedan libres de las seguridades y formas de vida institucionales estándar" (2000: 15) y "las instituciones se convierten en jinetes sin caballos" (2000: 16). Alain Ehrenberg (2000) escribe sobre el impacto que

en los sujetos generan los procesos de individualización y la angustia que produce "ser uno mismo".

Castell (2004) desarrolla el concepto de individualización que diferencia del de individuación: con el primero da cuenta de la ampliación del margen de autonomía de los individuos con respecto a los mandatos de las instituciones y el segundo señala la situación de los sectores ubicados en lo más bajo de la jerarquía social frente a esos mismos procesos. Podríamos ampliar mucho más las referencias a autores que se han detenido en dar cuenta de los procesos en los que se desdibujan las instituciones como marcos regulatorios de la vida individual y los individuos los que emergen como gestor de su destino.

Como señalan Jódar y Gómez, Michel Foucault planteó la relación entre la constitución de las subjetividades y los regímenes de racionalidad que definen el gobierno de los individuos. Para este autor, no hay sujetos esenciales y universales sino históricos y situados, de lo que se deduce que cada sociedad en cada momento histórico conforma sujetos diferentes que permiten la concreción de su gobierno. Se trata, entonces, es de investigar el conjunto de prácticas históricas a través de las cuales se constituyen los sujetos. Así como Gramsci pensó que la dominación se construye en la confluencia de las prácticas de estricta dominación a través de la fuerza y la hegemonía cultural que actúa sobre la conformación de las ideologías, Foulcault piensa a la conformación de las subjetividades como la concreción de las técnicas del sí mismo que constituyen operaciones sobre el cuerpo, la mente y las conductas, que permiten producir determinados sujetos y no otros (2007: 381-404).

Nosotros sostendremos desde este apartado que los modelos que antes describimos contienen un prototipo de "fabricación de individuos" que más allá de la discusión sobre su efectividad participa de modo significativo en el entramado social que conforman las subjetividades.

Los sujetos de la modernidad

La escuela tradicional supone un mundo previsible que se puede conocer acabadamente a través del saber que producen las diferentes disciplinas científicas. Supone una realidad clasificada y organizada a partir de casilleros ordenados jerárquicamente. El individuo debe incorporarse a esa realidad a partir del conocimiento de sus reglas y el respeto del orden establecido. Los talentos excepcionales o los esfuerzos capaces de romper con las limitaciones de su condición de origen, permiten desplazamientos y avances, del mismo modo que las transgresiones y rebeldías ponen en peligro las posiciones y habilitan la caída. No hay nada que interrogar, solo aprender adecuadamente las reglas y adecuarse a ellas.

La escuela somete cuerpos y mentes a una única versión del orden existente, desaprueba las pretensiones del pensamiento divergente o alternativo y la imaginación creativa. Reconoce solo una forma de racionalidad: la lógica inductiva y deductiva. La imaginación está reservada para la creación artística. El resto, desde los hombres comunes a los científicos, deben conocer la regla y el método porque la humanidad avanza armónicamente a partir de esta aplicación. El modelo basado en la disciplina de las pruebas mantiene esta matriz de socialización y lleva al extremo la articulación entre adaptación y éxito escolar.

Los modelos tutelares mantienen estos mismos principios pero agregan al elenco escolar la figura del tutor que acompaña las trayectorias para asegurar, o bien el éxito del alumno o simplemente su conservación dentro del trayecto escolar. En las investigaciones empíricas que se han realizado en el marco del Área de Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), estas tutelas se han encontrado en las instituciones que atienden a niños y jóvenes pertenecientes a los dos extremos de la escala social. En el caso de las escuelas destinadas a educar a aquellos que ocupan las posiciones más altas de la escala social, la tutela acompaña a una trayectoria de excelencia y apoya a quienes deben prepararse para ocupar los puestos que están destinados a sostener el orden jerárquico de la sociedad.

En el extremo inferior de la escala social, la tutela tiene como función, junto con las clases de apoyo, mantener dentro del trayecto escolar a aquellos que por su origen sociocultural están menos dotados y no poseen los recursos necesarios para atravesar por sí solos los requerimientos de la escolarización.

Es interesante porque el mismo dispositivo tutelar actúa de diferente modo de acuerdo a la población en que se aplique. En el primer caso aporta a la constitución de un sujeto capaz de ascender a la jerarquía de las elite, en una combinación del esfuerzo personal y la guía de un mayor que optimiza sus posibilidades, y en el segundo caso la tutela refuerza la conformación de un sujeto vulnerable, incapaz de sostenerse por sí mismo, pasible siempre de la tutela y ayuda externa. Un ganador y un necesitado de tutela, los dos extremos son productos del dispositivo tutelar.

