Voces de la Educación

Voces de la Educación

Vol.7 Núm.13 Enero – Junio 2022

*** ***Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos***, Talía Chávez Palencia, Tania Rodríguez Salazar * ***Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario,*** Alicia Díaz Balado ***La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual***, María Aquilea Villaseñor-Zúñiga, Alexandro Escudero-Nahón y Rita Guadalupe Angulo Villanueva * ***Minimalismo digital: estrategias para mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia,*** Enrique Bonilla Murillo y Verónica Sagnité Solís Herebia* ***La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental,*** Adrián Aguilera Aguilar, Elí Orlando Lozano González * ***Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes,*** Karen González Ramírez, Valeria Itzel Xelhuantzi Guerra, Josué Camacho Candia, Francisco Aguilar Guevara * ***Tres requisitos del posgrado en derecho: Democracia, epistemología y pensamiento complejo***, Joaquín Ordóñez * ***Acercamiento a las metodologías activas de aprendizaje: fases para su implementación a través de TIC,*** Perla del Refugio Escamilla Martínez, Vanesa del Carmen Muriel Amezcua ***Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder***, Amadeo Hernández Silvano y Sergio E. Echeverry Díaz ***Entrevista a Omar Felipe Giraldo: "sobre el libro afectividad ambiental",*** María Herminia Ostoa Escudero*

CONACYT

Revista Arbitrada en Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt.

ISSN 2448-6248

ISSN 1665-1596

Voces de la Educación

Revista Independiente
ISSN 1665-1596

Editor
Víctor Manuel Gutiérrez Torres

Comité Científico Internacional
Guillermo Almeyra, Manuel Area Moreiral, Alcira Beatriz Bonilla, Antonio Bolívar Botía, Carlos Calvo Muñoz, María Antonia Casanova, César Delgado Lombana, Tomás Domingo Moratalla, Madza Ednir, José Ramón Fabelo Corzo, José Antonio Fernández Bravo, Adriana Mabel Fresquet, Lina Esmeralda Flórez Perdomo, Juan Luis Fuentes Gómez, Carina Kaplan, María Ángeles Llorente Cortes, Agustin Ortega Cabrera, Jane Paiva, Juan Carlos Palafox Pérez de Salazar, Manuel Alejandro Prada Londoño, Gerardo Ramos Serpa, Conceição Silva Soares, Boris Rafael Tristá Pérez, Jurjo Torres Santomé.

Comité Científico Nacional
Hugo Aboites Aguilar, Hugo Casanova Cardiel, Inés Dussel, Lyle Figueroa Sevillano+, Pedro Linares Fernández, Martín López Calva, Patricia Medina Melgarejo, Irazema Edith Ramírez Hernández, Virginia Romero Plana, José Alfredo Zavaleta Betancourt.

Dictaminadores
Flavio de Jesús Castillo Silva, Claudia González Castro, Jesús Manso, Luz Areli Mendoza Méndez, María De los Ángeles Muñoz González, Oscar Fernando López Meraz, Hadar Enif Martínez Gallegos, Claritza Arlenet Peña Zerpa, Jesús Fernando Pérez Lorenzo, Jaime A. Portal Gallardo, Ana Isabel Ríos Maldonado, Luis Antonio Romero García, María de los Dolores Valadez Sierra

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. 7, núm. 13, ene –jun 2022 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 01 de feb. del año en curso, con un tiraje de 150 ejemplares.

Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos
Talía Chávez Palencia y Tania Rodríguez Salazar……3

Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario
Alicia Díaz Balado……..36

La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual
María Aquilea Villaseñor-Zúñiga, Alexandro Escudero -Nahón y Rita Guadalupe Angulo Villanueva……...58

Minimalismo digital: estrategias para mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia
Enrique Bonilla Murillo y Verónica Sagnité Solís Herebia……..80

La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental
Adrián Aguilera Aguilar y Elí Orlando Lozano González……97

Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes
Karen González Ramírez, Valeria Itzel Xelhuantzi Guerra, Josué Camacho Candia y Francisco Aguilar Guevara……..120

Tres requisitos del posgrado en derecho: Democracia, epistemología y pensamiento complejo
Joaquín Ordóñez……142

Acercamiento a las metodologías activas de aprendizaje: fases para su implementación a través de TIC
Perla del Refugio Escamilla Martínez y Vanesa del Carmen Muriel Amezcua……174

Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder
Amadeo Hernández Silvano y Sergio E. Echeverry Díaz……..200

Entrevista a Omar Felipe Giraldo: "sobre el libro afectividad ambiental"
María Herminia Ostoa Escudero……..221

Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos

Social representations around educational inclusion: analysis of narratives of participants in psycho-pedagogical teams

Talía Chávez Palencia[1]

Tania Rodríguez Salazar[2]

Resumen: Presentamos resultados de un estudio de representaciones sociales sobre inclusión/exclusión educativa en participantes de equipos psicopedagógicos en Jalisco, México, a partir del análisis dramático de historias de inclusión escolar generadas en una dinámica grupal. Observamos la hegemonía de un esquema de representación médico-clínico, que se superpone, al de intervención escolar; que la inclusión es un logro colectivo, supone cualidades morales de diversos actores, capacitación y la intervención especializada.

Palabras clave: Inclusión educativa, representación social, narrativa, exclusión educativa, psicopedagogía.

Abstract: We present the results of a study on social representations around educational inclusion/exclusion in participants of psychopedagogical teams in Jalisco, Mexico from the dramatic analysis of stories of school inclusion generated in writing during a group dynamic. The results show the hegemony of a medical-clinical representation scheme, which is overlap on a school intervention scheme. Inclusion is an achievement that involves the participation of various actors, their moral qualities to accept differences, the training of teachers and the intervention of psychopedagogical teams.

Keywords: Educational inclusion, social representation, narrative, educational inclusion, psychopedagogy.
Recepción: 12 de noviembre de 2021
Aceptación: 20 de junio de 2022
Forma de citar: Chávez, T. y Rodríguez, T. (2022). Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos. Voces de la educación 7(13), pp. 3-35.

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

[1] Email: talia.chavez3343@alumnos.udg.mx
[2] Universidad de Guadalajara, email: tania.rs70@gmail.com

Representaciones sociales en torno a la inclusión educativa: análisis de narrativas de participantes en equipos psicopedagógicos

Introducción

Este artículo analiza las representaciones sociales de un grupo de actores educativos que se especializan en la atención psicopedagógica de escuelas de educación básica en el estado de Jalisco, y que están en constante contacto con las problemáticas y las demandas escolares con respecto la inclusión educativa.

En México la inclusión educativa se formalizó muy recientemente con la propuesta de reforma educativa del 2013[3] y se avanzó con la consideración de la inclusión y la equidad como uno de los cinco ejes transversales para lograr una educación de calidad en 2016. Estas propuestas fueron acompañadas de capacitaciones docentes, se plantearon los clubes en el sistema de educación básico para en flexibilizar el currículo a partir de actividades que les interesaran a los alumnos y se incorporó la temática en los exámenes de promoción. No obstante, los balances y diagnósticos no han sido alentadores. Se ha encontrado que entre lo dispuesto en estas políticas educativas y lo que ocurre en el ámbito de las escuelas hay una brecha muy grande. Las investigaciones realizadas sobre el proceso de inclusión escolar en México concluyen que las autoridades educativas hacen una propuesta de integración educativa muy alejada de la propuesta inclusiva (García Cedillo, 2018). Desde otra perspectiva, Morga Rodríguez (2017) concluyó que la meta inclusiva de no dejar a un estudainte fuera del sistema inclusivo se vislumbraba para el 2016 en México como imposible. No obstante, todos estos esfuerzos, la educación inclusiva sigue siendo una propuesta que si bien tiene mayor presencia en los documentos públicos que rigen las políticas educativas, su comprensión y aplicación en los entornos escolares concretos está lejos de ser una realidad.

El estudio que aquí presentamos intenta comprender las representaciones de un grupo de actores educativos claves en la atención de problemas de inclusión en la educación básica,

[3] Fue planteada en el sexenio de Enrique Peña Nieto a partir del "Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 en el que las Metas II y III plantean construir un México incluyente y con educación de calidad para todos" (Secretaría (DOF.gob.mx, 2019)de Educación Pública, 2013, p.7)

para calibrar la impronta de estas políticas y de otras fuentes socioculturales, que podrían tener más peso, en la forma en que se comprende la inclusión educativa en grupos de actores concretos que actúan en los contextos escolares del país (en este caso, en el estado de Jalisco). Creemos que conocer las apropiaciones de sentido común, de ciertos aspectos de las políticas públicas y de conocimientos especializados más o menos dispersos, es una tarea necesaria para reforzar los procesos de formación o capacitación y de intervención en asuntos de inclusión educativa.

La inclusión educativa puede ser un objeto de representaciones sociales en el grupo investigado, justamente porque han estado expuestos a la política educativa inclusiva, a ejercicios formativos y de difusión, además que enfrentan en las aulas casos especiales que pueden activar discusiones y posicionamientos de inclusión/exclusión con otros actores educativos. Por otra parte, hay discusiones públicas y mediáticas que circulan socialmente sobre los grupos vulnerables, comúnmente excluidos de los contextos escolares y de otras oportunidades, que hacen visibles estas problemáticas en una escala más amplia. La inclusión educativa no es un tema candente en términos de la sociedad en general, pero si es un tema importante en grupos interdisciplinares y especializados en los contextos escolares que enfrentan demandas cotidianas de alumnos, padres, profesores y directivos.

Nos interesa reconstruir la significación de sentido común que se manifiestan en sus concepciones sobre los fenómenos de inclusión y exclusión educativa. Estudiar las representaciones sociales de un grupo de profesionistas es relevante toda vez nos permite descubrir sus conocimientos tácitos, además de los explícitos, y las implicaciones que estos tienen sobre el manejo de las situaciones en las que intervienen.

Para cumplir este objetivo, utilizamos una metodología proyectiva basada en la composición de historias de inclusión en un grupo de especialistas en la atención psicopedagógica. Estas historias fueron elaboradas durante una dinámica de grupo, y fueron analizadas bajo un enfoque dramático para identificar cómo el grupo de profesores representa actores, actos, escenarios, propósitos, y medios para la inclusión, así como obstáculos y resultados. El grupo de profesionistas, que escribieron estas historias está compuesto por equipos de cuatro especialistas médico, trabajador social, psicólogo y pedagogo pertenecientes a la secretaría

de educación estatal, los cuales atienden al llamado de escuelas con diversas problemáticas como adaptación escolar, conflictos, acoso escolar, entre otros.

Antecedentes

La teoría de las representaciones sociales tiene una tradición amplia en el campo de la investigación educativa (Cuevas y Mireles, 2016). La inclusión educativa ha sido abordada con este enfoque, principalmente en estudios cualitativos o mixtos en Latinoamérica y cuantitativos en Europa. En el primer grupo, los estudios de representaciones sociales han tomado como objeto de representación la inclusión educativa y su repercusión en las prácticas en profesores de educación básica (Garnique, 20011), en docentes normalistas (Gutiérrez Reséndiz, 2017), así como la inclusión de personas con discapacidad en la educación superior (Isaacs y Mansillas, 2014) y la política educacional inclusiva (Alfaro-Urrutia, 2017). En el segundo grupo, Linton, Germundsson, Heimann, y Danermark (2016) compararon las representaciones sociales de la inclusión de estudiantes con diagnóstico de asperger entre distintos actores educativos, mientras que Sabo, Vancíková, Vaníková, y Šukolová analizaron (2018) las representaciones sociales de la escuela inclusiva. Estos estudios apuestan por el enfoque de las representaciones sociales para analizar la manera en la que actores claves conciben la inclusión educativa y profundizar acerca de las actitudes, información e interpretación que le dan a este objeto, con el fin de poder hacer propuestas futuras que puedan partir de sus propios significados, para modificar las prácticas escolares, desde una perspectiva más inclusiva.

Entre algunos de sus hallazgos encontramos que las representaciones de los profesores marcan tensiones entre una actitud positiva hacia la inclusión, pero al mismo tiempo, una crítica a su implementación por no privilegiar el aprendizaje (Gutiérrez, 2017), o en su caso, se cuestiona que el interés que manifiestan no sea genuino, toda vez que no tienden a investigar más de la información que les proveen sobre inclusión en las escuelas (Garnique, 2011). También se ha observado la disociación entre la necesidad de generar procesos inclusivos y la experiencia, misma que no es suficiente para respaldar acciones inclusivas (Isaacs y Mansillas, 2014) y que las representaciones sociales de las diferencias en el contexto educativo consideran dos modelos, uno basado en el derecho a la educación y, otro, centrado en la necesidad de una educación en materia de identidad y conducta (Alfaro-Urrutia, 2017).

La inclusión educativa ha sido representada, en actores educativos suecos, reconociendo barreras sociales y de organización hacia los alumnos con espectro autista y asumiendo la importancia de generar una cultura y práctica basada en valores inclusivos (Linton et al. 2016). Finalmente, en Eslovaquia, la escuela inclusiva tiende a ser representada como un principio natural de la satisfacción de las necesidades de los niños, aunque la idea está parcialmente deformada por la legislación desalineada; de modo que el acto educativo está integrado por el concepto de segregación de grupos específicos de niños, lo que podría explicar el énfasis en la integración en la práctica (Sabo et al. 2018).

Representaciones sociales, experiencias y narrativas

Las representaciones sociales[4] remiten al pensamiento de sentido común que se desarrolla en grupos específicos a través de la experiencia y la comunicación, interpersonal y mediática. Una premisa clave del enfoque es que: **"**Cuando se estudia el sentido común, se estudia algo que vincula sociedad o individuos a su cultura, su lenguaje y su mundo familiar" (Moscovici S., 1998, p. 237). En este sentido estudiar la representación de un objeto, en este caso la inclusión educativa, supone descifrar qué piensa (contenidos, esquemas, imágenes) un grupo social sobre dicho objeto, cómo lo piensan, construyen y utilizan (procesos cognitivos y comunicativos) y por qué el grupo en cuestión lo piensa de esa manera (funciones prácticas, comunicativas y relaciones con contextos socioculturales) (Gaffié, 2005). Las representaciones sociales han sido definidas como:

> Una red de conceptos e imágenes interactuantes cuyos contenidos evolucionan continuamente a través del tiempo y el espacio. (…) Y sus características sociales están determinadas por las interacciones entre individuos y/o grupos, y el efecto que tienen unos sobre otros como una función de vinculación que los mantiene unidos (Moscovici, 1988, p. 220).

[4] El concepto de representaciones y la teoría de las representaciones se ha discutido empírica y teóricamente desde hace más de cinco décadas. Se trata de un enfoque prolífico que ha expandido su influencia de la psicología social a otras ciencias sociales. Una discusión sobre los distintos enfoques se encuentra en Jodelet (2002).

Esta definición destaca que las representaciones sociales suponen significados interdependientes, dinámicos, cambiantes en función de interacciones personales y grupales. Sin embargo, en la discusión reciente, se plantea que no solo los contenidos que conforman una representación están organizados en redes, sino también conjuntos de representaciones sociales Esto significa una nueva forma de comprender las representaciones en sus interrelaciones o redes con las representaciones de otros objetos, contrariamente a lo que ha sido lo usual en los estudios de representaciones autónomas (Roussiau y Valence, 2013).
Los desarrollos recientes de la teoría muestran que los conocimientos de sentido común se desarrollan considerando diversos lugares de anclaje y dinámicas variadas que contribuyen a su formación, su estructura, su funcionamiento o sus efectos" (Jodelet, 2006, p. 235). Una de las fuentes importantes en los procesos de formación de las representaciones sociales es la experiencia (Jodelet, 2006). La experiencia (como distinta de la dimensión de vivencia que es más emocional y menos reflexiva), contempla una "… dimensión cognitiva … que favorece una experimentación del mundo y sobre el mundo que converge con la construcción de la realidad según las categorías o las formas que son socialmente producidas." (Jodelet, 2006, p. 249). Las experiencias se narran con recursos socioculturales y las narraciones confieren sentido a las vivencias.

Metodología: construcción de historias y análisis dramático.

Las estrategias metodológicas a partir de narrativas reconocen que son vehículos de significación y de acción en la vida cotidiana. En el estudio que aquí se reporta, consideramos narrativas o historias generadas en el marco de una solicitud de composición de una historia de inclusión escolar en una dinámica de grupo. Suponemos que estas narrativas configuran y ordenan significados provenientes de fuentes escolares y socioculturales más amplias. Cualquier historia que contamos en nuestras interacciones cotidianas sobre lo que hacemos y hacen otros, independientemente de que se trate de historias localizadas en un lugar y un tiempo, están dialógicamente conectadas con estructuras culturales más amplias (ver Bruner, 1988). De aquí su utilidad para indagar representaciones sociales.

Asumimos, en concordancia con Laszló, (1997), que las metodologías narrativas pueden ser aplicadas al estudio de cómo los grupos sociales configuran significados sobre un objeto de

representación social. Esta aproximación incluye las metas y los resultados de la acción, así como anticipaciones y evaluaciones de los resultados (ver también, Rodríguez, 2002).

La metodología contempló la invitación a un grupo amplio de especialistas que brindan atención psicopedagógica en escuelas de educación básica a participar en la construcción de una historia de inclusión educativa, real o imaginaria, de forma escrita. Solicitar a los participantes en la investigación que contaran historias (narraciones o relatos) fue una manera de explorar el discurso ordinario sobre la inclusión, los vocabularios que usan para denominar, explicar las acciones asociadas con el tema, los agentes involucrados y las cualidades que se les atribuyen, así como identificar explicaciones sobre lo que favorece, entorpece o hace imposible la inclusión.

De este ejercicio de campo, se obtuvieron un total de 50 historias, de las cuales 40 fueron nominadas por los narradores como reales. Estas historias fueron de extensión variable, contando la más breve con 62 palabras, la más larga con 523 y un promedio de 154. Este corpus fue codificado sistemáticamente con el apoyo del programa Atlas ti, bajo un modelo de análisis dramático.

El análisis dramático

Para el análisis de las narrativas hemos seguido la perspectiva del dramatismo de Kenneth Burke tal y como la presenta en su artículo "Dramatismo" (1974 [1968]) de la Enciclopedia Internacional de Ciencias Sociales[5] y en la interpretación y discusión presentada por Overington (1977) en un artículo sobre Burke y el método dramático.

Esta propuesta de análisis nos acerca a las representaciones sociales en la medida en que resulta una ruta viable para conocer cómo las personas explican las acciones (a sí mismas y a otros), qué influencias socioculturales marcan estas explicaciones y cómo se articulan con motivaciones y justificaciones. El supuesto teórico es que los motivos de los hablantes se pueden identificar por la forma en que se configura la explicación sobre un actor que realiza

[5] Este artículo es considerado por Overtington (1977) como la principal síntesis, hecha por el mismo Kenneth Burke, sobre el dramatismo como un método pertinente para el análisis sociológico.

un acto en un escenario con determinados medios y fines. Estas explicaciones son narrativas, y como ha expuesto Burke, estas suelen tener cinco elementos intrínsecos:

> Para que haya un acto tiene que haber un agente. Asimismo, tiene que haber una escena o escenario en el que actúe el agente. Para actuar en una escena, el agente debe emplear unos medios determinados. Y sólo se podrá hablar de un acto, en el pleno sentido de la palabra, si encierra un propósito" (Burke, 1974 [1968] p.180]).

La péntada constituye un modelo analítico para descubrir la consistencia entre expectativas culturales con escenas, actos y agentes relacionados (Overington, p. 143). Se trata de analizar cómo un aspecto de la péntada es afectado por los otros y cuales relaciones entre sus elementos cobran más relevancia en el relato a analizar.

Los resultados de investigación identificaron dos grandes escenas en el conjunto de las historias, las escenas de descubrimiento, diagnóstico y tratamiento y las de intervención propiamente educativa. Estas escenas fueron usadas para la exposición de los hallazgos, subrayando los actores relevantes, las cualidades que les atribuyen, las acciones que realizan, los medios que utilizan y los resultados que obtienen.

Las escenas de descubrimiento, diagnóstico y tratamiento: los alumnos diferentes

El aula es el escenario de descubrimiento de un caso que requiere intervención para la inclusión. Ahí los profesores son personajes claves en la identificación de "alumnos con conductas diferentes" que están insertos en problemáticas. En esta narración, por ejemplo, un niño es clasificado en dicha categoría, "reportado a los padres" y canalizado para un diagnóstico:

> Había una vez un niño llamado Andrés, que asistía a primer grado de primaria. Cuando inició el ciclo, su maestro observó que Andrés presentaba conductas diferentes a las de sus compañeros, así que lo reportó a sus padres para que ellos pudieran tomar acciones. Sus padres iniciaron un proceso de diagnóstico y el resultado fue espectro autista, la maestra trabajó el resto del ciclo escolar quejándose por la condición de Andrés (historia 32, mujer, pedagoga).

Las problemáticas que se abordaron en las historias estuvieron enfocadas principalmente a situaciones de acceso, permanencia o adaptación escolar. Los alumnos fueron protagonizados en un 68% con los que presentaban alguna discapacidad, principalmente intelectual y motriz, el 12% con asperger o espectro autista, 10% con trastorno de déficit de atención e hiperactividad y con 10% problemáticas como identificación de género, diversidad cultural, problemas familiares, rebeldía ante las normas y la autoridad o de convivencia en el aula.

Los actores típicos susceptibles de inclusión son alumnos con alguna discapacidad intelectual o motora. La mayor parte de las historias comienzan con la especificación del caso a partir de un diagnóstico. Las siguientes frases extraídas de algunas historias así lo muestran: "… manifestó síndrome de Down, eso lo hacía diferente a todos, al ingresar a la escuela no lo aceptaban por ser diferente" (historia 11); "…Francisco de siete años con discapacidad visual, que cursa el segundo grado de primaria en una escuela regular…(historia 38); "…Se trata de un alumno de tercer grado de primaria con diagnóstico de TDAH por parte de paido psiquiatra…" (historia 31).

En 38 de las historias, los alumnos se describieron a partir de características que les generan cierta identidad, como la edad, el diagnóstico y el año que cursan, y en una parte de estas, también se les otorga un nombre propio. En lo general, los narradores presentan a los alumnos diferentes, sin describir sus problemáticas o los entornos sociales en los que están inmersos. Esta escasa elaboración de los alumnos como sujetos de la inclusión deja entrever que son representados más como casos a diagnosticar y a derivar a atención especializada, que como sujetos con necesidades de ser escuchados y comprendidos.

La objetivación, en la teoría de las representaciones sociales, refiere a los procesos de esquematización y materialización de las ideas que transforman algo abstracto en algo tangible (Jodelet, 1986). En este caso, la inclusión educativa se simplifica y concreta en la imagen de un niño con discapacidad en el aula, y en términos de infraestructura, en las rampas para la silla de ruedas, como veremos más adelante. Podemos afirmar que la discapacidad es uno de los componentes del núcleo figurativo de la representación social de la inclusión educativa. Tiene un fuerte *valor simbólico* por la forma naturalizada en que la discapacidad estructura el pensamiento común sobre la inclusión; un *valor asociativo* por estar directamente vinculada con la tipificación de los casos, los procesos de identificación,

diagnóstico e intervención médica y escolar; y un *valor expresivo* en tanto es el tema prototípico en las historias de nuestro corpus.[6] Probablemente porque históricamente la inclusión educativa comenzó a desarrollarse en la educación especial, aunque actualmente abarca una multiplicidad de dimensiones y procesos que impidan el acceso, aprendizaje y participación de los alumnos y otros actores escolares.

La hegemonía de los médicos

Los hallazgos precedentes ponen de manifiesto que el marco dominante de interpretación de la inclusión es el clínico, principalmente médico y psicológico. De hecho, algunos relatos fueron construidos bajo el género de historias clínicas, en las que, a manera de un listado, se explicitan aspectos o cualidades del protagonista (quien padece la exclusión) para sustentar un diagnóstico. Como vimos antes, en las historias se observa una tendencia marcada a narrar a los alumnos y sus problemas de manera despersonalizada. En la historia 1 se ponen de manifiesto estos aspectos:

> Alumno con problemas, madre lo cambia, es rechazado por profesor y director, muchos malentendidos con madre. El alumno necesita medicamento, madre no quiere medicarlo y profesores sólo justifican desinterés y rechazo culpando al medicamento. (Historia 1, sin final)

En esta historia 1 se puede apreciar una redacción de expediente médico; en la que no se aclaran los problemas del alumno ni los malentendidos con la madre. Lo que se destaca son juicios contra la madre (por no medicarlo) y a los profesores (por desinterés y rechazo). Esta historia apunta de manera muy breve que la inclusión suele desatar conflictos entre actores educativos y familiares.

Por otra parte, el medicamento/tratamiento se convierte en el agente decisivo de la inclusión que, junto con el diagnóstico, la historia clínica y la patología configuran un esquema dominante de representar la inclusión desde los campos médico y psicológico.

---

[6] Sobre los valores simbólico, asociativo y expresivo como características de la centralidad de elementos de una representación social, ver Abric (2001).

En las historias con esquema clínico, los agentes excluidos son niños que padecen patologías y cuya atención debe ser médica o psicológica, más que escolar. El predominio de esta visión invisibiliza el entorno y sólo se observa el posible diagnóstico, representado como el objetivo principal, aunado a un tratamiento farmacéutico, y en el menor de los casos, a intervenciones psicopedagógicas.

En diversas historias se pusieron de manifiesto las representaciones de la actuación profesional, en las que, a pesar de sus diferencias, se enfatiza que el problema es inherente a los alumnos en cuestión y que la solución está en el diagnóstico médico y el tratamiento psiquiátrico, más que en estrategias pedagógicas, de reforzamientos de vínculos con profesores o pares, o de mediación en torno a las relaciones escolares. Otra historia ilustrativa es la siguiente:

> Brayan y sus padres del estrés y acoso por parte de dirección y maestra deciden solicitar apoyo en direcciones regionales de servicios educativos DRSE por lo que se diagnostica con niño con trastorno de déficit de atención e hiperactividad (TDAH) se canaliza al centro integral de salud mental (CISAME) y da seguimiento a petición de padres se cambia a Escuela B en coordinación con el equipo de intervención interdisciplinario psicopedagógico (EIIP) Tlaquepaque. En escuela B el menor con tratamiento médico y psicológico es uno de los más inteligentes de la Escuela B y no ha faltado a dicha escuela y ha concursado en concurso de matemáticas nacional representando con orgullo a escuela B (historia 25, mujer, trabajadora social).

En esta historia puede observarse que el problema relacional entre alumno, maestra y directora es un hilo suelto en el relato, cuya resolución es solo aparente, pues implica "un cambio de escuela" en coordinación con un equipo de intervención psicopedagógico. El problema del alumno se concibe como una cuestión inherente a sí mismo por su problema psiquiátrico y su necesidad de "tratamiento médico y psicológico". El contenido de esta historia, por otra parte, muestra lo que Moscovici (1998) denominó polifasia cognitiva[7]: la

[7] De acuerdo con Moscovici (1998: 241) "… justo como el lenguaje es polisémico, entonces el conocimiento es polifásico. Esto significa en primer lugar que las personas están habilitadas para usar diferentes modos de pensamiento y diferentes representaciones acordes con un grupo particular de pertenencia, el contexto en que

coexistencia de atribuciones casi mágicas, o fantásticas, con médicas: si hay diagnóstico y tratamiento el alumno recupera su inteligencia, su asistencia escolar, destaca en matemáticas y logra la aceptación de sus pares. Esta historia revela la gran fuerza simbólica que se le atribuye al diagnóstico y al tratamiento en la resolución de problemas para la inclusión.

La impronta de un marco de referencia médico tiene efectos simbólicos claros: los actores educativos adquieren certezas sobre explicaciones y procedimientos a partir del diagnóstico, sin la necesidad de escuchar o investigar a profundidad cada una de las situaciones.

En resumen, podemos observar que la inclusión educativa se representa como una solución a problemas con alumnos diferentes, en la que la participación clave es la de los médicos que hacen el diagnóstico y proscriben un tratamiento. Curiosamente, en estas historias, el diagnóstico y el tratamiento son representados con atributos científicos, pero también mágicos. Pareciera que estos dos elementos (diagnóstico y tratamiento) por sí mismo se conciben como capaces de resolver problemas relacionales, de aceptación o integración en los grupos, o de desempeño académico. En este sentido, el ethos médico occidental se impone como el solucionador inmediato, casi mágico, de problemas de inclusión en las escuelas, si bien en las historias aparecen también otros actores realizando acciones para la inclusión, tales como los equipos psicopedagógicos, los profesores y las madres de familia. Los médicos serían los profesionales a los que se les concede total autoridad para la atención de la inclusión, en detrimento de otra clase de intervenciones.

Hacia el reconocimiento de otras formas de exclusión/inclusión educativa

Marginalmente, en las historias analizadas se observaron otras formas de exclusión/inclusión educativa, que no son consideradas en el espectro de casos o situaciones que amerita una intervención por necesidades educativas especiales del alumno, como la identidad de género,

se está en ese momento (Moscovici, 1998: 241). En este sentido, esta polifasia remite a la coexistencia de diversas formas de pensamiento con respecto a un mismo objeto en un mismo grupo social.

la condición indígena, o asuntos más cotidianos de la interacción en el aula. Las siguientes historias (18 y 17) ilustran algunos de estos casos:

> (…) he encontrado muchas historias de inclusión, creo que contaré una que me llamó mucho la atención sobre todo por el trabajo de la directora del plantel, ya que por su esfuerzo y valor pudo cambiar la historia de este muchacho. Este joven adolescente siempre sintió la inquietud de no pertenecer al cuerpo que tiene, así que al notarlo la directora se acercó a él y a su mamá, siendo así se dio cuenta de los problemas por depresión que presentaba el menor, poco a poco lo apoyó y platicaron la decisión con la madre la cual lo apoyó, aunque con un poco de tristeza. Ha sido un proceso difícil pero el joven ya va vestido de mujer, los compañeros lo respetan porque la directora ha estado muy involucrada en el proceso de acompañamiento en la escuela. Debido a esto el muchacho ha logrado establecer una identidad de género, siendo incluido en la sociedad educativa sin problema (historia 18, mujer, médico).

> … Erick, un niño muy feliz que vivía con mamá, papá y 2 hermanitos: En una comunidad indígena de la sierra de Guerrero. (…) Cuando Erick tenía tres años, un día mamá y papá decidieron cambiar de domicilio y de la bella sierra de Guerrero se cambiaron a vivir a una localidad, muy lejos… llamada Mascota en un estado llamado Jalisco. La vida del niño cambió por completo, ahora vive en una pequeña ciudad, con gente que nunca había visto y un lenguaje extraño… pasaron los meses y un día mamá llevó a Erick a un lugar lleno de niños (…) había ingresado al "preescolar". (…) La maestra Lili comenzó a observar que Erick casi no hablaba, no tenía amigos, no jugaba ni realizaba los trabajos en clase. Los niños y niñas de salón de Erick, no se juntaban con él porque decían que era un ¡Chincagua! ¡Que era sucio y tenía piojos! (…) La maestra Lili y la directora del plantel supieron que existía un Equipo en su DRSE. ¡Ellos podrían ayudarnos! Pensaron y así comenzó un lazo de trabajo entre el EIIP y el Jardín de niños. Para un 14 de febrero día del Amor y la amistad la maestra Lili y el EIIP diseñaron una actividad de comunicación y lenguaje donde aprenderíamos a decir amigo (a) – Amor en diversos idiomas y dialectos. Cuando Erick escuchó por parte de la maestra Lili hablar en su dialecto, sonrió y repitió efusivamente las palabras…Todos los niños y las niñas del aula voltearon

> sorprendidos y llenos de curiosidad al escuchar que Erick hablaba "otro idioma" ¡Wow! (…) A partir de ahí en ese momento Erick comenzó a relacionarse, hablando tanto en español como en su dialecto. Dentro del salón de clase se iniciaron actividades socioculturales diversas. A la par en una reunión de padres de familia también se hicieron acciones de sensibilización en la diversidad cultural. Erick empezó hacer amigos y amigas terminó su preescolar y comenzó la educación primaria, con habilidades sociales propicias para su desarrollo (historia 17, mujer, psicóloga).

Este tipo de historias fueron excepcionales (9 de 50), en contraste con las típicas de casos de alumnos con necesidades educativas especiales. En ellas, los narradores presentan más detalles sobre los sujetos de inclusión, como experiencias específicas asociadas con la convivencia escolar, la migración, la identificación de género, el entorno familiar, entre otros. La descripción de las situaciones que viven se hace explícita, y se aportan más elementos relacionales y emocionales para describir las problemáticas de estos alumnos. Sin embargo, son casos que ocupan un lugar periférico en la representación social del grupo investigado. En la resolución de estas historias, convergen autoridades, profesores, equipos psicopedagógicos, compañeros de clase, y directivos.

Curiosamente, solamente en casos muy excepcionales, las historias versaron sobre situaciones de exclusión/inclusión de carácter escolar más cotidianas como aquellas que se relacionan con el desempeño académico, deportes, diferencias religiosas, entre otras.

Estos datos, nos permiten afirmar que la representación social de la inclusión educativa (y su paulatina transformación) no es independiente de otras formas de inclusión social. Algunos avances recientes en la teoría de representaciones sociales suponen que las representaciones tienden a no ser autónomas sino a estar relacionadas jerárquicamente con otras conformando redes de representaciones (ver Roussiau y Valence, 2013). En este aspecto, podemos observar que los tres sujetos implicados en las historias de inclusión educativa son justamente aquellos que destacan en discursos sobre la inclusión social: personas con capacidades diferentes, indígenas y diversas sexualmente De acuerdo con esto, podemos afirmar que la representación social de la inclusión no es autónoma, sino que está inserta en redes de representaciones sociales sobre los "otros" y la inclusión social más amplia.

Los resultados de esta sección nos muestran que la inclusión educativa tiende a ser representada como un asunto exclusivo de alumnos que se comportan "diferente", minimizando implícitamente situaciones de exclusión que suelen experimentar los profesores y otros actores educativos. Es importante destacar que esta asociación fuerte entre discapacidad e inclusión no permite visualizar otras formas de exclusión más cotidianas que surgen en las aulas vinculadas con otras diferencias, como las religiosas, familiares, en el desempeño académico, deportivo o el comportamiento en las aulas.

El escenario de la intervención educativa: actores colectivos, individuales y medios/instrumentos

Las escenas de intervención educativa (dentro de las historias obtenidas) para la inclusión ocurren principalmente en el contexto escolar, con la participación de directivos, profesores, equipos psicopedagógicos y las madres de familia. En estas escenas aparecen referidos actores institucionales e individuales que instrumentan medios o estrategias para la inclusión.

Los directores, gestores y obstáculos de la inclusión

Es interesante que los narradores sólo reconocieron a quienes están al frente de las escuelas, los directores; no fueron citados personajes en la posición de supervisores o similares. Los directivos aparecieron como personajes en 10 de 50 historias. En dos de las historias la figura de dirección es la que obstaculiza los procesos de inclusión: en una por "influencias", lo cual genera que no se pueda hacer nada para mejorar la situación de un alumno discriminado por sus problemas conductuales, y en la otra historia sólo es planteado que el alumno es rechazado por el director y la docente.

En cambio, en el resto de las historias que los nombran, el directivo es quien pide ayuda a los especialistas o gestiona recursos:

> En una escuela que me tocó trabajar había un niño y su comportamiento era difícil -decía la maestra-; no sabía qué hacer con el niño, tenía seis años, se salía del salón de clases caminaba por todo el salón y además en el patio de la escuela nadie lo podía detener, su mirada era vaga no fijaba la vista en algún punto caminaba como si no tuviera vista con las manos hacia adelante, si alguna persona lo quería tocar o detener,

> gritaba, pero si a el niño le llamaba la atención algo, en eso si se quedaba quieto; a lo que la directora del plantel optó por tenerlo cerca de ella prestándole la computadora para lograr su atención, porque en el salón de clases la maestra no podía controlarlo, además tuvo un accidente en el aula; sus compañeros quisieron impedirle que se saliera del salón y al cerrar la puerta se machucó los dedos, eso fue lo que detonó que la directora tomara decisión de atención al niño y habló con la mamá para solicitar su consentimiento para atención especializada (Historia 45, hombre, psicólogo).

En esta historia, la directora aparece como un personaje de apoyo a la docente, como quien actúa una solución de aislamiento del aula, para darle una atención personalizada al niño. La directora es representada como quien asumió la responsabilidad de garantizar la seguridad del alumno y de atender su caso, aunque la historia no detalla en qué consistió dicha atención. Por otra parte, en la historia 18 que citamos antes como un ejemplo de otras formas de inclusión, se narra el problema de identidad de género, se atribuye un papel destacado a la directora del plantel. Dicho relato construye a la directora como la protagonista de la resolución inclusiva del caso. No obstante, en este caso, también se expresa polifasia cognitiva (Moscovici, 1998). Cuando se reconoce la actuación de una autoridad unipersonal, construida como un caso ejemplar, el desenlace materializa una fantasía: la voluntad de una directora en una escuela mágicamente soluciona problemas de estereotipos y discriminación.

En los otros casos, como hemos visto, su intervención suele ser indirecta y más bien reactiva, que propositiva. De acuerdo con las narrativas del grupo investigado, los directores no son personajes que actúen iniciativas de inclusión por cuenta propia, sino más bien coadyuvan en la resolución de los casos, con la gestión de asesorías, intervenciones o cambios en la infraestructura.

Los profesores, la capacitación y su intervención limitada

En las historias analizadas se revela que la inclusión es concebida como el resultado de acciones de diversos actores individuales y colectivos. Los narradores incluyeron a los profesores en múltiples relatos. En algunos casos, los profesores aparecen como protagonistas de la inclusión o la integración, favoreciendo acciones de aceptación del alumno, recibiendo asesoría, documentándose, capacitándose o formándose en cursos para

aprender qué hacer con los alumnos, o en su caso, derivando a los alumnos con especialistas o cooperando con los padres. Desde estas historias, los profesores son representados como agentes en busca de guías externas para actuar frente a cada caso de inclusión; casi, en el sentido, de buscar el instructivo que los llevará a solucionar la situación. En este sentido, se puede aventurar que la formación previa y la experiencia de los profesores no son considerados factores claves para la inclusión. La inclusión siempre requerirá una formación adicional particularizada a cada caso, como se puede entrever en este relato:

> Felipe es un niño débil visual una vez terminado la primaria se incorpora a educación secundaria, los maestros al principio sentían temor al no saber cómo iban a trabajar con el menor, poco a poco se fueron adaptando incluso los compañeros de grupo del menor lo protegían y lo ayudaban en lo que él necesitaba, gran parte del avance del menor se debe a la actitud de la madre de familia que en todo momento está apoyando al menor y buscando programas y apoyos que favorezcan el desarrollo del niño. Actualmente el niño se encuentra en el CODE en equipo de voleibol (Historia 21, mujer, trabajadora social).

En esta historia se le da más peso a la madre de familia en su búsqueda de "programas y apoyos" que a los maestros. El papel asignado a estos últimos los muestra como profesionistas temerosos y con pocos recursos para enfrentar la situación. En conjunto con otras historias que hemos mostrado, los profesores son personajes que parecen absortos en un discurso capacitante que manifiesta la necesidad de tener clases sobre ciertas necesidades educativas especiales o discapacidades para saber cómo intervenir. El requerimiento de capacitación, el otorgar valorar a la documentación frente a los casos, muestra que este es un aspecto que se considera indispensable para la intervención.