Los sujetos de la globalización

Este nuevo modelo epistemológico asume la complejidad, el movimiento y la indiferenciación del mundo, en contraposición con el conocimiento que distribuye la escuela donde esa realidad compleja está celosamente ordenada, clasificada, jerarquizada y congelada.

La modernidad entronó la idea de progreso ilimitado de la humanidad: desde el presente se construían las bases para un futuro promisorio, la previsibilidad de la vida llevaba a transitar caminos prefigurados y las trayectorias sociales eran lineales y pautadas. Hoy

en día estamos en un escenario bastante distante a aquel vigente hasta hace no más de tres o cuatro décadas.

Hoy la realidad no se entiende como una máquina estática con leyes predeterminadas e inamovibles sino como un universo en movimiento, en permanente expansión, mucho menos rígido, más fragmentado y, sobre todo, dinámico e incierto. El mundo de las certezas y el progreso indefinido se ha transformado en un mundo cambiante, dinámico, en permanente movimiento y lleno de sorpresas de la actualidad (Aguerrondo et al., 2016).

La sociedad que ha emergido como consecuencia de la constitución de una sociedad globalizada fue adquiriendo diferentes características a partir del incesante cambio de las tecnologías y de los fenómenos que generó la globalización. Así, no solo porta el rasgo de la imprevisibilidad y la incertidumbre sino que exige un individuo capaz de interrogarla, reflexionar sobre ella y participar de los cambios no solo acoplándose a ellos, sino también como generador y orientador de los mismos. Esta sociedad requiere de cada uno de los individuos esa capacidad de comprender, imaginar y generar el cambio.

El modelo que hemos denominado posdisciplinar pareciera estar más cerca de la conformación de sujetos capaces de interactuar en esta sociedad en emergencia.

Por otra parte, no es necesario esgrimir muchos argumentos para identificar a este último modelo como más cercano a una configuración cultural que, como la nuestra, está permeada por las aspiraciones individuales y es renuente a la aceptación de pruebas excluyentes.

El papel de las tecnologías

Los modelos que hemos esbozado previamente están en plena vigencia y cualquiera de ellos podrían acompañar su implementación con el uso de las actuales tecnologías de producción y transmisión del conocimiento. Sin embargo no es así. La investigación muestra que hay una escasa incorporación de las nuevas tecnologías al trabajo pedagógico aun en las escuelas consideradas de elites. (Furman et al., 2016). Entonces, cabe preguntarse si existe una relación entre los modelos pedagógicos y el tipo de tecnología que estos utilizan.

A nuestro entender cada modelo supone y exige una determinada tecnología. Es más, podría decirse que los modelos son construcciones realizadas a la luz de las tecnologías imperantes en el momento histórico en el cual se concibieron. La existencia del libro permitió el desarrollo de los sistemas educativos modernos. Este dispositivo junto con la tiza y el pizarrón habilitaron el diseño de una escena áulica donde el docente transmite un contenido frente a un grupo de alumnos utilizando el pizarrón para subrayar un tema , un nombre, graficar un objeto, hacer una sinopsis, etc. El contenido

transmitido de ese modo podrá ser retomado mediante el estudio hasta ser memorizado a partir de la utilización del libro.

Sin el libro la escena sería otra. En muchos casos, el dictado de un texto para que los alumnos copien y luego estudien, es una escena frecuente en las escuelas donde los alumnos no disponen de libros. No hay libros pero la escena áulica los supone y por eso se copia o se reparten fotocopias. La pregunta sería: ¿la organización áulica hubiera sido posible si no existieran los libros o el si el conocimiento estuviera atesorado en papiros escritos a mano? No, en ese caso la escena sería: un maestro con sus discípulos deben retener memorísticamente aquello que fue escrito pero no está a su alcance.

El libro, la tiza, el pizarrón, el docente que explica un tema frente a la clase, la concepción newtoniana del conocimiento y la referencia cultural iluminista constituyen una trama no escindible que sostiene al modelo educativo tradicional. Los exámenes y las clasificaciones de instituciones y personas según sus resultados son una tecnología de regulación destinada a la legitimación de las diferencias en una sociedad que se propone mantener la ficción de la igualdad de oportunidades a través de la competencia entre individuos con recursos muy diferentes para sostenerse en una carrera cuyas exigencias pesan desigualmente en aquellos que participan de ella.

Del mismo modo, la existencia de internet posibilita el desarrollo del modelo que hemos denominado posdisciplinar. Un alumno autónomo capaz de investigar y llevar adelante un proyecto individual o colectivo en el espacio escolar es posible por la disponibilidad de información que le da el acceso a internet. Hay una complementariedad entre este modelo y las actuales tecnologías de producción y transmisión de la información. Aunque sin ellas también sería posible pero exigiría una disponibilidad de bibliotecas, hemerotecas, acceso a las estadísticas, etc., casi imposible de concretar en cada institución escolar y demandaría muchísimo tiempo la resolución de cada problema y el desarrollo de cada proyecto.