Los relatos reflejan diferenciaciones entre profesores. Los docentes que aceptan al alumno diferente se documentan y acceden a información, se contrastan con los profesores con prejuicios o incompetencia. En la siguiente historia (32) se acentúan las diferencias que pueden generar las distintas actitudes de los profesores frente a un "alumno diferente" que ha sido diagnosticado con un trastorno. En esta historia el final inclusivo lo realizan los profesores de otra escuela que expresan cualidades morales y apertura a conocer más sobre cada caso.

> [Andrés, un niño diagnosticado con “espectro autista” que era sujeto de quejas por la maestra] Cuando se promovió a 2° la maestra se declaró incompetente y dijo que no podía trabajar con un niño así. Ante esta situación los padres sacaron a Andrés de la escuela y lo tuvieron en casa durante ese ciclo escolar. Mientras tanto Andrés asistía a terapia y en su centro de apoyo le sugirieron otra escuela en la que actualmente está asistiendo y sus maestras lo apoyan, lo aceptan y se documentan para actualizarse (historia 32, mujer, pedagoga).

En algunos casos, los profesores fueron representado mostrando interés por la inclusión, con atribuciones de actitudes de aceptación, apoyo y disposición para la actualización favorables en la inclusión, que contrastan con la incompetencia y el rechazo.

Los equipos psicopedagógicos y las intervenciones de inclusión educativa

Los EIIP’s (Equipos interdisciplinarios de intervención psicopedagógica) que pertenecen a la Secretaría de Educación Jalisco (SEJ), y que actúan en la asesoría y supervisión de escuelas, de los que forman parte los participantes que elaboraron las historias, fueron referidos en una tercera parte de las historias analizadas. Otros actores institucionales aparecen en menor medida, como las USAER (Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular) conformadas por equipos interdisciplinarios (psicólogo, especialistas en lenguaje y trabajadores sociales) que pertenecen a la Dirección de educación especial a nivel federal y estatal.

Si bien la discapacidad y la intervención médica para el diagnóstico y el tratamiento farmacológico son componentes nucleares de la representación de la inclusión educativa, también encontramos, que, en las historias, ocupan un lugar importante las escenas de intervención educativa. En las historias que contemplan estas escenas, se evocan experiencias de la inclusión desde lo escolar y lo educativo: se narran participaciones de equipos psicopedagógicos, en algunas, actuando observaciones, diálogos, asesorías, planes, e intervenciones, y en otras, en un papel más pasivo, casi como espectadores de la resolución médica. En lo general, los equipos de intervención psicopedagógica tienden a representarse a sí mismos en las historias que crearon. Sin embargo, sobresalen en un papel subordinado

al de los médicos, en los que sus saberes son implícitamente valorados como de menor eficacia o de carácter complementario en la inclusión educativa.

En el corpus obtenido, encontramos solo una historia que se contrapone a esta tendencia:

> En una escuela con un caso de espectro autista, la maestra no sabía cómo tratar al niño, el cual iba en cuarto, pero para ella era difícil por los cambios de humor del menor, la insistencia de los padres por exigirle lo mismo que a los niños etc. La terapeuta le daba recomendaciones, pero la maestra decía que no le eran funcionales, por lo que se le sugirió comenzó a conocer los intereses del niño y hablo su lenguaje en cuanto a sus gustos y a partir de los pokemones que era su caricatura favorita, la maestra ha logrado tener su atención y participación activa (Historia 26, mujer, psicóloga).

Esta historia tiene otro enfoque, ya que, en las otras historias obtenidas, regularmente los integrantes de los equipos psicopedagógicos quedan como espectadores de la situación: son referidos en la función de derivar a los alumnos a especialistas en paido psiquiatría o psicología. No obstante, en algunas escenas e historias también, si bien en una proporción menor, aparecen actuando una intervención directa en la escuela con los docentes. Cabe destacar que en estas escenas se expresa otra perspectiva: el problema de la inclusión también se vincula al ambiente escolar y las acciones de intervención procuran conocer en realidad a los alumnos, mejorar las relaciones con ellos, así como atender sus necesidades pedagógicas.

De esta manera los equipos de intervención aparecen alentando otro tipo de vínculo y de relación, más allá de un dispositivo[8] de atención médico.

En algunas historias, no obstante, la intervención de los equipos psicopedagógicos aparece recomendando cambios de escuela como medida para resolución inclusiva (representada a través de casos de alumnos diferentes o que presentan “problemas). En las historias que tienen este componente se señala un final inclusivo a partir de una medida de aislamiento de

[8] Es importante aclarar que el término dispositivo se retoma a partir del planteamiento de Foucault “es un sistema de relaciones, que articula líneas de fuerza argumentativas (y formas prácticas o funciones) frente a una situación histórica dada” (Lutereau y Kripper, 2013, pág. 8).

un entorno escolar y su canalización a otro. Esto denota que en algunas historias "el entorno escolar" es clave: puede hacer la diferencia para que un alumno sea o no incluido en la escuela y en las dinámicas dentro del aula. De manera particular, en la historia 19 se muestra el papel positivo que se le atribuye a la medida de cambiar de escuela:

> [En una reunión con un equipo de intervención psicopedagógica] Resulta que el caso que se expuso era de un alumno de 3°A T/M el cual presentaba problemas de aprendizaje como algunas conductas distintas (…) como también que le costaba trabajo caminar. El equipo se pone en marcha, realizaron visita escolar y orientación a la directora como maestra de grupo, se les platica acerca de la inclusión como algunas formas de adecuar sus planeaciones. Las maestras nos mencionaron conocer el tema, como algunas estrategias que habían realizado, pero la escuela no contaba con la infraestructura adecuada ni el apoyo que el niño requiere. Ese mismo día se presentó la madre de familia, llevaba estudios que se le habían realizado al alumno y el diagnóstico que tenía el cual era autismo con algunos problemas para caminar. Se trata de apoyar a la maestra para que el alumno trabajara un poco pero no se tuvieron los objetivos esperados por lo que un día se le hace una canalización a una escuela que se encontraba cerca, pero esta escuela era de educación especial por la que la mamá aceptó y le gustó la forma de trabajar de la escuela, pasa tiempo y la mamá se presenta muy felizmente con el equipo dándoles las gracias y mencionando todo lo que su hijo ha avanzado y lo contenta que está. Las maestras del CAM[9] lo dieron de alta para que la señora si quería meterlo a una escuela regular (…). La madre no quiso por lo que se siguió quedando el niño ahí. Felizmente hoy en día el alumno es más autosuficiente como de igual manera ha avanzado más en cuestión de sus aprendizajes (historia 19, mujer, trabajadora social).

En esta historia, las escuelas especializadas en educación especial son una solución temporal que a la larga podría conducir a la inclusión en una escuela regular. En la otra escuela se

[9] Centro de Atención Múltiple, perteneciente a la dirección de educación especial.

alcanzan los logros de integración, mayores aprendizajes escolares y autosuficiencia, así como la felicidad de la madre.

Contra la lógica individualizante de las escenas de diagnóstico y tratamiento, en las historias que narran una intervención escolar, con la participación de equipos psicopedagógicos, podemos observar una representación de la inclusión como un logro colectivo, en el que la intervención de diversos agentes es necesaria, para alcanzar un resultado favorable. Una historia ilustrativa es la siguiente:

> En x escuela la directora tiene una sobrina con necesidades especiales, entonces comienza su estudio de educación primaria la niña en esa escuela regular, en los años posteriores y hoy en día la maestra tiene varios alumnos con necesidades diversas en su institución se ayuda con monitores para llevar a cabo su labor. Es realmente satisfactorio como los alumnos de toda la escuela ayudan a esos niños y lo consientes que están de las necesidades de otros y la forma de tratarlos como uno más de ellos (Historia 46, mujer, pedagoga).

Esta narrativa remite a una construcción sociohistórica de la educación inclusiva en la que la incorporación de monitores en la escuela fue una condición para atender alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidad, sobre todo, en escuelas privadas en México[10]. Otra situación interesante es la manera en la que rápidamente se desarrolla la historia como una historia con final inclusivo. En esta, y en otras historias, no se representan las resistencias de la comunidad educativa o las creencias culturales como obstáculos posibles a la inclusión.

En conjunto, las historias tienden a mostrar que la inclusión se concibe como un logro colectivo a partir de la participación de diversos actores educativos y familiares. Estas frases entresacadas de algunas historias refuerzan esta interpretación: “Con el apoyo de su madre, amigos y familiares empezó a adaptarse” (34). “Sus amigos y compañeros lo ayudan, lo apoyan, incluso lo protegen... Su madre lo apoya y le interesa que el niño se incluya en la

[10] Los monitores se encargan de traducirle el mundo a los alumnos. Esta forma de trabajo no se ha implementado en las escuelas públicas porque regularmente son costeadas por los padres de estos alumnos.

escuela" (20), "Todo esto no se hubiera logrado sin el apoyo de la familia y los maestros" (3).

De igual manera, se puede observar que los medios/instrumentos que sobresalen en las escenas de intervención escolar, son de dos tipos: a) actitudinales o de carácter moral y b) instrumentales o profesionales. Los primeros consisten en la performatividad de actitudes y acciones positivas hacia el alumno diferente, tales como apoyar, ayudar, amar, aceptar, descubrir sus habilidades, respetar, tolerar, acompañar, adaptarse, mostrar interés, asociadas con familiares, pero también con miembros de equipos especializados, profesores y compañeros. Y en los segundos, las historias subrayaron estrategias psicopedagógicas tales como "el diseño de actividades de comunicación y lenguaje del EIIP" (17), "planear estrategias de orientación… y al final se hizo una técnica de ponte en mis zapatos" (16), "recomendaciones por parte de la EIIP [para] la inclusión de tolerancia y respeto" (14), "orientación y asesoría para adecuar planeaciones". "dinámicas de empatía y autoestima" (29), entre otros. Estas estrategias, asociadas con los especialistas y profesores, pero en algunos casos, también con las madres de familia, quienes serían uno de los motores más fuertes para la inclusión, como veremos enseguida.

Las madres, los motores de la inclusión educativa

Con respecto a actores fuera del contexto escolar, sobresalen las madres de los alumnos sujetos de exclusión/inclusión. Son ellas la voz de los afectados (alumnos) y quienes desde posiciones subordinadas performan discursos y acciones propias. Estas madres en ocasiones personifican a los villanos en las historias de inclusión, pero en otros casos, personifican a los héroes. En los relatos, cuando las madres aceptan la autoridad médica son consideradas aliadas de la inclusión, pero cuando se oponen, suelen ser presionadas por profesores y directivos para ajustarse a la misma.

En otro grupo de historias, la madre es el actor que realiza las acciones que conducen a la inclusión de sus hijos (solo en una historia son mencionados los padres en plural) y su papel está totalmente polarizado, o puede ser tanto la que con sus acciones logra la inclusión (p.ej. capacitando en lenguaje de señas a profesores y compañeros) o puede ser quien está paralizando un tratamiento. Su intervención fue destacada en 15 historias en las que se

muestran sus preocupaciones, iniciativas, sacrificios, insistencias, autocapacitación y la capacitación de otros, como favorecedoras de la inclusión. No obstante, en algunas historias su papel se restringe a llevar a su hijo/hija para "valoración" y atender las sugerencias de profesores y médicos. El siguiente relato es ilustrativo:

> Había una vez una niña de 10 años que le gustaba ir a la escuela, pero cada día regresaba a casa muy triste porque todo lo que aprendía se le olvidaba. Su mamá y la maestra hablaron, pero no podían lograr que la niña aprendiera. La niña empezó a enfermarse y faltar a la escuela, pero el verdadero motivo es que ella no quería acudir por sentirse menos que sus compañeros y la mamá empezó a echar culpas a la escuela y la maestra a la inasistencia de la niña y la niña seguía sin aprender. Para dar solución la directora del colegio decidió pedir ayuda al EIIP, el cual acudió y valoró a la pequeña. Se realizó la valoración y se encontró que la niña presentaba desfase en su edad mental y cronológica se dieron sugerencias a madre, maestra y se inició el trabajo en conjunto. La madre llevo a su hija con el neurólogo y los compañeros empezaron a trabajar la convivencia con ella y la niña nuevamente acudía diariamente feliz a la escuela (Historia 27, mujer, médico).

En esta historia, la madre y la maestra tienen un lugar importante en el desenlace favorable a la inclusión, aunque destaca principalmente la progenitora, porque parece que a partir de que asiste con un especialista, entonces la niña recupera la felicidad en el ambiente escolar y la convivencia.

En otras narrativas, las madres de familia aparecen protagonizando iniciativas y condiciones para la inclusión de manera directa. En la siguiente la madre es representada como un agente de cambio:

> Había una vez un niño que tenía una discapacidad (sordo y mudo); la mamá desde que nació se preocupó por llevarlo a todos los lugares para que pudieran apoyar a su hijo. Cuando el menor tenía cinco años la mamá se preocupó porque tenía que llevarlo a la escuela ella quería que aprendiera y fuera un niño "normal" lo inscribió y el menor cursó preescolar con mucha dificultad ya que las maestras no estaban capacitadas para apoyar en su discapacidad sin embargo la mamá ya asistía a cursos de lenguaje de

> señas tenía tiempo llevándolo así que ella se fue a la escuela a enseñarles a los maestros y a los niños para que pudieran comunicarse con él así paso el preescolar y en primaria fue igual (Historia 22, mujer, pedagoga).

En esta historia se puede apreciar como el éxito de la inclusión radica en el interés de la madre por aprender lengua de señas mexicana y de tener el tiempo y la disposición de enseñar al resto de los maestros.

La inclusión se representa como una consecuencia de acciones y actitudes de los padres. En especial, las madres se representan como los principales motores de la inclusión. Esto se plasma en el relato 49:

> Ingresa al Centro de Atención Múltiple (CAM) #49 un niño llamado Juan Carlos el cual presenta trisomía 21 o síndrome de Down. Era llevado a la escuela por su mamá quien tenía todas las fuerzas y entusiasmo por que su hijo lograra muchas cosas como leer o escribir, sumar o restar. Él logró terminar su nivel de primaria, posteriormente ingresa a nivel de secundaria donde se les solicita a los maestros del nivel se apoyara en realizar adecuaciones curriculares y la forma de evaluar al joven, por iniciativa de sus padres ingresa a colegio nacional de educación profesional técnica (CONALEP) terminando una carrera técnica, actualmente se encuentra laborando en la empresa familiar (Historia 49, mujer, médico).

Las resoluciones favorables a la inclusión suelen provenir de las acciones y actitudes de médicos y especialistas del campo educativo y social, pero también de la incorporación de los padres, y en específico, de la madre como el agente responsable de seguir las indicaciones expertas y mantener el "entusiasmo". Son impulsoras de acciones propias y de las intervenciones de directivos y profesores. Ellas son quienes presentan iniciativas, impulsan la capacitación de profesores y alumnos, amparadas en la meta de que sus hijos estudien, sean aceptados y logren "normalidad".

La inclusión educativa es posible, pero enfrenta obstáculos

Las tramas y resoluciones de las historias compuestas por los participantes de la investigación conciben que la inclusión escolar es posible. Los finales de la mayor parte de las historias

fueron inclusivos, es decir, se logró resarcir la condición de exclusión a partir de la intervención de diversos actores. Del total de historias obtenidas, predominaron los finales inclusivos (38), frente a las que señalan que la exclusión se sigue replicando en los sistemas educativos (5) y las que no tuvieron un final específico (7).

Con estos datos, podemos inferir que para los participantes de esta investigación la inclusión educativa es algo posible o factible. Los finales inclusivos predominan reconociendo la importancia de las acciones o intervenciones de actores claves para la resolución favorable de situaciones particulares principalmente de integración, falta de aceptación, problemas de conducta o conflictos entre actores educativos, bajo desempeño escolar, o una combinación de estas situaciones. En estas historias convergen factores como el acceso a un diagnóstico, tratamiento, así como la participación/cooperación entre especialistas, profesores, alumnos y padres de familia, y el contar con infraestructura adecuada. En la siguiente historia mostramos otro ejemplo de historia con final inclusivo:

> Felipe es un niño débil visual. Una vez terminado la primaria se incorpora a educación secundaria, los maestros al principio sentían temor al no saber cómo iban a trabajar con el menor, poco a poco se fueron adaptando incluso los compañeros de grupo del menor lo protegían y lo ayudaban en lo que él necesitaba, gran parte del avance del menor se debe a la actitud de la madre de familia que en todo momento está apoyando al menor y buscando programas y apoyos que favorezcan el desarrollo del niño. Actualmente el niño se encuentra en el CODE en equipo de voleibol (historia 21, mujer, trabajadora social).

En las historias de inclusión, sobresale también que uno de los medios para atender la inclusión es la inversión en infraestructura, como podemos observar en las siguientes frases provenientes de las mismos: “Escuela que estuvo dispuesta a modificar y adecuar sus instalaciones y personal” (33), “Escuela adaptó aulas y colocó rampas” (4), “La directora gestionó la manera que el plantel pudiera contar con rampas” (37). “El niño es integrado a la escuela regular donde la escuela contaba con rampas (46)”. El énfasis en las rampas, como una cuestión básica de infraestructura para la inclusión, muestra el valor simbólico que tiene la discapacidad motora en la representación de la inclusión. Ser inclusivos se objetiva, al menos, en términos de infraestructura, en las rampas para sillas de ruedas o andaderas. Llama

la atención que en las historias no hay alusiones a otras clases de mejoras estructurales en las escuelas. Pareciera que, si hay rampas, la infraestructura escolar es suficiente.

En las historias con finales de exclusión, el énfasis se otorga a factores contextuales o del escenario escolar que impiden u obstaculizan las medidas inclusivas, más que a las acciones, propósitos o medios de la inclusión. Se destacan la corrupción de autoridades que impiden los cambios en las dinámicas escolares, la existencia de intereses individuales que se anteponen a los colectivos, o en su caso, la prevalencia de actitudes discriminatorias de los alumnos que hacen que los esfuerzos de docentes y padres de familia para la inclusión no fructifiquen. La política educativa no fue evocada prácticamente en ninguno de los relatos. En este sentido, los finales exclusivos expresan implícitamente dudas o escepticismo frente a la inclusión, aduciendo problemas de infraestructura o del sistema escolar. Algunos ejemplos de estos finales son:

> … Esteban es un niño con diagnóstico de Trastorno del Desarrollo Neurológico con Deficiencia Intelectual severa. Llegó a su nueva escuela donde no hay ni siquiera rampas de acceso para que se pueda mover la silla de ruedas y donde hay grupos de entre 20 y 30 niños aproximadamente. Esta historia para mí tiene un final triste pues, aunque creo cien por ciento y más en la inclusión educativa creo que la infraestructura y los recursos económicos y humanos de nuestro país en este momento no están a la altura de cubrir las necesidades que estos niños y niñas tienen. Para mí lo ideal sería tener listo todo lo que necesitaran y entonces integrarlos para que reciban una educación de calidad y calidez (historia 12, mujer, pedagoga).

> Se trata de un alumno (…) con diagnóstico de TDAH por parte de paido psiquiatra, discriminado por sus compañeros de grupo y docente por los signos inherentes del trastorno y por su condición socioeconómica. Ingresamos al plantel para trabajar el caso, la solicitud de la directora era sólo para dar seguimiento y estrategias (no sabemos si ignoraba o hacia caso omiso de la discriminación). Todo marchaba bien en las entrevistas con la madre de familia hasta que ésta menciono que el niño es tratado de “tonto”, “burro” y “pobre” por sus compañeros de grupo y constantemente recibía quejas y críticas de parte de la docente de grupo. Ingreso (…) para hacer

> observación áulica y al momento se detecta que efectivamente el niño es violentado, abordo a la docente para comentar sobre la dinámica, esta se niega a dialogar y en pocas palabras aduce que ella es experta en TDAH y que no va a aceptar sugerencias; enseguida somos llamados a dirección y la encargada se pone de parte de la docente agregando que el trabajo del EIIP tiene poco impacto en su plantel y manifestando varias quejas. Le solicito hacerles llegar por escrito al delegado (DRSE) y nunca llegó. Esta directora tiene excelente relación con el secretario de educación anterior por lo que se hizo lo que le vino en gana usando esta relación como protección. Al parecer el niño continúa en el plantel con los mismos tratos y nos niegan ingresar. ¿Por qué los "altos mandos" permiten esto? No hemos insistido por temer a represalias (historia 15, médico).

No obstante, en las historias con finales inclusivos y exclusivos, observamos que hay tensiones (que podemos considerar obstáculos) en los personajes que intervienen para resolver casos susceptibles de inclusión educativa. Estos suelen localizarse en el ámbito de las disposiciones o cualidades personales como la falta de compromiso, aceptación al otro, el temor hacia la diferencia; aunque también en aspectos profesionales como falta de interés, falta de capacitación, falta de apoyo de autoridades, o carencia de un ambiente escolar o institucional propicio para la inclusión.

Los obstáculos para la inclusión están representados principalmente a través de actitudes de los personajes claves: las madres que no cooperan o sobreprotegen a sus hijos, los profesores que muestran desinterés, apatía, inseguridad o falta de capacitación, y en otros actores en general, es la falta de aceptación de la diferencia (otros alumnos/compañeros, profesores, directivos), en algunos casos, acompañada de burlas y humillaciones. Otros aspectos que entorpecen la inclusión, atribuibles a madres y profesores, son omisiones en la administración de medicamentos o en la derivación de los casos para su atención especializada. Por otra parte, en las historias aparecen otros obstáculos para la inclusión que son de corte material, como infraestructura y recursos económicos y humanos. En estos se destacan las carencias de rampas para traslados de alumnos con discapacidad motora. También se alude a problemas de carácter institucional, como que "la escuela no brinda apoyo" o que los casos no son derivados a las instancias correspondientes.

Conclusiones

Los hallazgos de este estudio apuntan a que la inclusión escolar es representada bajo esquemas jerarquizados de intervención, donde la participación de grupos psicopedagógicos está supeditada a la de los médicos. Se representa como algo posible, como un logro colectivo que implica actitudes positivas, capacitación, estrategias y enfrentar obstáculos. Entre los procesos cognitivos y comunicacionales que configuran la representación destacan la naturalización de la discapacidad como el tema prototípico de la inclusión, la materialización en la atención de un alumno que se comporta diferente en la escuela y en las rampas en las escuelas; la polifasia cognitiva que permite la asociación de medios especializados (tratamiento o diagnóstico, principalmente) con resultados mágicos y la interrelación entre la representación de la inclusión educativa con otras formas de inclusión social.

En lo general, podemos observar que la inclusión se representa en la lógica de problema-solución. El problema que desata la necesidad de una intervención para la inclusión se concibe como inherente, propio, del sujeto de exclusión (en este caso, del alumno), más que un problema de relaciones en el entorno escolar o de intervenciones poco eficientes por parte de profesores y equipos asesores. En las historias analizadas, la inclusión se concibe únicamente como una solución propuesta para los alumnos en las escuelas. Esto implica que no se interpreta como una situación que podría referirse a todos los actores educativos. Además, la meta de la inclusión en las historias tiende a ser más la aceptación, que la participación de quienes están expuestos a la exclusión.

La inclusión escolar que se muestra en las historias es representada como un logro de especialistas y padres de familia. Entre estos, destacan los médicos que casi mágicamente con un diagnóstico y tratamiento resuelven la situación problemática, aunque en algunas historias también se subraya el acompañamiento y la intervención de equipos escolares, profesores y directivos, y, sobre todo, de las madres de familia. El esquema de representación dominante es el clínico-médico (referido en la mayor parte de las historias), en el que la atención de los casos problemáticos mantiene una secuencia de identificación, derivación, diagnóstico, tratamiento, resolución. En contraste, el esquema de intervención escolar generó un menor número de escenas. En este, la secuencia es identificación, asesoría, capacitación, planeación, implementación colaborativa y resolución. Aquí los profesores, directores,

asesores psicopedagógicos, y los padres de familia se desempeñan con valores o actitudes de aceptación, empatía, muestran capacidades para la inclusión o buscan actualizarse, mientras los padres de familia la impulsan con entusiasmo e iniciativas propias. La inclusión se representa enfrentando obstáculos de actitud, acción u omisión de actores claves, conflictos entre actores educativos y familiares, así como aquellas provenientes de condiciones escolares (p.ej. de infraestructura) más amplias que resultan desfavorables. En la representación de los medios para la inclusión se privilegian cualidades morales (aceptación, toleración, empatía) de quienes intervienen para lograrla, más que cualidades instrumentales (técnicas o profesionales) o cognitivas (conocimientos especializados), así como cooperación entre actores educativos y familiares. Paradójicamente, mientras las historias revelan una representación de los problemas de exclusión como inherentes a los alumnos que se comportan diferente, la cooperación entre actores educativos y los padres de familia es implícitamente considerada como uno de los factores más relevantes en la resolución favorable a la inclusión.

Referencias bibliográficas

Abric, Jean-Claude (2001), "A structural approach to social representations", en Kay Deaux y Gina Philogène (Eds.), *Representations of the social*, Oxford, Blackwell, pp.17-43.

Alfaro-Urrutia, Jorge Eduardo (2017), "Representaciones que subyacen a la política educacional inclusiva en Chile", *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, núm. 75, pp.87-105

Burke, Kenneth (1974), "Dramatismo", en David L. Sills (Dir.), *Enciclopedia internacional de las ciencias sociales,* Madrid, Aguilar, pp. 180-185.

Bruner, Jerome (1988), *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia,* México, Gedisa.

Cuevas Cajiga, Yazmín y Mireles Vargas, Olivia (2016), "Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología", *Perfiles Educativos,* Vol. XXXVIII, núm.153, pp.65-83.

García Cedillo, I. (2018). La educación inclusiva en la Reforma Educativa de México. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 49-62.

Gaffié, Bernard (2005), "Confrontations des Représentations Sociales et construction de la réalité", conferencia presentada en la Universidad de Toulouse, Toulouse, 19 de mayo de 2004, en: http://www.geirso.uqam.ca/jirso/Vol2_Aout05/06Gaffie.pdf.

Garnique Castro, Felicita (2011), "Las representaciones sociales. Los docentes de educación básica frente a la inclusión escolar", *Perfiles Educativos,* Vol. XXXIV, núm.137, pp.99-118.

Gutiérrez Reséndiz, Guillermina (2017), "Representaciones sociales de la inclusión educativa: el caso de los docentes de la Escuela Normal de Especialización (ENE)" ponencia presentada en el "XXXI Congreso ALAS URUGUAY 2017", Montevideo, 3 al 8 de diciembre de 2017, pp.1-17.

Isaacs Bornand, Mary-Ann y Mansillas Chinguay, Luis (2014) “Representaciones sociales sobre inclusión de personas con discapacidad en Educación Superior”, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* vol.13, núm. 26, pp.117-130.

Jodelet, Denise (1986), “La representación social: fenómeno, concepto y teoría”, en Serge Moscovici (ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* Barcelona, Paidós, pp. 469-494.

Jodelet, Denise (2002), “Les Représentations Sociales dans le champ de la culture”, *Social Science Information,* vol.41, núm.1, pp.111-133.

Jodelet, Denise (2006), “Place de l'expérience vécue dans les processus de formation des représentations sociales”, en Valérie Hass, *Les savoirs du quotidien. Transmissions, Appropriations, Représentations*, Rennes, Les Presses universitaires de Rennes, pp. 235-255.

Laszló, Janos (1997), “Narrative organization of Social Representations”, *Papers on Social Representations,* vol.6, núm.2, pp.155-172.

Linton, Ann-Charlotte, Germundsson, Per, Heimann, Mikael, y Danermark, Berth (2016) “School Staff's Social Representation of Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder (Asperger)”, *Journal of Education & Social Policy,* vol.3, núm.5, pp.82-95.

Lutereau, Luciano y Kripper, Agustín (2013), *Deseo. poder y diferencia. Foucault y el psicoanálisis,* Buenos Aires, Letra Viva.

Morga Rodríguez, L. E. (2017). La educación inclusiva en México una asignatura reprobada. *Revista Electrónica de Investigación e Innovación Educativa*, 17-24.

Moscovici, Serge (1988), “Notes towards a description of social representations”, *European Journal of Social Psychology,* vol.18, pp.211-250.

Moscovici, Serge (1998), “Ideas and their development”, en Gerard Duveen (ed.), *Social representations. Explorations in social psychology,* Nueva York, University Press.

Overington, Michael (1977), “Kenneth Burke and the Method of Dramatism”, *Theory and Society*, vol.4, núm.1, pp.131-156.

Rodríguez Salazar, Tania (2002), “Representar para actuar, representar para pensar”, en Del Palacio, Celia (coord.), *Comunicación, cultura y política*, Guadalajara, CUCSH-UdeG, pp. 25-38.

Roussiau, Nicolas, y Valence, Aline (2013), “Interdependencia y transformación de las representaciones sociales en redes”, *CES Psicología*, vol.6, núm.1, pp.60-76.

Sabo, Robert, Vancíková, Katarina, Vaníková, Terézia, y Šukolová, Denisa (2018), “Social Representations of Inclusive School from the Point of View of Slovak Education Actors”, *The New Educational Review*, vol. 54, núm. 4, pp.247-257.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Estrategia Nacional de Educación Inclusiva.* Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública.

Acerca de los autores

Talía Chávez Palencia, doctorante en educación por la Universidad de Guadalajara con la investigación referente a los significados de docentes y directivos sobre el fenómeno de inclusión y exclusión educativa. Maestra en Estudios Psicoanalíticos Freudianos en Espacio Psicoanalítico y licenciada en psicología por la UNIVA. Docente en un diplomado en ITESO de Nutrición Pediátrica, así como en el curso de Diversificación en los ambientes educativos en Inclusión en Marcha. Ponente en diversos congresos, así como una publicación del artículo: *Análisis del fenómeno del TDAH en la Dirección de Psicopedagogía de la Secretaría de Educación Jalisco. Los intentos de hacer visible la subjetividad en los ambientes escolares* (2014)

Tania Rodríguez Salazar, doctora en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara, México. Es profesora e investigadora del Departamento de Estudios de la Comunicación Social de la misma universidad y miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), nivel II. Es autora de los libros *Las razones del matrimonio* (2001), *Vidas deseables. Cartografías de deseos y valores en jóvenes* (2009), *El amor y la pareja: nuevas rutas en las representaciones y prácticas juveniles* (2017) y coordinadora de los libros colectivos *Representaciones sociales. Teoría e investigación* (2007), entre otros. Sus líneas de investigación son sobre representaciones sociales, sociología de las emociones, teoría cultural, amor, relaciones de pareja y mediaciones tecnológicas, dentro de las cuales ha publicado una diversidad de artículos y capítulos de libro.

Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario

Citizenship and curriculum: a new scenario

Alicia Díaz Balado[1]

Resumen: La selección de contenidos curriculares responde a las necesidades y demandas sociales. El concepto de ciudadanía se modifica con la evolución de la sociedad. El ejercicio de la ciudadanía se extiende hacia los espacios no formales de la educación. En consecuencia, en el actual escenario social cambiante, una nueva ciudadanía requiere también de un nuevo currículum educativo.

Palabras - clave: currículum – ciudadanía - sociedad en transformación.

Abstract: The selection of curricular content responses to social needs. According to the social evolution, the concept of citizenship moves in especific directions. The exercise of citizenship extends to non formal spaces of education. Consequently, in the current changing social scenario, a new citizenship also requires a new educational curriculum.

Key-words: curriculum – citizenship- society in transformation.

Recepción: 10 de diciembre de 2021

Aceptación: 21 de junio de 2022

Forma de citar: Díaz, A. (2022). Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario. Voces de la educación 7(13), pp. 36-57.

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

[1] Universidad de Santiago de Compostela (USC), email: alicia.diaz@usc.es

Ciudadanía y currículum: un nuevo escenario

Introducción

La tradición aristotélica del conocimiento ha sustentado y permeado la noción de cultura y, por ende la estructura y los contenidos del currículo escolar. Cada sociedad y cultura determinan un currículo y, a su vez, la selección curricular responde a las demandas de cada sociedad determinada. Así, la construcción curricular se corresponde y se orienta hacia la conformación determinada de un tipo de ciudadanía: la condición ciudadana se expresa en función del devenir cultural.

Para de la Herrán (2012), las primeras manifestaciones curriculares respondieron a intenciones de enseñanza no disciplinares, de forma que los contenidos y las materias que aportaron los avances científicos y artísticos fueron el medio que poco a poco definió la base de una educación más ambiciosa y adaptada a las diferentes edades.

El currículum actual integra, como tendencia, un acervo de disciplinas tradicionales junto con un conjunto de disciplinas de reciente incorporación; en convivencia en la educación no formal con nuevas disciplinas extracurriculares, pues la educación ha ensanchado sus espacios más allá de los meros límites formales de la formación.

En los últimos años, tanto el currículo escolar como las actividades extraescolares y complementarias pertenecientes a la educación no formal han evolucionado con el avance de los cambios sociales. El desarrollo y bienestar personal germina en el marco de una ciudadanía comunitaria.

Así, la formación ha comenzado a incluír nuevas disciplinas deportivas o artísticas, preferentemente desde el aprendizaje no formal e informal, como señala Mead (2010) en Valdés-Cotera et al (2014), en una sociedad globalizada que ha adoptado el paradigma del Aprendizaje a lo largo de la Vida (ALV), asumido por la UNESCO desde los 70´ y que ha sido incorporado en la Declaración de Incheon Agenda 2030 (mayo 2015). Asimismo, Moreno-Carmona et al (2020), en una revisión actual sobre recientes investigaciones

alrededor de las alternativas en el uso del tiempo libre y del fortalecimiento del desarrollo psicosocial de la infancia y la adolescencia, constatan la tendencia basada en el desarrollo de competencias y habilidades variadas que permiten la mejora en las condiciones de vida y construcción de proyectos de vida más saludables.

La interacción del sistema educativo con la sociedad encuentra nuevas vetas en momentos paradigmáticos como el actual, caracterizado por una situación crítica post-pandemia y enmarcada en un contexto social generalizado de crisis y evidente individualismo. Ante esta situación, ¿cuál es el modelo de ciudadanía que debe buscar la escuela y, en este contexto, qué papel se le reserva al currículo?

1. Socialización, ciudadanía y espacios educativos.

La socialización se define como "el proceso por el que un individuo desarrolla aquellas cualidades esenciales para su plena afirmación en la sociedad en la que vive", según una de las acepciones del Diccionario Pedagógico de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles. Cualidades esenciales para la plena afirmación que enlazan con la *construcción* de la *identidad* a la que alude Barranco et al (2019), para quien "la socialización puede pensarse como esa labor humana que nos remite al proceso de individuación y construcción de la identidad en contacto con un mundo "exterior" y que definiríamos como el conjunto de procesos, que forman ese largo y lento aprendizaje, por el cual cada uno se convierte en miembro efectivo de su sociedad". (p.88).

Un largo y lento aprendizaje *social*, pues en palabras de Luengo (2004), "el individuo cuando nace no posee conductas aptas para el desenvolvimiento social, no es miembro de la sociedad. Por eso se le induce para que se integre en la misma, aprendiendo e interiorizando los elementos que se consideran básicos para que la comunidad de la que forma parte perdure en el tiempo, tales como la lengua, los símbolos, las normas, los valores, las creencias, etc.". (p.31), de forma que el autor afirma que las posibilidades educativas del sujeto se encuentran en su ámbito social, por lo que la educación se constituye en el medio fundamental de socialización, donde la comunicación juega un papel fundamental.

En este sentido, las consecuencias derivadas de la denominada *brecha intergeneracional* – no impiden, evidentemente - la pervivencia de la endoculturación. El hecho de que, como un fenómeno reciente en la historia de la cultura, existan nuevas competencias que ya no son transmitidas por la generación más vieja a la más joven, no impide que los resortes de la socialización pervivan. Así, para Hugo Simkin y Gastón Becerra (2013), diferentes autores, entre los que se hallan, entre otros, Arnett (1995), Maccoley (2007), Grusec y Hustings (2007), definen la socialización, en términos generales, como el proceso en el cual los individuos integran normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos a través de diversos agentes de socialización tales como los medios de comunicación, la familia, los grupos de pares y las instituciones educativas, religiosas y recreacionales.

En todo caso, las metas en la socialización variarían en función del modelo de ciudadanía establecido para una sociedad. Además, la construcción de la ciudadanía se socializa y cimienta tanto en los espacios físicos y organizativos de la educación reglada, como en el contexto de las organizaciones que ofertan oportunidades de educación no formal y/o en el marco informal que se prolonga en el transcurso de la vida. En si, para López Sánchez (2009), la ciudadanía queda configurada por las esferas jurídica, política y participativa. En el contexto español, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006, surgió un debate acerca de la introducción en la enseñanza pública de una asignatura independiente que abordase contenidos sobre ciudadanía. Pero la autora, al margen del debate generado a partir de la asignatura, sostiene que "ser ciudadano entraña la relación de participación con el Estado y de implicación activa con la vida pública". (pp. 51-52). Asimismo, significa el respeto con el medio ambiente y la tolerancia con la diferencia, la promoción de un consumo responsable o la no discriminación de las personas. Para la autora, "preguntarnos por nuestra condición de ciudadanos es buscar el difícil equilibrio entre los asuntos privados y los públicos de modo que no queden aislados en ambos lados de la balanza, sino forme parte, conjuntamente, del vasto tejido de nuestra experiencia". (pp. 52-53). Con estas afirmaciones, la autora está anticipando nuevos contenidos curriculares desarrollados en los últimos tiempos.

En referencia a este difícil equilibrio, para Ruiz Corbella (2004), “ser ciudadano responde a un modelo social y político vigente en cada momento histórico y de acuerdo a un espacio determinado” (p. 396) y cita a Cortina (1998), cuando reproduce que la ciudadanía presenta una doble cara - la individual y la comunitaria- y un doble significado, dirigido tanto a la condición jurídica como reconocimiento formal de los derechos individuales como a la participación activa individual.

Respecto al reconocimiento formal de derechos individuales, para Álvarez Castillo (2004), plantear la educación como derecho sólo puede hacerse desde unos valores sociales de igualdad, tolerancia, respeto, comprensión y paz, que constituyen las orientaciones que guiaron la redacción de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Al tiempo, la satisfacción de este derecho revierte en estos valores, pues la acción educativa está repleta de sentido y, en las sociedades democráticas, aspira a la formación de una ciudadanía cohesionada por orientaciones equivalentes.

Al respecto, se entiende que el desarrollo cívico y comunario únicamente puede tener lugar a partir del desarrollo efectivo de los derechos individuales.

En la sociedad actual, que asume el término *educación a lo largo de la vida* – mencionado en líneas anteriores - la situación se vuelve más compleja, pues esta – *como concreción de un derecho y expresión de unos valores*- se relaciona también con la diversificación de los espacios y contextos de enseñanza y de aprendizaje. La socialización en la ciudadanía se expresa y moldea a través de los distintos momentos vitales y/o sociales, individuales y/o colectivos. Para Álvarez Castillo (2004), la idea de la educación o el aprendizaje a lo largo de la vida, circunscrita con frecuencia al ámbito de lo individual, necesita de la creencia en la educación para todos para alcanzar un carácter ético. La eticidad implica una situación social pues no sólo se trata del derecho individual para aprender, sino también del derecho colectivo a la paz, la tolerancia, el respeto, la comprensión mutua y la igualdad.