Con respecto a la evaluación, este modelo posdisciplinar exige una evaluación orientada a la constatación del desarrollo de habilidades y capacidades, individuales y colectivas. De más está aclarar que la resolución de los problemas o el desarrollo de los proyectos requiere el abordaje de determinadas temáticas y contenidos. Pero el propósito final no es su acumulación sino la generación de las habilidades necesarias para utilizar la información el pos de avanzar en la tarea asignada.

En los casos que se ha implementado este modelo, las tecnologías de evaluación no han estado orientadas a la construcción de un campo de competencias interinstitucionales e interindividuales, sino que en general se han propuesto identificar dificultades y problemáticas en los procesos de aprendizaje.

A modo de cierre: las subjetividades fragmentadas

Como señalamos al inicio de este texto, los modelos descriptos son tipos puros que se presentan en la realidad como hibridaciones en las que se combinan elementos provenientes de cada uno de ellos e inclusos otros que reconocen su origen en tradiciones o propuestas específicas no contempladas en este escrito.

En este último apartado quisiéramos presentar las articulaciones entre los procesos de fragmentación dentro del campo educativo y el papel que juega la conformación de diversas identidades y subjetividades en dicho fenómeno.

En un anterior, marcamos cómo el avance de las tendencias individualizadoras se articulaban con los diferentes sectores socioculturales que coexisten en nuestra sociedad, mostramos las asimetrías que estas tendencias presentaban en los diferentes sectores sociales y cómo se relacionaban funcionalmente con la configuración fragmentada del sistema. Se evidenció la existencia de sectores claramente identificables que organizaban la escolarización de sus hijos sobre la base de un conjunto de valores, principios y modos de vida que la escuela incorporaba como patrones de subjetivación de sus alumnos. De modo que concluimos que la fragmentación se generaba en este diálogo entre familia y escuela en la que la última realizaba una transposición institucional de la cultura familiar o comunitaria (Tiramonti, 2006: 367-380).

En ese texto avanzamos en el análisis de los modelos pedagógicos que complementan el conjunto de valores, principios, modos de vida y perspectivas amalgamadas entre la escuela y sus referentes familiares y comunitarios con las tecnologías de aprendizaje y disciplinamiento que se articulan funcionalmente entre sí conformando un patrón de socialización que actúa en la conformación de las subjetividades. De esta manera, hibridación de estos factores (valores, concepciones del mundo, conocimientos provenientes del medio familiar y cultural y los modelos pedagógicos), a los que habría que agregar, por una parte, los procesamientos individuales determinados por las diferencias en las biografías de los alumnos y, por otra, la injerencia de acontecimientos específicos es la que termina conformando la configuración fragmentada de las subjetividades.

De modo que la articulación entre el modelo pedagógico y el sector sociocultural puede variar y generar diferencias en la subjetividades conformadas. Un ejemplo claro lo proporciona el modelo tutelar que, como señalamos previamente, actúa de diferente modo cuando se aplica en escuelas de elite articulado con las concepciones de acompañamiento para lograr la excelencia en aquellos sectores destinados a ocupar las cúpulas que cuando se implementa en escuelas destinadas a sectores de bajos recursos donde se asocia a la idea de la tutela para evitar el fracaso de los más débiles y vulnerables.

A su vez, el modelo del examen y la prueba permanente está presente como opciones nacionales y en este caso actúa como un mecanismo de legitimación de las jerarquías sociales. Las pruebas y exámenes que según Martucceli constituyen el soporte

estructural de la sociedad. Dimos el ejemplo de las sociedades asiáticas pero podemos agregar el caso de Chile, mucho más cercano y que es el que Martuccelli estudió y del cual saca sus conclusiones.

En el caso argentino, las jerarquías y posicionamientos sociales no responden a un criterio "meritocrático" regido únicamente por pruebas y exámenes sino que en la valoración del mérito intervienen además factores económicos, sociales, políticos y de creatividad individual. Sin embargo, hay sectores socioculturales que construyen su lugar en la sociedad apelando al mérito intelectual que certifica la concurrencia a escuelas que se caracterizan por su exigencia intelectual y los exámenes que deben superar los alumnos. Estas escuelas, en mayor o menor medida, combinan el modelo pedagógico basado en los exámenes con una cultura de la distinción intelectual que cultivan los sectores socioculturales de los que provienen sus alumnos.

Hay otros que recrean una simbología de la distinción basada en la transmisión de valores, hábitos de vida, recreaciones del lenguaje, usos y gustos culturales en las que el mérito intelectual no ocupa un lugar relevante. La pertenencia a determinadas escuelas, la frecuentación de clubes y espacios de recreación hacen a la diferencia. En estos casos el modelo pedagógico es el tradicional y los alumnos avanzan en una trayectoria escolar donde el mérito se evalúa con parámetros que miden más la internalización de símbolos de clase que la adquisición de saberes curriculares.

También hay escuelas destinadas a atender a los alumnos provenientes de los sectores más desfavorecidos de la sociedad cuyo modelo pedagógico se basa en la tutela intelectual y emocional de los alumnos que se hibrida en el conjunto de valores y concepciones que sostienen el modo de vida de esas poblaciones.

En definitiva, una sociedad fragmentada como la nuestra ha conformado un campo de la educación fragmentado en la confluencia de la reproducción de las culturas de los diferentes grupos socioculturales y su articulación con propuestas pedagógicas que les son funcionales.

Sobre la base de esta última observación es que esperamos poder articular lo que hemos denominado el modelo pedagógico posdisciplinar con componentes culturales que permitan construir la posibilidad de una educación apta para el siglo XXI y para los diferentes sectores socioculturales que componen nuestra sociedad.

Referencias

Aguerrondo, Inés, Nobile, Mariana, Tiramonti, Guillermina. y Tobeña, Verónica (2016), *El futuro ya llegó… pero no a la escuela argentina. ¿Qué nos atrasa y dónde está el futuro de nuestra educación?*, Proyecto Educar- 2050, Buenos Aires, en http://educar2050.org.ar/wp/wp-content/uploads/2015/11/Paper-Innovaci%C3%B3n-2016.pdf

Araujo, Kathya y Martuccelli, Danilo (2010), "La individualización y el trabajo de los individuos", *Educación e Investigación*, núm. 36, pp. 78-91.

Barbero, Jesús (1997), "Heredando el futuro. Pensar la Educación desde la comunicación", *Nómadas*, núm. 5, pp. 17-34.

Beech, J. y Brailovsky, D. (2015). Hacia un análisis comparado de la educación en China y los países del Cono Sur. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/Pages_documents/Comparative_Research/AnalisisCompardo_ChinaConoSur.pdf

Beck, Ulrich (2000), *La democracia y sus enemigos*, Barcelona, Paidós.

Berardi *Bifo*, Franco (2007), *Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*, Buenos Aires, Tinta Limón.

Berstein, Basil (1971- 1975) "Class ,Codes and Control", vol. 1 ,2 y 3. Ed. Basil, Berstein

Castell, Robert (2004), *La inseguridad social. ¿Qué es estar protegido?*, Buenos Aires, Manantial.

Bourdieu, Pierre. y Passeron, Jean-Claude (1981), *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Editorial Laia.

Duschatzky, Silvia (2010), *Tutelados y asistidos: programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires, Paidós.

Ehrenberg, Alain (2000), La fatiga de ser uno mismo. Depresión y sociedad, Buenos Aires, Nueva Visión.

Furman, Melina, Sardi, Valeria, Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2016), *La imaginación pedagógica: innovaciones y permanencias en la enseñanza y evaluación de la escuela secundaria*. Informe de Investigación . UNICEF/FLACSO. Argentina.

Gómez, Lucía y Jódar, Francisco (2007), "Educación posdisciplinaria, formación de nuevas subjetividades y gobernabilidad neoliberal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XII, núm. 32, pp. 381- 404.

Krawczyk, Nora. y Viera, Vera Lúcia (2008), *A reforma educacional na America Latina nos anos 1990*, San Pablo, Xama.

Lipovesky,Gilles(2006) El crepúsculo del deber. Anagrama. Madrid

Martuccelli, Danilo (2015), "La singularización de las sociedades contemporáneas. Claves para su comprensión" (Entrevista), *Propuesta Educativa*, vol. I, *núm*. 43, pp. 99-112.

Morin, Edgar (2002), *El método: la vida de la vida*, Madrid, Cátedra.

Niedzwiecki, Dora (2010), *Preceptores de la reproducción normativa a la construcción artesanal de vínculos*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina).

Ong, Walter J. (1982), *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D. F., Fondo de Cultura Económica.

Serres, Michell(2013) Pulgarcita. Fondo de cultura economica. Madrid

Sibilis, Paula(2008)La intimidads como espectaculo. Fondo de Ccultura Económica. Madrid

Tiramonti, Guillermina (2006), "Procesos de Individualización en jóvenes escolarizados. Sectores medios y altos en Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XI, núm. 29, pp. 367- 380.

Tiramonti, Guillermina (2011), *Variaciones sobre la Forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008), *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.