En definitiva, conceptos, competencias y valores forman parte del currículum organizado. Las actitudes y los valores presentes en el currículum discurren en consonancia con los conceptos y las competencias, formando un todo coherente y en la expresión de la ética de

social. A su vez, en las sociedades actuales, se constata la permeabilidad de la educación fuera de la frontera escolar reglada, por lo que l**a** construcción de la ciudadanía trasciende el aula**.** Ruiz Corbella (2004) aúna una serie de constantes – recogida de diferentes autores – sobre los que se asienta el concepto de ciudadanía: el principio de igualdad, el ser humano como sujeto de derechos en una comunidad democrática, el sentido de la responsabilidad en la construcción social, así como el sentido de pertenencia a la comunidad que permitirá la implicación en proyectos comunes. Un problema comprometido en la sociedad actual sería el déficit socializador de familia y escuela en desventaja con los medios de comunicación social.

En relación a la educación o al aprendizaje a lo largo de la vida, Pastor (2001) se retrotrae a 1968, cuando habla del surtido "de educación no formal y actividades de formación que constituyen – o deberían constituir – un importante complemento de la enseñanza formal en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país" y plantea en 1973 su clásica división tripartita, en la que define la educación no formal como cualquier actividad ocupacional organizada fuera del sistema formal establecido, palabras contenidas en una definición más amplia. Coombs, en su defensa del concepto de Red de Aprendizaje, sostiene que, para tener una visión amplia de la escena educativa mundial, se debe tener en cuenta la educación formal, no formal e informal; idea que se ajusta al concepto de educación a lo largo de toda la vida.

Todas las modalidades de educación, constitutivas de la Red de Aprendizaje de cada país, son igualmente necesarias; todas tienen sus aspectos positivos y sus limitaciones; para Coombs, son complementarias y suplementarias y se refuerzan mutuamente. El propio Coombs (1986), en el ya clásico *La crisis mundial de la educación,* difundido en 1967, menciona la naturaleza de la crisis – de los sistemas educativos – extensiva al pasado pero con un evidente carácter histórico en el presente y generalizada a todos los países a través de términos como cambio, adaptación y disparidad.

Así concuerdan Pedranzani y Martín (2012), que "la escuela está afrontando actualmente de manera azarosa los nuevos desafíos propios de las transformaciones sociales, culturales,

políticos y ciudadanos", (p.5). Las autoras reconocen, de esta forma, que la escuela vive un contexto de crisis que pone en riesgo la función de educar para la que fue creada. Por lo tanto – en referencia a estas palabras- parecería que no hay cambio social sin crisis, definida esta, en la primera acepción del Diccionario de la Lengua Española, como "cambio profundo y de consecuencias importantes en un proceso o una situación, o en la manera en que estos son apreciados".

Coombs (1986) apunta que los países han experimentado hondos cambios a partir de la II Guerra Mundial, en los cuales los sistemas educativos no han conseguido adaptarse a la magnitud del cambio, con lo que se produciría una marcada desproporción entre los sistemas educativos y su medio ambiente, a nivel de ciencia y tecnología- disparidad en la que se hallaría el principal factor generador de la crisis mundial de la educación -. A su vez, las causas de esta disparidad se hallarían conformadas por el incremento de las aspiraciones populares en el ámbito educativo, la escasez de recursos o la inercia inherente a los sistemas educativos y a la propia sociedad. Estaríamos entonces frente a una disensión o desencuentro entre los sistemas educativos, la familia y la sociedad.

En la línea de Coombs, para Pedranzani y Martín (2012), entre las problemáticas que interpelan a las escuelas, se hallan la vulnerabilidad de las nuevas infancias, las múltiples pobrezas, la crisis y cambios de valores, la decadencia de la autoridad y el desdibujamiento de las fronteras intergeneracionales o las prácticas discriminatorias frente a la diversidad cultural. Sin embargo, resulta esperanzadora la visión que al respecto ofrece Muñoz Hurtado (2013), cuando señala que "aquella escuela cerrada y apartada de los problemas del mundo, se ha transformado. Así, la masificación, la descentralización del saber y, paradójicamente, el espíritu crítico son, entre otros, procesos que dinamizan la transformación de las instituciones tradicionales" (p.127). La propia convivencia social en múltiples contextos, implica una ética con el otro, entendida como el "conjunto de normas morales que rigen la conducta de la persona en cualquier ámbito de la vida", en su definición del Diccionario de la Lengua Española.

En este sentido y en referencia a la descentralización del saber, Álvarez Castillo (2004) recoge el papel complementario o paralelo de los espacios no formales de educación en este histórico proceso, cuando destaca la flexibilidad de los espacios educativos informales, ya que al mismo tiempo que se diagnostica la incapacidad de los sistemas formales de educación para responder a las nuevas dinámicas sociales y económicas, se detecta el desarrollo de distintos programas que se sitúan fuera del sistema educativo, con diferentes denominaciones como la educación adulta o la formación en el trabajo, en procesos más flexibles que los del sistema escolar. Frente a la educación formal como un subsistema social altamente regulado e institucionalizado, la educación no formal podría entenderse como "un conglomerado de pequeños subsistemas, cada uno de ellos con un origen, una estructura, un funcionamiento y una población diferentes (de distinta edad, extracción social, etc.) que se encuentran en función de las necesidades específicas a las que pretenden atender". (pp.119-120); de forma que "en el siglo XXI se puede ya afirmar que estos espacios están plenamente orientados en el universo de la educación, y que se reconoce su potencialidad para el desarrollo individual y cultural". (p. 120).

Por lo tanto, la socialización y el principio de la ciudadanía participan del conjunto de los espacios educativos de puertas abiertas a la sociedad.

2. Currículum y sociedad.

La tradición ha asentado las bases para la conformación de un currículo actualmente en transformación. De hecho, sobre un sólido cuerpo curricular, secularmente sedimentado, se han introducido modificaciones al ritmo de los cambios sociales. Recuerda Hernán (2012) – en relación al currículum disciplinar – que su origen habrá de remontarse a la Edad Media, con la identificación del currículum como trivium y quatrivium en las universidades. El Trivium estaría constituido por una adaptación de la gramática, la retórica y la dialéctica – o la lógica – de los estudios de oratoria de la Antigüedad, mientras que el antecedente directo del quatrivium se habría desarrollado en torno a las enseñanzas pitagóricas – en torno a la aritmética, la astronomía, la geometría y la música; planificación que derivó posteriormente en asignaturas diversas de estudio.

De este modo – por definición – el currículo puede ser y es – de facto – cambiante. De hecho, en las recientes décadas del siglo XX, el currículo ha ido incorporando, de forma global, los cambios y transformaciones propios de la sociedad. Pero, ¿cómo se define *currículo*? Para Sánchez Aporía (2018), el currículum es una selección consciente de contenidos que impactan en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación, con el propósito de responder a las preguntas del qué, cómo y del por qué del aprendizaje. Así, el currículo, al ser considerado un acuerdo político que implica un diálogo social, está sometido a una realidad sociohistórica previa, ya mencionada en líneas anteriores.

Para Sevillano (2004), el término currículum es uno de los más complejos existentes en el discurso pedagógico actual, más aún si se considera su reciente incorporación al debate pedagógico.

Es ineludible que su interés y complejidad deriva de su relación con el modelo pedagógico, como constructo más extenso, que para De Zubiría (2011) representa el marco teórico del cual se derivan las líneas para organizar los fines educativos y así definir, secuenciar y jerarquizar los contenidos, aunque también definen la relación entre estudiantado, saberes y docentes, así como la forma de evaluación.

Para Muñoz (2013) un modelo pedagógico parte de una concepción distinta del ser humano y del tipo de sociedad que se quiere contribuir a formar, de forma que el aprendizaje deberá ser productivo e integral para que las personas puedan construír sus propios significados. Al hilo del discurso, el modelo pedagógico tradicional habría poseido como objetivo principal la recuperación del pensamiento clásico perdido en torno a los conocimientos y valores acumulados por las generaciones previas que no se ajustan a las necesidades del contexto actual, pues en el pasado, la finalidad de las escuelas se limitó únicamente a la transmisión de estos conocimientos. De este modo, en este modelo pedagógico se integran componentes como el carácter, la disciplina o la memorización, con la prioridad de los métodos verbales en la transmisión del conocimiento.

A grandes rasgos, es posible afirmar que el currículo de nuestra sociedad parte del conocimiento clásico para integrar nuevos contenidos – nuevos conceptos, competencias, así como actitudes y valores, en consonancia con las demandas de una sociedad que requiere de una formación ciudadana determinada y progresivamente cambiante, en continua transformación también en sus fórmulas de relación.

Para Gutiérrez Sánchez et al (2018), la controversia en torno a los contenidos escolares conforma el debate por excelencia de la educación. De esta forma, en el debate sobre la naturaleza del conocimiento escolar intermedian como elementos necesarios, por su estrecha relación, diferentes arquetipos del conocimiento, como el saber científico, ordinario o cotidiano. Este último – el conocimiento cotidiano – incurre en el bagaje experiencial del alumnado, que se identifica asimismo con el desarrollo de los valores, las actitudes y el aprendizaje en la totalidad de los espacios de educación – formales, no formales e informales-.

Ante la evidencia del debate existente, tras haber esbozado el origen tradicional de los elementos curriculares del contexto escolar, es preceptivo abordar las líneas que han de caracterizar al currículo escolar actual. A partir de una referencia anterior de Sánchez Aporía (2018), se remarca la mención a una selección consciente de contenidos, hacia la búsqueda del cómo, qué y por qué del aprendizaje, así como la consideración de acuerdo político integrador de diálogo social. Liesa et al (2018) recogen a Castells (2000) que alude a una nueva cultura del aprendizaje, enmarcada por un modelo educativo focalizado en el aprendizaje definido por la necesidad de construír el conocimiento y, por ende, hacia el desarrollo de competencias.

La construcción del conocimiento habría categorizado la renovación pedagógica en la historia reciente. De hecho, la Escuela Nueva – corriente clave en la renovación pedagógica en el siglo XX tiene en cuenta la perspectiva globalizadora – de integración, interdisciplinar o de concentración de contenidos, con Proyectos de Trabajo que incorporan la investigación para el aprendizaje o el aprendizaje basado en problemas y con una complementariedad de

las materias, que han de poseer en común un conocimiento diverso, el trabajo colaborativo, una organización flexible y evaluación formativa (Pozuelos y García Prieto, 2020).

En relación a este *saber hacer* constructivista, como recuerda Valle (2014), en España la incorporación de las competencias clave al sistema educativo tiene lugar por primera vez con la LOE, aunque la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 había adelantado esta forma de enfocar el aprendizaje. La LOGSE había mencionado el concepto de capacidades – en vez del de competencias – pues en el momento, este era un concepto más vinculado a la realidad laboral. Así, c*apacidades* alude a la potencialidad genética y a la adquisición de conocimientos y destrezas, lo que da como resultado un potencial de recursos para el afrontamiento de los retos vitales. Para Perrenoud (2008), la competencia implica el afrontamiento de tareas y situaciones, apelando a las nociones, los procedimientos, los métodos o las técnicas. Este saber hacer ante una multiplicidad de situaciones encuentra su concreción y desarrollo en una diversidad de experiencias curriculares.

Eisner (1985), en Carbajal Padilla (2013), ofrece una clasificación del currículo integrador también de aquellos elementos ausentes de la organización curricular, que podrían formar parte del mismo. Así, el currículum en las escuelas se diversifica en curriculum implícito, explícito y nulo. El currículum explícito se referiría al contenido académico de los programas, el currículum implícito se vincula a los procesos de aprendizaje generados a partir de la forma en que las aulas y las escuelas están organizadas, y en este punto se alude a sus características físicas o sus relaciones de poder, métodos de disciplina o/y valores no verbalizados (inscritos en el contenido académico, en los procesos académicos y en las relaciones cotidianas).

De una forma más general, la denominación de currículum implícito se reconocería como el mencionado currículum oculto, en el cual los contenidos educativos se extienden más allá del aula, hacia la globalidad del centro y la comunidad educativa. Carbajal Padilla (2013) se refiere a Flinders et al (1986) para ofrecer la definición del currículum nulo; obviado en muchas ocasiones. Este implicaría que el contenido evadido o excluido del curriculum

explícito – como las relaciones afectivas, importantes en la convivencia escolar -estaría ausente del currículum explícito tradicional. De hecho, gran parte de los elementos sociales se filtran desde un contexto sociológicamente cambiante a la realidad socioeducativa de los centros; en los cuales las funciones de tutorización y de orientación desenvuelven en este sentido su labor, en atención a los contenidos menos tradicionales del currículum.

Liesa et al (2018) coinciden con Perrenaud (2008) en que el enfoque por competencias concede una fortaleza a los saberes o contenidos, vinculándolos a las prácticas sociales, a las situaciones complejas, así como a los problemas y/o a los proyectos. De hecho, la comunidad educativa, a raíz de la pandemia COVID-19, ha impulsado la implementación – de forma mundial - competencias nuevas en la búsqueda de soluciones inmediatas en cuanto a la continuidad de la formación en situación de confinamiento. Ya Abrile de Vollmer (1994), desde la conciencia del agotamiento de los estilos tradicionales de operar, afirmaba que existía un mayor margen para la creatividad en la resolución de problemas, así como mayor tolerancia frente a la inseguridad y a las incertidumbres; de forma que se generarían nuevas condiciones y oportunidades favorables para los cambios.

Para Ruiz Corbella (2004), la tradicional fuerte carga instructiva debe ser sustituida por una enseñanza dirigida fundamentalmente hacia el desarrollo de destrezas, valores y actitudes básicas que asisten a cada persona en el desarrollo de sus propias necesidades e identidad, al tiempo que le proporcionan las herramientas precisas para afrontar el cambio cada vez más vertiginoso de la sociedad. De esta forma, la autora afirma que las nuevas propuestas curriculares han de dirigirse en la línea de la identidad, la ciudadanía y la profesión; en tanto la escuela debe educar y cooperar con otros agentes educadores.

En este punto, Luzón y González Faraco (2019) retoman a Chanial (2006), en el recordatorio de que la experiencia educativa es ante todo es una experimentación directa con el mundo en el cual el aprendizaje y el desarrollo individual no se oponen a la integración social; por el contrario, el aprendizaje individual mejora la vida colectiva. El aprendizaje individual repercute en la construcción y desarrollo colectivo del currículo, en consonancia con una sociedad en transformación.

De hecho, recoge Marqués (2021) que los tres ejes del nuevo currículo educativo español en preparación discurren por un enfoque competencial por áreas, basado en los currículos de Portugal, Quebec, Gales, Escocia o Finlandia. El Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, que habrá de implantarse durante el curso 2022/23 para la educación básica en Primaria y Secundaria, se basa en las competencias clave revisadas por la Unión Europea en 2008, con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 presentes; en cuanto a la diferenciación entre los aprendizajes esenciales y deseables contra la exclusión social y en la autonomía curricular de centro. Así, el nuevo currículo busca la integración de las esferas social, afectiva y académica; en tanto lo académico no sirve si no es útil para mejorar lo personal y lo social. Todo tendrá un para qué, pues se trabajará por conocimientos, procedimientos y actitudes para la resolución de retos: han de servir al alumno en su proyecto vital.

3. A modo de conclusión: algunas alternativas, ciertas preguntas.

La sociedad ha experimentado cambios significativos que han repercutido de una forma plausible en la educación; a partir del 11-S las posiciones ideológicas extremas se han reforzado con un aumento de la vigilancia y del control ciudadano. La crisis financiera internacional de 2008 – desencadenada desde la quiebra del banco de inversión Lehman Brothers – ha influido en el rebajamiento del estado de bienestar; con la merma en la cuantía de los presupuestos destinados a su mantenimiento del estado del bienestar, en servicios sociales, sanidad y educación. Siguiendo a Urteaga (2012), en tanto el desafío principal que deben afrontar hoy los regímenes del estado de bienestar, es el paso a la economía posindustrial, “las décadas de la posguerra (1946-1973), pueden considerarse retrospectivamente como “una edad de oro” de los estados de bienestar”, cuando “bajo la égida del régimen internacional de Bretton-Woods (1944), los Estados están legítimamente autorizados a constituir unos sistemas económicos productivos y sociales nacionales que escapan parcialmente a las evoluciones erráticas de los mercados”. (pp. 214-215).

Pero hoy el escenario es otro. Inglada et al (2020) citan a Montagut (2004) y Rodríguez (2004), que puntualiza las bases del bienestar social como la familia que actúa como una

sociedad de ayuda mutua, el mercado que permite crear riqueza y el Estado que sabe redistribuirla. De esta forma, Inglada et al (2020) señalan que el Estado debe proporcionar los marcos adecuados a su ciudadanía para que estos participen del estado del bienestar – con un concepto de bienestar variable en función del país, región y del grupo social - y citan a Calveiro (2015), cuando señala que cada ciudadano o ciudadana posee también su propia idea del mismo.

Las cuestiones asociadas a la educación, – en una sociedad globalizada – vienen perfilando asuntos de relevancia – entre otros - como el acoso escolar, las adicciones, la crisis de la autoridad y/o la inclusión de un alumnado diverso que, en casos como el español, se producen en un contexto de elevadas tasas de desempleo estructural.

Pero, ¿cuál es el marco socioeconómico de partida que no se puede obviar? Noah (2020) apunta a los grandes interpretaciones explicativas del mundo como marcos interpretativos – los relatos fascista, comunista y liberal -. La II Guerra Mundial ha desbaratado el relato fascista, y, desde fines de la década de 1940 hasta fines de la década de 1980 el mundo se habría convertido en un campo de batalla entre los relatos comunista y liberal, con el triunfo resultante de este último, aunque hoy esté en crisis. En la década de los noventa, tras la caída del muro de Berlín y de la disolución de la Unión Soviética, el relato comunista se vino abajo. Pero el relato liberal ha entrado también en decadencia, como explica de nuevo Noah (2020) cuando afirma que "sin embargo, desde la crisis global financiera de 2008, personas de todo el mundo se sienten cada vez más decepcionadas del relato liberal", (p.22), caracterizado en la actualidad por las barreras de control, por el aumento de la resistencia a la inmigración y a los acuerdos comerciales, y/o con la restricción de la libertad de prensa, en un contexto tecnológico en el cual internet ha cambiado el mundo más que ningún otro factor.

Para Rodríguez Guerra, R. (2013), "un mínimo intento de acercamiento a los problemas actuales de la democracia liberal debe comenzar señalando que los fenómenos sociales de las últimas décadas nos sitúan, nuevamente, ante una época marcada por importantes transformaciones generalmente asociadas a la globalización". (p.670). En efecto, la

liberalización condicionada para la circulación de mercancías, selectiva para los movimientos de personas y absoluta para los flujos financieros, los procesos de concentración oligopólica de los poderes económicos o el acelerado desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación reflejan sólo algunos de los decisivos cambios sociales, en un contexto de debilitamiento de los principios de soberanía nacional, relacionada con la quiebra agudizada por el desarrollo de gigantescos grupos económicos.

Y acaso uno de los fenómenos más relevantes sea la preocupante emergencia – en la sociedad democrática desarrollada – de evidentes manifestaciones de "desafección democrática," Rodríguez Guerra, R. en (Offe, 2001; Torcal, 2001), caracterizada significativamente por la abstención electoral, la pérdida de confianza en las instituciones y el alejamiento de los procesos de participación política.

En definitiva, asistimos a la ruptura del pacto tácito que sostiene los resortes profundos del sistema, en su aproximación a la ciudadanía. En la crisis de las instituciones, para Castro (2017), citando a Claudia Sofía Barrera, se cuestiona ya la ciudadanía en su sentido práctico, no sólo de hecho, sino de derecho, puesto que el Estado es incapaz de solucionar los problemas relacionados con el ejercicio de la ciudadanía.