Acerca de la autora

Guillermina Tiramonti, Licenciada en Ciencia Política (Universidad del Salvador) y Master en Educación y Sociedad. Fue Directora de la FLACSO entre los años 2003 y 2009. Coordinó el Área Educación y Sociedad de la FLACSO entre los años 1993 y 2000. Actualmente es investigadora principal del Área de Educación de esa Institución. Dirige la revista Propuesta Educativa desde 1995. Entre sus publicaciones se destacan Modernización educativa de los 90 ¿El fin de la ilusión emancipadora?, Ed. Temas, Buenos Aires, 2001, La educación de las elites, Paidós, Buenos Aires, 2008 (co-autora) y Variaciones de la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media, FLACSO-Ed. Homo Sapiens, 2011, Buenos Aires (dir.).

La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante
The relevance of the teacher in education centered on the student

Edgar Fabián Torres Hernández[1]

[1]Universidad de Guanajuato, Departamento de educación, email: edgarfab1@hotmail.com

Resumen: Se presenta una reflexión acerca de la importancia de la labor docente ante los cambios curriculares y las demandas educativas contemporáneas. El profesor debe ser capaz de encaminar sus esfuerzos en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, tomando como base sus propias experiencias y movilizándolas hacia el desarrollo de la consciencia colectiva, que haga frente a los desafíos actuales.

Palabras clave: educación, docencia, educación centrada en el estudiante, aprendizaje signfiicativo

Abstract: We present a reflection about the importance of the teaching work in the curricular changes and the contemporary educational demands. The teacher must be able to direct his efforts in the learning process of his students, based on his own experiences and mobilizing them towards the development of collective consciousness, to faces the current challenges.

Key words: education, teaching, student-centered education, meaningfull learning.

Recepción: 3 de agosto de 2017
Aceptación: 20 de enero 2018

Forma de citar: Torres, E. (2018), "La relevancia del docente en la educación centrada en el estudiante". *Voces de la educación*, 3 (5) pp.215-222.

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

Introducción

La educación es uno de los derechos fundamentales que debe tener acceso cualquier ser humano (2013, recuperado de www.un.org/es/documents/udhr). Ésta debe ser de calidad y que promueva una formación integral de la persona, en los niveles afectivo, intelectual y de valores. México, como país en vías de desarrollo, evidencia avances a lo largo de su historia en cuanto a educación se refiere, aunque si se le compara con la comunidad internacional, aún muestra un déficit importante (INEE, 2016). Ésta pretende como fundamento último liberar al hombre, por lo que cobra vital importancia que los esfuerzos por educar al ser humano –independientemente de su condición de raza, sexo, posición social y económica- vayan encaminados a promover la inclusión como parte integral de la formación valoral y actitudinal que lleven a la paz y justicia social. La educación ha tenido distintos propósitos a lo largo de la historia. Por ejemplo, en la antigua Grecia, el pedagogo era un fámulo que pertenecía al ámbito interno del hogar y convivía con los niños o adolescentes, instruyéndoles en los valores de la ciudad, formando su carácter y velando por el desarrollo de su integridad moral. En cambio, el maestro era un colaborador externo al círculo familiar y se encargaba de enseñar una serie de conocimientos instrumentales, como la lectura, la escritura y la aritmética. El primero era educador mientras el segundo instructor. Asimismo, y siguiendo a Abagnano y Visalberghi (1992), la educación en dicha cultura, tenía la finalidad de que el ciudadano respondiera a las necesidades de su tiempo. Los guerreros, a temprana edad eran sometidos a pruebas extremas para valorar su resistencia física y valor. Los dirigentes eran preparados desde la filosofía para ejercer el gobierno de la ciudad. La enseñanza –que a nivel formal recae en primera instancia en la figura del docente- históricamente ha implicado una cierta forma de coacción, una pugna entre voluntades. La educación generalmente responde antes a los intereses de los educadores que a los de los educandos. Los niños son, por así llamarlos, reclutas forzosos, al ser quienes aseguren inmortalidad social. Si la educación implica tiranía, es una arbitrariedad de la que sólo pasando por la educación, se puede en alguna medida más tarde, librarse. El objetivo de los maestros es formar individuos capaces de prescindir de su auxilio, de caminar por sí mismos, de olvidar o desmentir a quienes les enseñaron (Savater, 1998).