En el momento en el cual se escriben estas líneas, los diarios arrojan titulares como "Del botellón al botellazo" (03/10/2021), firmado por Jesús García Bueno o "El vandalismo como diversión" (20/10/2021), de Milagros Pérez Oliva en el diario El País o los titulares de El Mundo, como "El fenómeno del botellón explota en toda España: Necesitamos desfogarnos, queremos salir"(26/09/2021), de Ana María Ortiz; en los cuales se recoge la problemática – acuciada más recientemente -asociada al fenómeno juvenil del botellón.

Por su parte, la súbita irrupción de la pandemia por COVID -19, ha repercutido drásticamente no sólo en los hábitos y costumbres socio-sanitarios, sino también en el conjunto de ámbitos de la sociedad. Entre la comunidad educativa, entre otras cuestiones, ha supuesto el reforzamiento -y, en no pocos casos, la aparición de las nuevas tecnologías, -en las aulas y en el trabajo colaborativo entre el profesorado.

¿Cómo es posible analizar el alcance en el currículum de este “nuevo estado de las cosas”? Para Ruiz Corbella (2004), la propuesta curricular, junto con la promoción de actitudes que promuevan y defiendan el bien común y siguiendo a Martínez (2001) debe estar imbuida del conocimiento de la ciudadanía – que implica una alfabetización cívica y política – y del desarrollo de las habilidades, destrezas – sociales, cívicas, políticas – que partan del respeto y cultivo de la autonomía personal.

Pero, en tanto la escuela es ante todo comunidad y nos hallamos ante el aumento de la atomización social; donde el individuo cobra valor frente a los intereses colectivos, ¿el currículo habrá de adquirir nuevas señas de identidad?

El currículo tradicional aristotélico, al que con anterioridad nos hemos referido, dio respuesta a los intereses y necesidades de un tiempo determinado. En el ejercicio de una ciudadanía globalizada, han de trascender los contextos diversos del aprendizaje. La Carta promovida por el Derecho a la Educación en España y el Movimiento por la Educación Transformadora y la Ciudadanía Global, difundida como la *Carta Abierta a los y las Responsables Políticos: proteger el derecho a la educación frente a la crisis del COVID – 19*, tiene como objetivo la defensa de una educación equitativa, inclusiva y de calidad frente a la crisis del coronavirus.

A partir del abandono temporal de las aulas físicas y de la reclusión de alumnado y profesorado en el hogar, el Manifiesto alude a las flagrantes evidencias de la desigualdad educativa, ya existentes con anterioridad. Nuestra época está caracterizada por una evidente preocupación familiar por las cuestiones educativas, en la cual las familias demandan cambios y una adaptación a las características del alumnado. A nivel nacional el Manifiesto solicita la identificación de colectivos y comunidades con dificultades para continuar con su proceso de escolarización a distancia y el incremento de recursos o el reforzamiento de programas y procesos de ciudadanía global para dar respuesta a esta crisis y, a nivel internacional, se solicita el incremento de la ayuda destinada a la educación básica.

Para Ortega (2019), la educación para la ciudadanía global, ha conseguido ser una competencia evaluada en los informes PISA, tras derivarse de los movimientos y organizaciones antiglobalización. La autora eleva dos preguntas: ¿cómo educar a las jóvenes generaciones para que puedan ir integrándose satisfactoriamente en esta comunidad global y sobre todo, especialmente, para que puedan afrontar los grandes retos de la humanidad? En la Agenda 2030 – asumida por las Naciones Unidas y los estados miembros, sobre los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), los acuerdos sobre el clima y los pactos globales sobre migración y refugio – se incluyó la educación para la ciudadanía global como una de las metas, dentro del objetivo de desarrollo sostenible referido a la educación para todos y todas. Así, se espera que este sea un componente que los estados incluyan en sus políticas y sistemas educativos.

En definitiva, para Giroux (2021): la supervivencia de la democracia depende de un conjunto de hábitos, valores, cultura e instituciones capaces de mantenerla. Consciente de que la democracia es precaria e inacabada, su futuro sería una cuestión política pero también educativa. La misión de la educación es crear las condiciones para el desarrollo de un sentido colectivo de la exigencia que conduce a aprender cómo gobernar. Educar para el empoderamiento crea movimientos sociales comprometidos cívicamente, dispuestos a combatir la desigualdad educativa o el colapso del sistema de bienestar provocado por el capitalismo neoliberal y otras formas de autoritarismo.

En esta línea, para Seró (2018), las críticas a la educación sistemática demandan de la escuela la formación en una ciudadanía que capacite para pensar y actuar contra las corrientes predominantes en la sociedad, ya sea en el campo de la formación en la autonomía individual como en la responsabilidad colectiva de la participación social ciudadana. Así, la autora enfatiza el objetivo de la escuela, en un mundo donde también está presente la tecnología educativa, como un espacio de relaciones humanas, de encuentro de distintas perspectivas sociales y de concepciones democráticas y no tanto: la especificidad de la escuela reside en ser todavía un espacio que merece de ajustes permanentes para ser discutidos vehementemente.

Referencias bibliográficas

Abrile de Vollmer, M.ª I. (1994). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43. https://doi.org/10.35362/rie501217

Álvarez Castillo, J.L. (2004). La Educación para todos a lo largo de la vida. En Del Pozo Andrés, M.ªM. (Ed.), *Madrid: Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 83-107). Biblioteca Nueva.

Álvarez Castillo, J.L. (2004). Los escenarios de la Educación: espacios formales, no formales, informales. En Del Pozo Andrés, M.ª.M. (Ed.), *Madrid: Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 109-130). Biblioteca Nueva.

Asociación Mundial de Educadores Infantiles (AMEI-WAECE) (s.f.). Socialización. En *Diccionario Pedagógico.* Recuperado el 16 de octubre de 2021, de https://waece.org/diccionario/index.php

Barranco Barroso, R., Moreno López, R. y Venceslao Pueyo, M. (2019). Formas de socialización y clasificación de la diversidad en la escuela. *SENSOS-e, 6*(2), 87-94. https://doi.org/10.34630/sensos-e.v6i2.3473

Buendía, L. (2015). Los Estados de bienestar europeos en transformación: el impacto de la crisis de 2008. REC. *Revista de Economía Crítica*, 20, 58-64. http://hdl.handle.net/10612/12250

Carbajal Padilla, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, 6(*2), 13-35. https://revistas.uam.es/riee/article/view/3403

Castro Valdebenito, H.J. (2017). Análisis global de las nuevas relaciones estado/ciudadano en el marco del neoliberalismo político del siglo XX. Relaciones Internacionales, (35), 13-34. https://doi.org/10.15366/relacionesinternacionales2017.35.001

Coombs, P.H. (1986). *La crisis mundial de la educación: perspectivas actuales.* Santillana.

De la Herrán Gascón, A. (2012). Currículo y pedagogías renovadoras en la Edad Antigua. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10* (4), 286-334. https://revistas.uam.es/reice/article/view/3036

De Zubiría Samper, J. (2011). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante.* Cooperativa Editorial Magisterio.

García Bueno, J. (03/10/2021). Del botellón al botellazo. *El País.* https://elpais.com/espana/catalunya/2021-10-03/del-botellon-al-botellazo.html

Giroux, H. (2021). Sitúar la educación en el centro de la política. *Viento Sur*, 175, 25-30. https://vientosur.info/situar-la-educacion-en-el-centro-de-la-politica/

Gutiérrez Sanchez, J.D., Morcillo, V. y Diz, J. (2018). Repensando el currículum desde una visión integrada: "El Humanities Curriculum Project" para una escuela democrática. *IJNE. Internacional Journal of New Education,* 1, 78-96. https://doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4958

Inglada Galiana, E., Pérez Chinarro, E. y Sastre Centeno, J.M. (2020). Economía social, crisis económicas y reestructuración del estado del bienestar. Caso español. Cooperativismo & Desarrollo, 27(116) 1-23. https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.01.05

InteRed (25 de octubre de 2021). *CARTA ABIERTA A LOS RESPONSABLES Y LAS RESPONSABLES POLÍTICOS: PROTEGER EL DERECHO A LA EDUCACIÓN FRENTE A LA CRISIS DE LA COVID-19. Manifiesto de las organizaciones de la sociedad civil en defensa de una educación equitativa, inclusiva y de calidad para todas las personas frente a la crisis del coronavirus.* https://wwwintered.org/sites/default/files/noticias/cartaabierta_cme_lamejorleccion_mayo_2020_.0pd

Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Bloque 2. El encaje de las Competencias Clave en la legislación española. (2014). Valle, J. (Comp.), INTEF: Formación de Profesorado en Red. Formación en Red del INTEF. https://formacion.intef.es/course/view.php?id=433

Liesa, E., Castelló, M. y Becerril, L. (2018). Nueva escuela, ¿nuevos aprendizajes? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación,* 2, 15-29. https://doi.org/10.21703/rexe.Especial_2201815291

López Sánchez, R. (2009). Educación para la ciudadanía: Quién, cómo y por qué. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11*(1), 37-56. https://www.redalyc.org/pdf/802/80212412003.pdf

Luengo Navas, J.J. (2004). La educación como hecho. En Del Pozo Andrés, M.ª M. (Ed.), *Madrid: Teorías e instituciones contemporáneas de educación* (pp. 25-43). Biblioteca Nueva.

Luzón Trujillo, A. y González Faraco, J.C. (2019). Reactivar la democracia, un desafío ético y educativo: reflexiones urgentes a partir de la obra de John Dewey. *Arbor* 195 (792): a 512. https://doi.org/10.3989/arbor.2019.792n2013

Marqués, S. (6 de abril 2021). El nuevo currículo en seis pistas que explican hacia dónde vamos. *Magisterio.* https://www.magisnet.com/2021/04/el-nuevo-curriculo-en-seis-claves-que-explican-hacia-donde-vamos/

Moreno Carmona, N.D., Rojas Cruz, C.A., Tasamá Rincón, M. y Soto Soto, J.D. (2020). La dimensión positiva de las actividades extraescolares en la niñez y la adolescencia. *Aletheia 12*(1), 97-116. https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/496

Muñoz Hurtado, L.V. (2013). Nuevas construcciones de autoridad: una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Revista Temas,* 7, 125-132. https://doi.org/10.15.332/rt.v0i7.578

Noah, Y. (2020). *21 lecciones para el siglo XXI*. Ediciones Debolsillo.

Ortega Guerrero, I. (2019). Educación para la construcción de una ciudadanía global. *Revista Padres y Maestros,* 380, 5. https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/12058

Ortiz, A.M. (26/09/2021). El fenómeno del botellón explota en toda España: "Necesitamos desfogarnos, queremos salir". *El Mundo.* *https://www.elmundo.es/espana/2021/09/25/614dffdddffc80c8b45d3.html*

Pastor Homs, M.ª.I. (2001). La necesidad de planificación y evaluación educativas en la educación no formal. Algunas propuestas. *Educació i cultura*, 14, 87-99. https://raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/view/75853

Pedranzani, B. y Martín, M. (2012). La escuela y el currículum escolar entre los problemas sociales y la búsqueda de nuevos sentidos. *Kairós: Revista de Temas Sociales,* 29, 1-10. http:www.revistakairos.org

Pérez Oliva, M. (20/10/2021). El vandalismo como diversión. *El País.* https://elpais.com/espana/catalunya/2021-10-02/el-vandalismo-como-diversion.html

Perrenoud, Ph. (2008). Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?. *Red U. Revista de Docencia Universitaria,* Número monográfico "Formación centrada en competencias II". http://www.redu.m.es/Red_U/m²

Pozuelos, F.J. y García Prieto, F.J. (2020). Currículo integrado: estrategias para la práctica. *Investigación en la escuela,* 100, 37-54. https://dx/doi.org/10.12795/IE.2020.i100.04

Real Academia Española (s.f.). Crisis. En *Diccionario de la lengua española.* Recuperado el 1 de octubre de 2021, de https://dle.rae.es/crisis?m=form

Real Academia Española (s.f.). Ética. En *Diccionario de la lengua española.* Recuperado el 15 de octubre de 2021, de https://dle.rae.es/etica?m=form

Rodríguez Guerra, R. (2013). El triunfo y las crisis de la democracia liberal. *Política y sociedad, 50*(2), 657-679. http://dx.doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n2.38989

Ruiz Corbella, M. (2004). El centro educativo, escuela de ciudadanía. *Revista Española de Pedagogía, 62*(229), 395-418. http://hdl.handle.net/11162/80148

Sánchez Aporía, J. (2018). Currículo y vivencia. *Revista Internacional de Investigaciones Filosóficas,* 16, 51-61. https://doi.org/10.7764/aporia.16.663

Sevillano, M.ª.L. (2004). Didáctica y curriculum: controversia inacabada. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica,* 22, 413-438. https://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4133

Sgró, M.R. (2018). Violencia política, derechos humanos y educación. *Roteiro, Joaçaba,* 2(43), 583-604.
https://dx.doi.org/10.18593/r.v43i2.17049

Simkin, H. *y* Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología, 24*(47), 119-142. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id1452988405

Urteaga, E. (2012). Los Estados de bienestar ante la globalización. *Portularia: Revista de Trabajo, 12,* 213-219. https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024437023.pdf

Valdés-Cotera, R., Pilz, D., Rivero, J., Machado, M.ª.M. y Walder, G. (2014). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad.* Instituto UNESCO para el Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
https://UIL/2013//PI/H/6

Acerca de la autora

Alicia Díaz Balado, se licenció en Ciencias de la Educación (Pedagogía) por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) y obtuvo su doctorado en la misma institución en el año 2009. Además, se formó en el Máster en Género, Igualdad y Educación en la mencionada universidad. En el Museo Pedagóxico de Galicia (MUPEGA) desarrolló tareas de investigación a partir de la concesión de una beca autónomica y, desde hace más de diez años, imparte docencia en la Facultad de Ciencias de Educación de la

La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual

Dual training in higher education: conceptual mapping

María Aquilea Villaseñor-Zúñiga[1]

Alexandro Escudero-Nahón[2]

Rita Guadalupe Angulo Villanueva[3]

Resumen: La formación profesional que combina actividades en el campo laboral y la institución educativa es tradicionalmente conocida como formación dual. En México esta formación aún no ha alcanzado un desarrollo considerable en la educación superior. El objetivo de esta investigación documental, conducida con el método de cartografía conceptual, fue identificar con qué tipos de procesos metodológicos se realiza la formación dual en la educación superior, sus características propias y diferencias con otros términos. En un primer momento, se obtuvieron 165 artículos de las bases de datos Redalyc, Scielo, Dialnet y DOAJ. Después de un análisis de pertinencia se seleccionaron 12 textos para realizar la cartografía conceptual. Los ocho ejes de análisis fueron: noción, categorización, caracterización, diferenciación, división, vinculación, metodología y ejemplificación. Los resultados sugieren que las instituciones de educación superior no han distinguido con suficiente claridad la diferencia entre los procesos metodológicos de la formación dual, de la práctica profesional y del servicio social. Lo anterior provoca que la formación dual falle al momento de planear los aprendizajes y al momento de realizar su seguimiento. Además, un hallazgo relevante fue identificar la necesidad de introducir los principios del capital humano y el aprendizaje situado como sustento de la formación dual. Dentro del proceso metodológico destacan tres aspectos relevantes: (1) el del contexto, (2) la organización y diseño pedagógico, (3) la intervención y evaluación.

Palabras clave: formación dual, investigación documental, cartografía conceptual.

[1] Universidad Autónoma de Querétaro, email: aquilea.villasenor@uaslp.mx
[2] Universidad Autónoma de Querétaro, email: alexandro.escudero@uaq.mx
[3] Universidad Autónoma de San Luis potosí, email: rita.angulo@uaslp.mx
Autor de correspondencia: aquilea.villasenor@uaslp.mx

Abstract: Vocational training that combines activities in the labor field and the educational institution is traditionally known as dual training. In Mexico this training has not yet reached a considerable development in higher education. The objective of this documentary research, conducted with the method of conceptual mapping, was to identify with what types of methodological processes dual training is carried out in higher education, their own characteristics, and differences with other terms. At first, 165 articles were obtained from the Redalyc, SciElo, Dialnet and DOAJ databases. After a relevance analysis, 12 texts were selected to carry out the conceptual cartography. The eight axes of analysis were: notion, categorization, characterization, differentiation, division, linkage, methodology and exemplification. The results suggest that higher education institutions have not distinguished with sufficient clarity the difference between the processes of dual training, professional practice, and social service. This causes dual training to fail when planning learning and monitoring it. In addition, a relevant finding was to identify the need to introduce the principles of human capital and situated learning as a basis for dual training. Within the methodological process, three relevant aspects stand out: (1) the context, (2) the organization and pedagogical design, as well as (3) the intervention and evaluation.
Keywords: dual training, documentary research, conceptual cartography.

Recepción: 10 de enero de 2022

Aceptación: 20 de junio de 2022

Forma de citar: Villaseñor, M., Escudero, A. y Angulo, R. (2022). La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual. Voces de la educación 7(13), pp. 58-79.

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

La formación dual en la educación superior: cartografía conceptual

Introducción

La formación del ser humano que se presenta en las diferentes etapas de la vida le permite forjarse un camino de aprendizajes empíricos, teóricos, prácticos, científicos, culturales y sociales. Es por ello que la educación formal, es uno de los espacios que ayuda para que el individuo adquiera aprendizajes guiados, así como fortalecer su saber, hacer y ser.

La educación es un elemento clave para el desarrollo de un país, juega un papel primordial en el crecimiento económico, científico, social y tecnológico. Por lo cual, los modelos educativos en las diferentes etapas de aprendizaje del ser humano, deben ser adecuados y proporcionar la orientación requerida para la formación de profesionales, dicha formación es una prioridad en la educación superior en todos los países, debido a la intensa competencia de conocimientos que se requieren por la globalidad. Esto genera desafíos para las instituciones educativas al integrar en sus programas educativos conocimientos teóricos y prácticos acorde a su contexto.

El enfoque de formación educativa donde interviene el campo laboral es una modalidad que en varios países la están implementando, el término utilizado es el de formación dual. México, a través del Modelo Mexicano de Formación Dual generado por la Secretaría de Educación Pública -SEP- ha puesto en marcha este aprendizaje en el que su enfoque es realizar una vinculación entre la teoría y la práctica, involucra el campo laboral y la institución educativa para que el estudiantado desarrolle sus competencias con la finalidad de obtener un aprendizaje integral. Este tipo de aprendizaje se lleva a cabo en un contexto sociocultural, así pueden adquirir competencias en una situación real y específica no simulada, dar solución a problemas cotidianos y realizar un trabajo en colaboración. Por otra parte, Lave & Wenger (1991) proponen la teoría del aprendizaje situado, que se enfoca en el entendimiento de la realidad dentro del campo laboral, donde se generan o integran conocimientos de forma positiva y aplicados. Por esta razón, Villavicencio y Uribe (2017) señalan que las y los estudiantes universitarios deben experimentar la intervención de un proceso de aprendizaje situado desde los primeros semestres de su formación, para enfrentarse a retos de la realidad misma y tener la oportunidad de interiorizar nuevos

aprendizajes a través de un espacio donde intervienen el estudiantado y los expertos (Vélez, 2019). Pero, para llevar a cabo este acercamiento a la realidad, es pertinente conocer y definir un proceso metodológico propio de la formación dual que integre los elementos clave que lo conducirán. Por lo que el presente trabajo aporta tres fases para guiar el proceso de formación dual, así como los elementos clave que intervienen en estas fases.