Siguiendo a Díaz-Barriga (2005), los docentes se encuentran continuamente confrontados con la enseñanza que atienda las necesidades particulares de cada grupo, el auge del constructivismo y el declive de la instrucción programada –propia del conductismo- y un paradigma emergente, como es la educación virtual. Esto promueve que el profesor desarrolle distintos roles a la vez: por una parte, se le exige ser un erudito en su materia, en otras ocasiones se le solicita sea un promotor en las habilidades de aprendizaje, o bien, una adecuada fuente de información; difícilmente se le indica que el poner en práctica estos papeles es una opción, a la vez existen elementos mutuamente excluyentes de los descritos, de los cuales no se informa con claridad algunas incompatibilidades pedagógicas. Se piensa actualmente que los trabajos de los teóricos consolidados como Piaget, Vygotsky, Ausubel, Bruner o Taba, simplemente, así por decreto, pueden llevarse al aula de clase, lo cual es un grave error, ya que dichos autores no propusieron más que un modelo teórico –explicativo- y no uno didáctico. A nivel curricular, se encuentran las propuestas por competencias y del currículo flexible, ambas siendo poco materializadas e incluso, con escaso conocimiento de su instrumentalización didáctica. En

referencia con el enfoque por competencias, la primera dificultad que encierra es la inexistencia de un concepto bien definido de competencia. En general, la competencia tiene tres componentes: conocimientos, habilidades y destrezas para resolver problemas en situaciones nuevas (Tobón, 2006). Un problema de este enfoque, es que las competencias sólo se han parcializado según las disciplinas y no en la problematización del conocimiento y resolución de problemas, esencia de este modelo. Por otra parte, se encuentra la disociación entre la planeación de las competencias con los contenidos, al supeditarlas a éstos y por ende, la evaluación se vuelve en este enfoque más compleja (Cano & Ion, 2012).

La sociedad del conocimiento y la educación virtual han permitido que, por ejemplo, la información disponible en internet sea sumamente basta y al alcance de muchos. El docente no sólo se ve inclinado a consultar estos contenidos para conocer su validez, sino además, para incorporarla incluso en su bibliografía. La labor del profesor en dicha era depende del trabajo interdisciplinario del experto en la materia, de quien domina el fundamento pedagógico y de quien maneja la cibernética, que asegure un mínimo de calidad en la educación a distancia (Tello, 2010). Otro desafío presente en la educación, es la masificación de la oferta educativa, sobre todo en el nivel superior. La mayoría de las instituciones particulares tienden a prestar mayor atención a las necesidades del mercado que a los propios fines educativos; existe más competencia entre escuelas de educación superior, aumento en la movilidad tanto de estudiantes como de docentes y el nombramiento temporal o de tiempo parcial de estos últimos, impidiendo el acceso a un empleo estable. El panorama señalado, no precisa un incremento en la calidad educativa, a veces sólo evaluada por estándares internacionales, que si bien son necesarios, se requiere del acompañamiento de otros indicadores –coevaluaciones, autevaluaciones, evaluación de los directivos, entre otros- que coadyuven a la mejora en dicho rubro (Santiago, 2016). Aunado a esto, surge la necesidad de una verdadera profesionalización docente y un incentivo a las actividades de investigación, cuyo fin sea la retención del personal con un nivel de excelencia, que impida la "fuga de cerebros". Una vez establecidos los anteriores argumentos, la pregunta que pretende responder el presente escrito es la siguiente: ¿Cómo puede el docente propiciar una enseñanza significativa que permita hacer frente a la realidad educativa actual? Una respuesta preliminar, que en sucesivas líneas se irá fundamentando, es centrar la educación en el propio estudiante, que pueda recuperar la experiencia de éste y vincularla eficazmente con el nuevo conocimiento y pueda ser una persona integral. Se reflexionará a partir de distintas visiones pedagógicas como la educación personalizada, el enfoque crítico, la educación individualizada, culminando con la educación humanista y comentarios finales que convergen en una propuesta.

Desarrollo

Según Faure (1975), la educación personalizada propone tres principios: el principio de individualidad, de autonomía y de singularidad. El primero señala que los alumnos son individuos. Ningún ser humano es idéntico a otro. Los hombres tienen elementos comunes, o si no, no se podría aplicar la categoría de hombre. El principio de individualidad supone que el sujeto debe ser capaz de tener en sí mismo la norma de su conducta, de decidir si elige esto o lo otro. El hombre percibe y siente esta llamada interior a una planificación creadora de sí, no puede más que englobar todo su futuro en una respuesta personal y libre, en el presente; basada en el compromiso y apoyada en la posibilidad que tiene la persona de darla, porque es responsable. Finalmente, el principio de apertura asume el ser humano es un ser abierto a otro. La labor del docente en este modelo es de guía creativo, que diseña clases activas; domina el contenido y elabora orientaciones para trabajar en clase de manera progresiva, cubriendo las necesidades del

estudiante de manera integral. Para Freire (1989), el concepto de alumno cambia a estudiando, es un ser crítico y consciente de su contexto. Los contextos son diversos, pero primeramente se enfoca en los entornos socioeconómicos bajos, atendiendo a los oprimidos. El conocimiento es el camino a la liberación, el aprendizaje está basado en la interacción humanista y evitando la educación bancaria. La práctica social y la reflexión, generan las rutas hacia la búsqueda del saber adecuado al contexto del educando, proveyendo las oportunidades de aprendizaje para éste. La labor docente respeta el bagaje cultural, experiencias y conocimientos que posee la persona, promueve el pensamiento crítico (Carr, 1990) adecuando las necesidades de educación al contexto social del estudiando y proporciona un diálogo de aprendizaje abierto entre el profesor y los educandos.