Las y los estudiantes al adquirir esos conocimientos se los apropian siendo intransferibles, y el mismo campo laboral ocupa de la preparación de los individuos. Por lo anterior, la teoría del capital humano sustenta que el individuo que se prepara en su formación educativa adquirirá conocimientos, habilidades y actitudes que deben ser renovados constantemente, además que ayudan en el crecimiento propio del individuo y benefician al crecimiento económico (Villalobos y Pedroza, 2009).

Llegados a este punto, los objetivos del presente artículo son: aplicar el método de la cartografía conceptual al término *formación dual* en la educación superior para identificar el proceso metodológico para el seguimiento de la formación dual, diferenciar el término de otros conceptos y establecer las características propias de la formación dual entre otros aspectos que integra la cartografía conceptual. Con el método cartográfico, se identificaron hallazgos relevantes en cada uno de los ejes de análisis, como la diferencia de la formación dual con el servicio social y las prácticas profesionales. Se detectó dentro del análisis teórico pocos especialistas que mencionan la incorporación y relación de las teorías del aprendizaje situado y el capital humano con la formación dual.

Método

Tipo de estudio

Este trabajo fue conducido por una cartografía conceptual. Es un método basado en el pensamiento complejo, mediante aspectos expresados de forma verbal, no verbal y espaciales. Permite construir conceptos, comunicarlos, relacionarlos y organizarlos con la finalidad de comprenderlos. Contempla ocho ejes estructurales: noción, categoría, caracterización, diferenciación, clasificación, vinculación, metodología y ejemplificación (Tobón, 2004; Tobón et al., 2018).

El objetivo principal de la cartografía conceptual para el presente trabajo es clarificar y delimitar el concepto de la formación dual en la educación para así identificar el proceso metodológico, las características propias de este tipo de formación aplicada en la educación superior y sus diferencias con otros términos. Por lo que el método cartográfico, mediante sus ejes estructurales buscó sistematizar la información científica disponible, analizarla y valorar los alcances.

Técnica de análisis

La cartografía conceptual basa su análisis mediante preguntas enfocadas a los elementos que se deben abordar en cada eje. Estos sirven de guía para la búsqueda en el análisis y organización de los datos encausados al concepto en cuestión. La Tabla 1 muestra las preguntas.

Tabla 1.

Ejes de análisis en la cartografía conceptual para la formación dual

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de formación dual en la educación, su desarrollo histórico y su definición actual?	Etimología de los términos Desarrollo histórico del concepto Definición actual
Categoría	¿A qué categoría o proceso mayor pertenece el concepto de formación dual?	Clase inmediata: definición y características
Caracterización	¿Cuáles son las características esenciales del concepto de formación dual?	Características clave del concepto teniendo en cuenta la noción y categorización Explicación de cada característica
Diferenciación	¿De qué otros conceptos cercanos se diferencia el concepto de formación dual?	Descripción de los conceptos similares de los cuales se tiende a confundir el concepto central Definición de cada concepto Diferencias puntuales con el concepto central
Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica el concepto de formación dual?	Definición de los aspectos para señalar las subclases Descripción de los elementos distintivos de cada subclase
Vinculación	¿Cómo se vincula la formación dual con los procesos disciplinares, epistemológicos, sociales, históricos, económicos y políticos que no pertenezcan a la categoría?	Descripción de uno o varios enfoques o teorías que brinden contribuciones a la comprensión, construcción y aplicación del concepto Explicación de las contribuciones de esos enfoques

		Los enfoques o teorías tienen que ser diferentes a lo expuesto en la categorización
Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implican la aplicación de la formación dual?	Pasos o elementos generales para aplicar el concepto de la formación dual
Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación del concepto de formación dual en la educación superior?	Ejemplo concreto que ilustre la aplicación del concepto y aborde los pasos de la metodología El ejemplo debe contener detalles del contexto

Nota: Elaboración propia basada en Tobón et al. (2018)

Criterios de selección en las investigaciones científicas

Acorde con la perspectiva y ejes de la cartografía conceptual, se identificaron investigaciones científicas para aclarar el concepto de formación dual, para ello como un primer acercamiento al término se buscó información en bases de datos como ScienceDirect, Springer, Scopus, Dialnet, DOAJ, SciELO y Redalyc. Los términos de búsqueda que se utilizaron fueron: *formación dual, dual training, aprendizaje dual, educación dual, sistema dual.* Después de cada palabra se añadió el operador booleano *AND* y se integró la palabra *educación superior.* Para detectar artículos en inglés se utilizó la frase *dual training AND higher education.*

Cada documento recuperado de la base de datos cumplió los criterios de: a) inclusión de las palabras clave de acuerdo con el término especificado; b) artículos publicados del 2015 al 2020; c) artículos de acceso abierto en las bases de datos mencionadas; d) los estudios debían enfocarse en la formación dual en la educación superior.

Etapas del estudio

La exploración documental se llevó a cabo de la siguiente forma:

Etapa uno: búsqueda de las fuentes primarias en las bases de datos seleccionadas. Se obtuvieron en total 165 artículos, 69 en DOAJ, 22 en Dialnet, 17 en SciELO y 57 en Redalyc. Etapa dos: selección de los estudios que cumplieron con los criterios expuestos. En seguida se realizó una lectura de los resúmenes para detectar aquellos que se enfocaron en la formación dual en la educación superior, de los cuales se rescataron 41 documentos. Tras la lectura profunda orientada en la formación dual en la educación superior, sus criterios,

proceso y seguimiento se rescataron 12 artículos que cumplieron con lo indicado. Finalmente se realizó la etapa tres: elaboración de la cartografía conceptual en sus ocho ejes.

Resultados de la cartografía conceptual

Noción del término formación dual

La formación dual enfatiza el aprendizaje teórico puesto en práctica. Sus inicios se enfocan en la edad media en Europa, específicamente, con el surgimiento de los gremios, la idea era "aprender haciendo" bajo la supervisión de un experto. Este individuo era el responsable del aprendizaje en el aprendiz. El aprendiz era una persona que adquiere el conocimiento y no percibía salario alguno, solo se le ofrecía alimentación, vestido y casa. Una vez formado, adquirido y evaluado el aprendizaje, se le otorgaba un salario (Espinoza, 2020; Gamino et al., 2016).

En Alemania con el paso de los años fue mejorando la forma de aprendizaje en los aprendices durante el periodo de la industrialización y después de la segunda guerra mundial se moderniza. En 1969 se establece la formación nacional en el marco de la legislación: la Ley de Educación y Formación Profesional. Donde se vinculan empresarios, sindicatos y gobierno con el objetivo de formar trabajadores en la empresa y garantizar la formación de los jóvenes en una institución educativa. De este acontecimiento nace el concepto *dual* (Morales, 2014), dicho término viene del latín *dualis* (que tiene dos características), sus componentes léxicos son *duo* (dos), más el sufijo *al* (relativo a). La palabra dual se refiere al conjunto de dos cosas entretejidas, con forma de cualidad (Ibarra y Bribiescas, 2019).

Este concepto de formación dual proviene además de una tradición pedagógica de la formación profesional (Coiduras et al., 2017), concibiéndose como un tipo de educación profesional, donde el proceso de enseñanza y aprendizaje se realiza en dos contextos diferentes, la escuela para actividades teóricas-prácticas y la empresa para realizar actividades didáctico-productivas (Zamora-Torres y Thalheim 2020). Aunado a lo anterior, varios autores (Beraza y Irigoyen, 2018; Cuautle-Gutierrez & Juarez-Peñuela, 2019; Gabari y Apalategi, 2019; Zamora-Torres y Thalheim, 2020) definen el término de formación dual como una modalidad educativa que lleva un proceso académico donde se realizan acciones en dos espacios formativos -institución y campo laboral-, con la finalidad de preparar

profesionalmente a los jóvenes, logrando aprendizajes y competencias necesarias en su formación.

Por esta razón, se define la formación dual como una modalidad educativa de carácter profesional que complementa y alterna la institución educativa y el campo laboral, considera los actores involucrados, la organización y el planteamiento pedagógico para el seguimiento de la formación, permitiendo entonces, situar la teoría y la práctica en un contexto laboral real.

Categoría del término formación dual

La cartografía conceptual da como resultado que la clase inmediata del término es la formación, como subcategoría la educación, y a través de ésta la formación dual, propuesta educativa que enfatiza la conducción de conocimientos y habilidades necesarias para un aprendizaje teórico puesto en la práctica (Ibarra y Bribiescas, 2019).

Formación, viene del latín *forma* -figura o imagen-, en adición el sufijo -*cion*- indica acción y efecto, por lo cual es la acción y efecto de formar (Ibarra y Bribiescas, 2019). La formación beneficia para encausar las actividades escolares como pedagógicas que implica todo modelo educativo, estrategia, proyecto, entre otros, con el propósito de que contribuyan a la formación de las y los estudiantes (Flores y García, 2007). Los conocimientos, aprendizajes y habilidades establecen los medios para la formación de un individuo.

El concepto de formación "es un proceso que va de una experiencia a su elucidación en común, de una originalidad a su profundización por una confrontación de una diferencia con la instauración de un reconocimiento recíproco" (Honoré, 1980, p.34). De acuerdo a la Real Academia Española, formar se refiere a "preparar intelectual, moral o profesionalmente a una persona o a un grupo de personas" (RAE, 2021).

Caracterización del término formación dual

La formación dual se caracteriza por ser una modalidad enfocada en la teoría y la práctica aplicada en ambientes reales (Zamora-Torres y Thalheim, 2020). Con referencia al análisis de la noción y la categorización del concepto de formación dual, la Tabla 2 muestra las investigaciones que abonan a este eje de la cartografía. Se detectaron diez características importantes que se definen más adelante.

Tabla 2.

Caracterización de la formación dual

Caracterización de la formación dual	Autores
Vinculación dual	Buchynska et al. (2020); Roure-Niubó y Boudjaoui (2016); Coiduras et al. (2017); Coiduras et al. (2015).
Actividad profesional dual	Coiduras et al. (2017) Roure-Niubó y Boudjaoui (2016).
Saberes o conocimientos	Coiduras et al. (2017).
Integración de los aprendizajes	Coiduras et al. (2017); Silva et al. (2018).
Tiempo y ritmo entre contextos	Coiduras et al. (2017); Roure-Niubó y Boudjaoui (2016).
Transferencia entre espacios de formación dual	Brasó-Rius y Arderiu-Antonell (2019); Coiduras et al. (2017); Lázaro y Gisbert (2015).
Acompañamiento y seguimiento del estudiantado por la institución educativa y el sector productivo y o social	Coiduras et al. (2017); Rojas (2015); Silva, et al. (2018).
Papel de las TIC -Tecnologías de la Información y la Comunicación- en la formación dual	Brasó-Rius y Arderiu-Antonell (2019); Coiduras et al. (2017).
Realimentación en la formación dual	Gabari y Apalategi (2019); Silva et al. (2018).
Evaluación continua en la formación dual	Gabari y Apalategi (2019); Silva et al. (2018).

Nota: Elaboración propia

1). *Vinculación dual:* se refiere a la comunicación y trabajo en conjunto con las instituciones para determinar el compromiso en los elementos esenciales del diseño del plan formativo y del desarrollo del plan de estudios. Ambos contextos deben responder a los quehaceres convenidos para armonizar y crear la paridad, encontrar los compromisos, satisfacer las necesidades de los involucrados y regular los problemas emergentes.

2). *Actividad profesional dual*: acciones que se realizan para el cumplimiento formativo del individuo. Estas acciones son conducir las sesiones en los espacios formativos, proveer de sustentos teóricos y prácticos a las y los estudiantes y la relación de aprendizajes nuevos, anteriores o por medio de experiencias vividas durante la formación dual. El profesorado acompaña al estudiantado para guiarlo en su aprendizaje y en las situaciones reales en el contexto laboral, con la finalidad de ayudarlo a generar las condiciones óptimas para la producción autónoma de su saber.

3). *Saberes o conocimientos*: elementos que constituyen los medios para generar una visión crítica y favorecedora en la formación continua de los individuos.

4). *Integración de los aprendizajes*: elementos que contribuyen a la integración de los saberes derivados de las actividades que se realizan en los distintos contextos vinculando los conocimientos teóricos y prácticos.

5). *Tiempo y ritmo entre contextos*: periodos de tiempo que se establecen en los espacios de formación y deben estar coordinados respondiendo a la planeación pedagógica y convenios construidos e implementados según las necesidades de cada contexto. El tiempo es imprescindible para ejecutar las tareas establecidas y lograr los alcances de la formación.

6). *Transferencia entre espacios de formación dual:* hace referencia a aquellos conocimientos que obtendrá las y los estudiantes entre ambas instituciones; esto es, la teoría y la práctica. La trasferencia de estos saberes inductivos y deductivos será posible gracias a las actividades interrelacionadas entre ambos contextos, donde se pueden resolver situaciones vinculando los aprendizajes de ambos escenarios.

7). *Acompañamiento y seguimiento del estudiantado*: condición imprescindible en la formación dual para que las y los estudiantes integren, conecten y vinculen los aprendizajes procedentes de la experiencia y de esta forma garantizar resultados. El acompañamiento de una persona capacitada y experta tanto de la institución educativa como del campo laboral contribuye para conducir la tutorización, comprensión y reflexión en el aprendizaje.

8). *Papel de las TIC en la formación dual*: herramientas que permiten una flexibilidad en tiempo y forma para aportar información y facilitar el aprendizaje de las y los estudiantes y del profesorado en su acompañamiento en la formación dual. Deben ser organizadas y utilizarse aquellas que permitan adaptarse a los cambios y contextos para el seguimiento educativo de los alumnos.

9). *La realimentación en la formación dual*: proceso que le permite al estudiantado reflexionar y conocer los aciertos y errores durante su proceso de formación dual, con el objetivo de mejorar los aspectos de su aprendizaje en la formación.

10). *La evaluación continua en la formación dual*: seguimiento y valoración conjunta de las actividades realizadas en ambos contextos -institucional y campo laboral-, tiene como finalidad la mejora en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Diferenciación del término formación dual

Al analizar la diferenciación de la formación dual con otros conceptos, se detectan las prácticas profesionales y el servicio social. Las prácticas profesionales son aquellas capacidades orientadas al trabajo que forman parte de la educación y la formación profesional. Sin embargo, éstas se pueden incluir en el programa académico o estar fuera de él. Las prácticas ayudan a los jóvenes a adquirir experiencia práctica, a orientarse profesionalmente, también a ampliar las propias perspectivas de los diferentes sectores, así como a elevar su capacidad profesional, pero no llevan un seguimiento regulado por la institución educativa. Las prácticas son una actividad estratégica para la formación profesional que contribuye a la inserción laboral (UNESCO, 2018).

El servicio social en México, se considera una herramienta que vincula la educación superior con el desarrollo regional y del país, estableciendo una actividad de extensión universitaria que posibilita el aprendizaje y la formación de las y los estudiantes (UASLP, 2017), además de ser una práctica temporal y obligatoria en los planes de estudio, su propósito es generar en el estudiantado, conciencia, retribución y responsabilidad hacia la sociedad, por el compromiso de haber adquirido una educación universitaria (UASLP, 2018).

Lo que distingue la formación dual de las prácticas profesionales o del servicio social es el desarrollo en conjunto de un plan curricular entre la institución educativa y el campo laboral, donde comparten las responsabilidades los actores principales -docente, tutor(a) y estudiante- para el cumplimento de las actividades y objetivos planteados (Zamora-Torres y Thalheim, 2020). Por lo que, la diferencia entre la formación dual, las prácticas profesionales y el servicio social es que en la formación dual, el estudiantado desarrolla habilidades específicas de teoría aplicada a la práctica, donde interviene un proceso de seguimiento guiado, organizado y estructurado por la institución educativa y el campo laboral.

Clasificación del término formación dual

Con el objetivo de favorecer al análisis conceptual de la formación dual, este trabajo plantea una clasificación centrada en el tipo de herramienta reportada por las investigaciones examinadas. La formación dual se clasifica en yuxtapositiva, asociativa e integrativa (Coiduras et al., 2015 y 2017, Silva et al., 2018). La yuxtapositiva se refiere a las acciones que pueden ocurrir en dos escenarios independientes, desconectadas sin estrategias pedagógicas para la interacción, donde las actividades educativas y laborales son indistintas y no se encuentran vinculadas.

La formación dual asociativa se enfoca en actividades complementarias planificadas, es decir, predomina la lógica de la teoría a la práctica. En este punto se reconoce el trabajo del contexto laboral y de los profesionales, considerando la formación y colaboración institucional. En la formación dual integrativa se considera la auténtica formación dual debido a que se facilita el uso de la pedagogía en ambos escenarios -institución y campo laboral- y se emplean lógicas deductivas e inductivas.

Vinculación del término formación dual

La educación se define como un proceso de transmisión de conocimientos y contenidos destinado a desarrollar todas las habilidades de una persona, con el objeto de mejorar sus condiciones de vida, en la que interviene la acción docente (Ibarra y Bribiescas, 2019; Flores-Sánchez y Vigier, 2019). Existe una vinculación entre el capital humano y la educación desde los inicios de la formación en el individuo (Zamora-Torres y Thalheim, 2020), es la perspectiva más estudiada en la teoría.

La educación influye en el desarrollo del capital humano, pero las bases se obtienen desde la familia y la sociedad, siendo éstas tan importantes como la educación en las instituciones. Es así que el desarrollo del capital humano se encuentra vinculado con la educación y es el elemento con el cual el gobierno interviene con mayor puntualidad para proveer al sistema educativo. Pero no solo las instituciones gestionan el desarrollo, sino que se requiere de la vinculación entre la educación, el contexto laboral y sociedad (Zamora-Torres y Thalheim, 2020).

El aprender y hacer son acciones que deben permanecer juntas, según la teoría del aprendizaje situado (Lave & Wenger, 1991), parte de entender el papel del estudiantado en

las actividades y contextos de aprendizaje reales, donde intervienen además actores que ayudan en su formación (Vélez, 2019). El aprendizaje situado se caracteriza por un proceso en donde los recién llegados a una práctica, interiorizan nuevos aprendizajes, a través de la participación permanente en un contexto real (Fernández et al., 2016), por lo que dentro de la teoría del aprendizaje situado se requieren condiciones básicas tal como un espacio para aplicar la teoría.

El vínculo que se genera de la teoría y la práctica en ambientes reales es un proceso colectivo entre las y los estudiantes y expertos (Vélez, 2019). Por lo que, el estudiantado debe estar incluido en un diseño de aprendizaje real, para que sea efectivo. De esta forma, la formación dual desde una perspectiva educativa se vincula a la formación de los estudiantes. Según el modelo alemán exterioriza una representación de formación desde los inicios de aprendizaje del estudiante, esto es, desde la parte básica.

Metodología utilizada en la formación dual

Existen varios elementos mínimos en la metodología aplicada para el seguimiento en la formación dual, de acuerdo con los estudios analizados en esta cartografía conceptual, el análisis se hace evidente que parte de un modelo, aunque no se vea reflejado en la descripción de los estudios. Un modelo hace referencia a objetos mentales que figuran una realidad determinada de forma organizada y coherente y que, en cierta medida, pueden concebirse como una "propuesta" o propuestas que tiene por objeto resolver una problemática aplicable a diversos contextos en un campo abierto de teorías (Rojas, 2015).

La formación dual dentro de su metodología articula una sucesión de momentos que se planean como actividades complementarias. Trata de un diseño metodológico universitario, donde se diseña la metodología que promueve el aprendizaje cooperativo e integral, trazando una lógica de la teoría a la práctica (Gabari y Apalategi, 2019). La metodología verifica si el seguimiento de un modelo pedagógico es eficiente para la adaptación universitaria, con el fin de incrementar la permanencia en estos espacios educativos; observa si las herramientas son adecuadas para el acompañamiento de las y los estudiantes y las y los docentes, tanto en el aula como en el contexto laboral. El objetivo es asegurar los resultados que favorezcan el aprendizaje del estudiantado en todos los aspectos para la viabilidad de la institución, esto es, un modelo pedagógico y sus fases metodológicas

que beneficien (Rojas, 2015). A continuación, en la Tabla 3, muestra un análisis del proceso metodológico y actividades clave que se utilizan para la formación dual en instituciones de educación superior, de acuerdo con el análisis de los textos científicos identificados en esta cartografía conceptual. El propósito no es determinar el orden de sus componentes, sino hacer evidente el proceso que ha coadyuvado para el diseño metodológico en la formación dual.