La educación individualizada, propuesta por García-Hoz (1994) concibe a los estudiantes como aprendices que interactúan en forma colaborativa. El aprendiz es un ser que busca su perfeccionamiento de manera intencionada, haciendo uso de sus capacidades personales. En el ámbito social, es donde justifica su actividad humana, mediante todas sus manifestaciones individuales; está a cargo de su propio aprendizaje y su autorregulación. Desde esta visión, los jóvenes aprendices deben estar motivados para aprender, encuentran placer y excitación en el aprendizaje, abiertos a escuchar ideas y ser colaborativos. La labor del docente a partir de este modelo, es predominantemente la de mediador cognitivo, instructor, un promotor de la consciencia, de valores y de la orientación del sujeto ante la vida. Rogers y Freiberg (1996) proponen algunas pautas para que el enfoque centrado en el cliente que Rogers (2000) introdujera, puedan ser trasladadas al aula de clases. La primera de ellas, es el fomento de la disciplina ejercida desde el propio estudiante. Señalan que la autodisciplina es el conocimiento acerca de uno mismo y de las acciones necesarias para desarrollarse como persona. La segunda, es la vivencia real de la educación centrada en el estudiante; el objetivo de la mayoría de profesores es estimular la autodisciplina, pero el camino que muchos emprenden es inadecuado, por varias razones; al no existir un único camino, modelo o programa que conduzca a la autodisciplina en todos los alumnos, ésta requiere de un entorno de aprendizaje que alimente las oportunidades de aprender, a partir de las experiencias personales de cada uno - incluyendo los errores - y de reflexionar sobre las mismas.

La dirección o conducción de la clase son temas que aparecen desarrollados en los libros y artículos que hablan de dichas materias. Los adultos han de proporcionar a los estudiantes entornos seguros para que éstos puedan vivir y aprender, así como contribuir a su sano desarrollo. La libertad, el orden y el aprendizaje no se excluyen mutuamente. No se necesitan escuelas que parezcan cárceles, arguyen los autores antes mencionados. La libertad siempre debe estar acompañada de la responsabilidad, ésta precisa estar enmarcada desde valores y principios éticos para garantizar que esa libertad sea auténtica, sin ser confundida con el libertinaje. Mantener este modelo abierto sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que identifique el deseo válido de todo estudiante de estar implicado de algún modo, en la conducción de su propio aprendizaje, es una definición del enfoque educativo centrado en el estudiante. Cambia la función del educador, de manera que éste pasa de transmitir información a proporcionar la posibilidad de elegir y a facilitar la actividad investigadora. Cada alumno lleva consigo a la clase un caudal de experiencia y conocimiento que el profesor debe canalizar, para así poder ser compartido con otros en el aula (Barbosa & Chávez, 2002). Ahora, contrastando los enfoques pedagógicos ya citados, se pueden observar puntos de conexión, que si bien Rogers no es el primero en proponerlo, ayuda su visión a darle una reinterpretación de los papeles de los actores del proceso educativo. En todos los

enfoques, se resalta la necesidad de promover la creatividad, responsabilidad y autodirección de los alumnos en su aprendizaje. Mirar más allá de sólo instruir para formar consciencias, integrar a la propia persona humana, que es el verdadero valor de educar, como señalara Savater (1998). Cuando un aprendizaje queda grabado por mucho tiempo, indica que fue significativo (Ausubel, 2002). Para generar un aprendizaje significativo, deben estar por lo menos alineados dos componentes: disposición del estudiante a aprender significativamente y que el material de didáctico sea potencialmente significativo –tarea del docente-, es decir, un material con sentido lógico y que la estructura de alumno tenga ideas de afianzamiento relevante con las que pueda relacionarse la nueva información. Como se señalaba anteriormente, la necesidad de llevar la experiencia del estudiante al aula de clases y que el docente sepa detectarla y encausarla eficazmente. No es tarea fácil, pero hay ejemplos y testimonios que acreditan esta visión. La función del educador debe ser menos directiva y más propiciadora del aprendizaje autónomo y democrático (Yilmaz, 2009). Exige suficiente preparación y habilidad para diseñar actividades que propicien lo anterior. El sistema escolar público en México, tiene serias demandas de sobrecupo en los centros escolares, por lo que la tarea puede ser titánica, o incluso al parecer que imposible. Sin embargo, puede la enseñanza tomar elementos de concientización y reflexión que permitan al estudiante "leer" mejor la realidad y ser un ciudadano comprometido, partícipe del destino de la humanidad de la que él mismo forma parte. Si bien, no todos los modelos pedagógicos logran instalarse en cualquier medio social, se pueden seleccionar algunas pautas para lograr que la educación sea liberadora. Esta palabra ha tenido diversas connotaciones e interpretaciones, pero la liberación de la que se hace énfasis, es en liberar al hombre de todo aquello que lo enajene, es decir, lo que no le permite tomar consciencia y actuar pro-positivamente en el mundo donde se desenvuelve.

Conclusión

Una educación centrada en el estudiante es propiciadora del desarrollo y empoderamiento social. Propicia una sociedad más equilibrada y da el testimonio de que la solidaridad y la compasión pueden ser tan fuertes como una revolución armada, sólo que es más silenciosa y que como cualquier árbol joven, debe preservarse para que una vez siendo adulto, rinda frutos perennes. Es un mundo quizá de utopía –es decir, lugar que no existe-. Quien redacta está convencido, en medio de este deterioro de la Tierra y de la humanidad, también se tiene la capacidad de reflexionar y enderezar el rumbo; la educación centrada en el estudiante, es una manera de ayudar para que esto suceda. En una época de transiciones, de cambio de paradigmas, en preciso volver a las raíces de la educación: preparar al niño o joven para su vida adulta. El centrar la formación en el estudiante es también proponerle valores, principios de vida, que al practicarlos le lleven a la virtud. Los valores se fundamentan en un único valor: el amor. El amor se entiende como la preocupación y la ocupación por el otro, por lo otro. Si en la sociedad se promueven la cultura del amor, el cuidado y la empatía, se puede transformar y ayudar a que sea más habitable el planeta a las generaciones que vienen. Colocar la mirada en la capacidad de amar en el estudiante y despertarla, es una opción de vida y la educación es la vía por excelencia para realizarla.

Referencias

Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía* (Ed.) México: Fondo de Cultura Económica.

Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento*. España: ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Barbosa, S. y Chávez, R. (2002). *Manual para facilitadores del aprendizaje*. México: editora norte-sur.

Cano, E. & Ion, G. (2012). Prácticas evaluadoras en las universidades catalanas: hacia un modelo centrado en competencias. *Estudios Sobre Educación,* (22), 155-177.

Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica*. Barcelona: Laertes.

Díaz-Barriga, A. (2005). El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos. *Perfiles Educativos, 27* (108), 9-30.

Faure, P. (1975). La normalización. En: *Memoria del curso sobre Educación Personalizada. Verano de 1975. Una experiencia educativa*. Guadalajara: 48-51.

Freire, P. (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

García-Hoz, V. (1944). *Sobre el Maestro y la Educación*. Madrid: CSIC, Instituto de Pedagogía.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2016). *México en PISA 2015*. México: INEE.

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2013). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de www.un.org/es/documents/udhr.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo (OCDE). (2013). *Panorama de la Educación 2013*. Recuperado de http://www.oecd.org/centrodemexico/.

Rogers, C. (2000). *El proceso de convertirse en persona: mi técnica terapéutica*. (Ed.) Barcelona: Paidós.

Rogers, C. & Freiberg, H. (1996). *Libertad y creatividad en la educación* (Ed.). Barcelona: Paidós Educador.

Santiago, P. (2016). Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE. En: Guevara, G., Meléndez, M.T., Ramón, F.E, Sánchez, H. & Tirado F. (Coords.). *La evaluación docente en el mundo*. México: INEE-Fondo de Cultura Económica.

Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Bogotá: Ariel.

Tello, M.I. (2010). Modelo de evaluación de la calidad de cursos formativos impartidos a través de internet. *RIED, 13* (1), 209-240.

Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias.* Bogotá: Ecue ediciones.

Yilmaz, K. (2009). Democracy through learner-centered education: a turkish perspective. *International Review of Education, 55,* 21-37.

Acerca del autor

Edgar Fabián Torres Hernández es licenciado en psicología y maestro en desarrollo docente por la Universidad de Guanajuato. Actualmente es doctorante en pedagogía por el Colegio de Estudios de Postgrado del Bajío, con el trabajo doctoral titulado "Competencias socioemocionales y creencias de autoeficiacia como predictoras del burnout en docentes". Se ha desempeñado como docente en nivel medio superior, superior y posgrado; también ha trabajado como orientador educativo, tutor y colaborador en la realización de cursos educativos virtuales. Ha sido ponente en congresos locales y nacionales sobre docencia, educación, desarrollo humano y enseñanza.

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
Índice Internacional de Revistas

International Institute of Organized Research (I2OR)

¿Dónde lo publico?

Red AGE
Red de Apoyo a la Gestión Educativa

El Centro de Documentación para América Latina (CEDAL)
www.cedal.ilce.edu.mx