Tabla 3.

Proceso metodológico que coadyuva para la planeación de la formación dual en la educación superior

Fases metodológicas	Actividades clave
Análisis del contexto	• Analizar la Institución de educación superior-IES- y el contexto laboral para identificar sus necesidades • Analizar los perfiles académicos de las y los estudiantes, las y los docentes y tutores(as) del contexto laboral • Seleccionar las personas responsables en el seguimiento -las y los docentes y tutores(as) en el campo laboral y estudiantado- • Programar reuniones entre los agentes involucrados • Realizar convenios entre los involucrados, es decir, elaborar los escritos donde se evidencien los quehaceres de cada miembro integrador • Seleccionar el o los semestres en la intervención • Definir la materia o materias • Identificar los contenidos de acuerdo con las competencias que se van a desarrollar en las y los estudiantes
Organización y diseño pedagógico	• Desarrollar, organizar, planificar, implementar y evaluar el proceso para la formación dual. Aquí se observan los elementos pedagógicos a utilizar como: el diseño de las estrategias didácticas, uso de recursos TIC, material didáctico, entre otros • Seguimiento a las y los estudiantes • Evaluación de cada actividad
Intervención y evaluación	• Aplicar la estrategia de formación dual • Reporte, es decir, elaborar el informe final, revisión y difusión

Nota: Elaboración propia

Con el analisis anterior, se puede realizar una propuesta de las fases metodológicas básicas que se pueden ocupar para el seguimiento en la formación dual en una intitución de educación superior. A continuación se describen las fases obtenidas de la cartografía conceptual.

1. Analisis del contexto: se identifican las necesidades que require cada espacio de formación -institución y campo laboral- en cuanto a estructura e infraestructura, se realizan los ajustes pertinentes en los convenios de ambos escenarios.

2. Organización y diseño pedagógico: se realizan las propuestas para analizar, seleccionar e identificar el semestre y la materia que abarcará los contenidos de acuerdo con las competencias que van a desarrollar las y los estudiantes. Definir las estrategias didácticas –recursos TIC, material didáctico, evaluación y retroalimentación- y acciones a considerar en ambos contextos.
3. Intervención y evaluación: se aplica la estrategia de formación dual guiada y desarrollada por ambas instituciones. Se realiza la evaluación del asesor(a), mentor(a) y estudiantado en el proceso de formación dual para identificar las ventajas y desventajas del proceso, con el objetivo de mejorar y redefinir la acción educativa.

Ejemplificación del término formación dual

Se expone el contexto de una ejemplificación de formación dual que abarca el proceso metodológico señalado en el apartado anterior con base en el artículo *Estrategias de profesionalización para la implementación de la formación en alternancia en educación superior en España: El caso del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar*, donde presenta las fases metodológicas para la formación dual. La experiencia se presentó como un proyecto para una convocatoria de proyectos PONT, en la cual observaron la oportunidad de aplicar el seguimiento de la formación dual -institución universitaria y campo laboral-.

1. Análisis del contexto: establecen los agentes involucrados como fueron la universidad y el centro educativo -contexto laboral- realizaron tareas antepuestas, analizaron el campo laboral para identificar que tuviera el mínimo de impedimentos, para informar, preparar y cordinar el seguimiento dual, este análisis le permitió a la institución, continuar con cursos para la formación de profesores. En las reuniones que progamaron, dieron información previa a los involucrados, respecto a los elementos a considerar para el seguimiento de la formación dual. Detectaron las necesidades formativas a abordar en el estudiantado.
2. Organización y diseño pedagógico: la institución educativa universitaria seleccionó del semestre -primer grado-, la materia -habilidades comunicativas-, el diseño pedagógico se realizó entre las y los docentes y tutores(as), pero, la mayoría de los materiales pedagógicos que iban a aplicar para el seguimiento con las y los estudiantes lo tenían resuelto, debido a que la materia coincidia con las necesidades

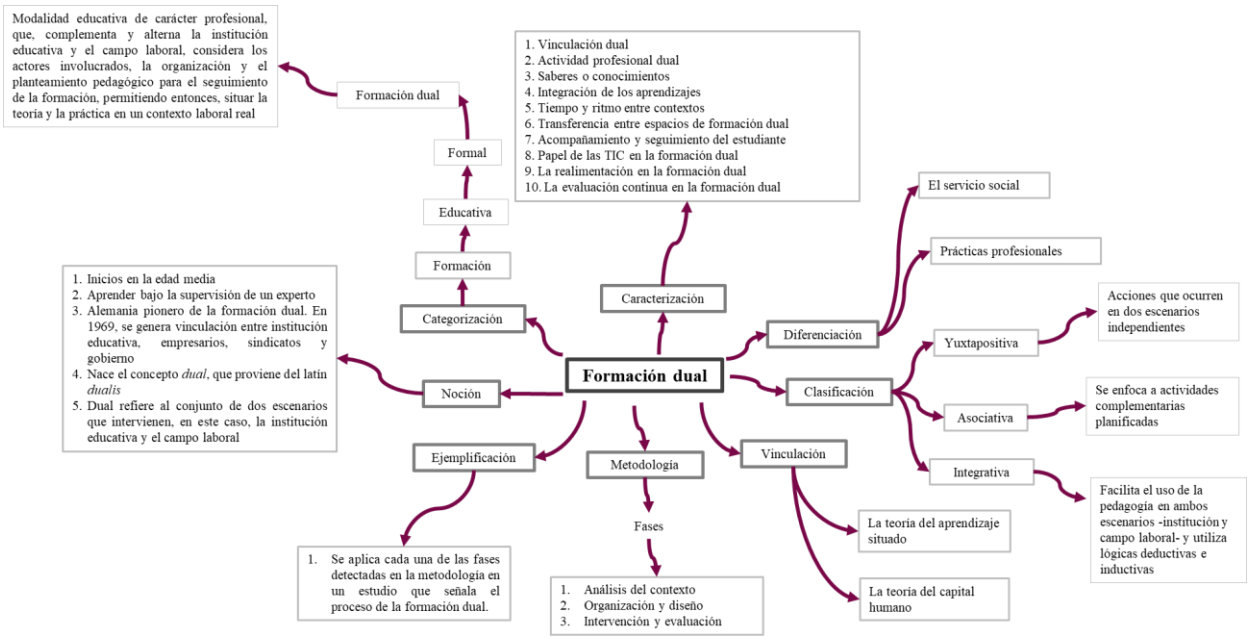
que fueron detectadas del campo laboral. En este caso particular de implementar la formación dual dentro de una convocatoria de proyectos PONT, los alumnos seleccionaron la propuesta y se presentaron en el campo laboral para determinar las actividades en las que intervendrían. Por su parte, la institución educativa realizó la programación didáctica, la gestion de espacios, valoró las herramientas y recursos TIC a emplear, las cuales detectaron que el 100% de los alumnos las utilizan de forma avanzada, y coordinó el seguimiento de la formación.

3. Intervención y evaluación: la formación dual presentada a través del proyecto señalado anteriormente, requirió de esfuerzo por parte de los agentes involucrados, y control de las actividades programadas para realizar la intervención. Al final del proceso, se valoró la estrategia aplicada con el uso de encuestas a las y los estudiantes, entrevistas a las y los docentes y tutores(as).

A continuación, se presenta en la Figura 1, un mapeo de los hallazgos detectados en los resultados de cada fase que compone la cartografía conceptual.

Figura 1.

Hallazgos en las fases de la cartografía conceptual



Nota: Elaboración propia

Discusión

El aprendizaje teórico puesto en práctica se establece desde la época medieval con la llegada de los gremios, este proceso se estructuraba con el maestro, oficial y el aprendiz (Espinoza, 2020; Gamino et al., 2016). Hoy día instituciones educativas emplean el término de formación dual, para referirse a la formación donde las y los estudiantes reciben la teoría dentro de las aulas y aplican la práctica en contextos laborales reales y no simulados. La falta de un estudio conceptual en la formación dual enfocada en la educación superior ocasiona ambigüedades respecto a su uso y aplicación, por lo que el propósito de la cartografía conceptual fue identificar dentro de sus fases algunos hallazgos relevantes.

Como primer punto se discute que la formación dual no está consolidada en México por varios motivos, como la falta de políticas públicas y la escasa participación del campo laboral con las instituciones educativas (Bernal, 2020), pero se destaca que a pesar de las adversidades la formación dual se realiza de diferentes formas por las instituciones de educación superior, confundiendo en ocasiones este tipo de formación dual con las prácticas profesionales y el servicio social, en este sentido, se debe diferenciar en cada una de ellas sus principales objetivos. Por esta razón, fue relevante encontrar por medio del método cartográfico diez características de la formación dual que la diferencian y que son: (1) la vinculación dual -institución y campo laboral-, (2) la actividad profesional dual -docentes y tutores(as)-, (3) los saberes o conocimientos -competencias-, (4) la integración de los aprendizajes, (5) el tiempo y ritmo entre los contextos, (6) la transferencia entre espacios de formación dual, (7) acompañamiento y seguimiento del estudiantado -docente y tutor(a)-, (8) el papel de las TIC en la formación dual, (9) la realimentación en la formación dual y (10) la evaluación continua.

La cartografía conceptual encontró otro hallazgo en el proceso metodológico, que agrupa la diversidad de procesos que hoy día se están implementando para la formación dual en las instituciones de educación superior. Este proceso metodológico presenta tres fases: (1) el análisis del contexto, (2) la organización y diseño pedagógico, así como (3) la intervención y evaluación, y dentro de ellas, se encuentran las actividades clave que fueron descritas anteriormente. Además, es relevante que en el análisis teórico, son pocos los especialistas que señalan la incorporación y relación de las teorías del aprendizaje situado y el capital humano como parte de la formación dual.

Conclusiones

El concepto de formación dual aplicado en la educación superior se define como una modalidad educativa de carácter profesional, que vincula la institución educativa y el campo laboral para situar la teoría y la práctica en un contexto real, en la que se consideran las y los agentes involucrados -docentes, estudiantado y tutores(as)-, la organización (campo laboral e instituciones de educación superior) y el planteamiento pedagógico para el seguimiento y evaluación de la formación.

La formación dual se clasifica dentro la formación formal como una modalidad educativa profesional y presenta características que la diferencian de las prácticas profesionales y del servicio social por llevar un proceso de seguimiento tanto por la o el docente en la institución educativa como por el tutor en el campo laboral.

Si bien no hay un consenso en cuanto a los elementos metodológicos de la formación dual, esta cartografía aporta tres fases, a saber: (1) el análisis del contexto, (2) la organización y diseño pedagógico, (3) la intervención y evaluación. Se presenta entonces una propuesta metodológica de cómo abordar el proceso de la formación dual para su seguimiento en la educación superior, apoyándose en la teoría de capital humano y el aprendizaje situado, teorías poco exploradas también dentro de la formación dual. Este proceso debe ser analizado, discutido e implementado, de manera que se pueda desarrollar lo mejor posible este tipo de formación profesional para que empiecen a existir puntos en común respecto al abordaje metodológico, y se tenga entonces un marco de referencia para la implementación de la formación dual.

Agradecimiento: se agradece a CONACyT por la beca en los estudios de doctorado.

Referencias

Beraza Garmendia, J. M., y Irigoyen, A. (2018). Diseño de un intenerario de formación dual: Universidad-Empresa en Gade. *Journal of Management and Business Education*, *1*(1), 53–68. https://doi.org/10.35564/jmbe.2018.0005

Bernal Reyes, L. E. (2020). El Conalep. Desarrollo de una estrategia de formación técnica para el trabajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, *25*(84), 121–152. http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2020/05/RMIE_84.pdf

Brasó-Rius, J. y Arderiu-Antonell, M. (2019). Herramientas tecnológicas para el seguimiento del alumnado en la FP dual. *Revista Prácticum*, *4*(2), 77–94. https://doi.org/10.37042/practicum.2019.4.2.5

Coiduras Rodríguez, J. L., Correa Molina, E., Boudjaoui, M., y Curto Reverte, A. (2017). Formación dual en el grado de educación: claves organizativas y pedagógicas. *Revista Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, *1*, 81–102. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/6138/Q_30_%282017%29_05.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Cuautle-Gutiérrez, L., & Juárez-Peñuela, J. (2019). Quality management dual teaching: a specific case in a private mexican university. *Revista HOLOS*, *1*, 1–9. https://doi.org/10.15628/holos.2019.8224

Espinoza Freire, E. E. (2020). La formación dual en Ecuador, retos y desafíos para la educación superior y la empresa. *Universidad y Sociedad*, *12*(3), 304–311. https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1589

Fernández, K., Romero, M. O., Raygoza, M. R., y Ixmatlahua, S. (2016). Canvas: Marco conceptual de apoyo para el diseño de un Sistema de Gestión del Conocimiento para el Modelo de Educación Dual. *ReCIBE, Revista electrónica de Computación, Informática, Biomédica y Electrónica*, *5*(1). http://doi.org/10.3145/epi.2007.sep.09

Flóres Ochoa, R., y García, M. V. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, *XIX*(47), 165–173. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf

Gabari Gambarte, M. I., y Apalategi Begiristain, J. (2019). Formación dual en grados de maestro: feedback interactivo en la evaluación por competencias. *Revista*

Iberoamericana de Evaluación Educativa, *12*(2), 89–109. https://doi.org/10.15366/riee2019.12.2.005

Gamino Carranza, A., Acosta González, M. G., y Pulido Ojeda, R. E. (2016). Modelo de formación dual del Tecnológico Nacional de México. *Revista de Investigación en Educación*, *14*(2), 170–183. http://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/212

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación*. Narcea.

Ibarra Mota, M., y Bribiescas Silva, F. A. (2019). Educacion dual: su análisis y desarrollo del modelo Alemán para su implementación en el entorno laboral. *European Scientific Journal*, *15*(4), 143–157. https://doi.org/10.19044/esj.2019.v15n4p143

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

Morales Ramírez, M. A. (2014). Sistema de aprendizaje dual: ¿una respuesta a la empleabilidad de los jóvenes? *Revista Latinoamericana de Derecho Social*, *19*, 87–110. https://doi.org/10.22201/iij.24487899e.2014.19.9745

RAE. (2021). *Diccionario de la lengua española*. Real Academia Española. https://dle.rae.es

Rojas Hernández, L. Y. G. (2015). La formación dual en Colombia. El caso de la Fundación Universitaria de la Cámara de Comercio de Bogotá Uniempresarial: los desafíos actuales en la percepción de egresados y empresarios. *Revista Científica General José María Córdova*, *13*(15), 145–181. https://doi.org/10.21830/19006586.21

Roure-Niubó, J., y Boudjaoui, M. (2016). Estrategias de profesionalización para la implementación de la formación en alternancia en educación superior en España: El caso del Instituto Máquina Herramienta (IMH) de Elgoibar (País Vasco). *Revista d´Educació*, *52*(2), 315–336. https://doi.org/10.5565/rev/educar.748

Silva García, P., Del Arco Bravo, I., y Flores Alarcia, Ó. (2018). El desarrollo de competencias profesionales en la formación inicial de maestros a través de la formación dual. El caso de Modelo Alternancia, Universidad de Lleida y Urban Teaching Academy, California State University Long Beach. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, *22*(1), 347–367. https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/63648

Tobón, S. (2004). Estrategias didácticas para formar competencias. Módulo V La cartografía

conceptual. *Islas Baleares (España): CIBER EDUCA*.

Tobón, S., Martínez, J. E., Valdez Rojo, E., y Quiriz, T. (2018). Prácticas pedagógicas: Análisis mediante la cartografía conceptual. *Revista Espacios*, *39*(53). http://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html

UASLP. (2017). Modelo de la UASLP: Modelo Universitario de Formación Integral y Estrategias para su Realización. *México: Documento de trabajo UASLP*, *1*, 1–113. http://www.uaslp.mx/Secretaria-Academica/Documents/ME/UASLP-ModeloEducativo2017VF.PDF

UASLP. (2018). *Marco de referencia para la formación dual en la educación superior en México*.

UNESCO. (2018). *Educación superior y sociedad*. *30*. https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/218

Vélez Rolón, A. M. (2019). *La gestión y transferencia de conocimiento en la formación dual en Colombia: los semilleros de investigación como instrumento de mejora* [Universidad Autónoma de Barcelona]. https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=sLgm2w85KzI%3D

Villalobos Monroy, G., y Pedroza Flores, R. (2009). Perspectiva de la teoría del capital humano acerca de la relación entre educación y desarrollo económico. *Tiempo de Educar*, *10*(20), 273–306. http://hdl.handle.net/20.500.11799/38930

Villavicencio Martínez, R. A., y Uribe Bugarín, R. A. (2017). Supervisión del aprendizaje situado: camino hacia un modelo didáctico. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*, 1–11. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2755.pdf

Zamora-Torres, A.-I., y Thalheim, L. (2020). El Modelo Mexicano de Formación Dual como modelo educativo en pro de la inserción laboral de los jóvenes en México. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *XI*(31), 48–67. https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/download/705/1244

Acerca de los autores

María Aquilea Villaseñor-Zúñiga, maestría en Ciencias del Hábitat por la Universidad Autónoma de San Luis Potosí -UASLP-. Estudiante del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. Profesora hora clase en la Facultad del Hábitat de la UASLP. Jefa del campo curricular Ciencia y Tecnología en la Facultad del Hábitat de la UASLP.

Alexandro Escudero-Nahón, doctor en Educación por la Universidad de Barcelona. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT). Es profesor investigador de tiempo completo en la Facultad de Informática de la Universidad Autónoma de Querétaro. Coordina el Doctorado en Tecnología Educativa en esta universidad. Dirige el proyecto Transdigital, que es una iniciativa ciudadana para la difusión de la ciencia con cuatro líneas de trabajo: revista científica Transdigital, Congreso Virtual Transdigital, Educación Transdigital y Editorial Electrónica Transdigital. Coordina el Comité de Investigación y Posgrados en Tecnología Educativa de la Red LaTE México, que es una Red Temática CONACyT. Forma parte del Cuerpo Académico Consolidado "Innovación Educativa y Tecnología" de la Secretaría de Educación Pública de México (SEP).

Rita Guadalupe Angulo Villanueva, licenciarura, Maestría y Doctorado en Pedagogía por la Universidad Autónoma de México. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel 1 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACyT). Perfil Prodep desde los inicios del programa. Pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa -COMIE-, al Comité Latinoamericano de Matemática Educativa -CLAME- y a la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa -CIMATES-, es integrante del CA "Curriculum, enseñanza de las ciencias y tecnologías para la educación" en la Facultad de Ciencias de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí. También forma parte del Programa de Investigación "Debates educativos e Imaginarios XXI" del IISUE UNAM. Profesor invitado del Seminario de Posgrado en Pedagogía "Curriculum Latinoamericano".

Minimalismo digital: estrategias para mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia

Digital minimalism: strategies to improve teacher productivity and well-being during and after the pandemic

Enrique Bonilla Murillo[1]

Verónica Sagnité Solís Herebia[2]

Resumen: ¿Cómo puede el minimalismo digital mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia? Ante la sobre carga de información, distracciones, problemas emocionales, adicción a los gadgets y la capacidad de enseñar durante la pandemia. Una estrategia para superar los desafíos es el uso estratégico, práctico y mínimo de las herramientas y consumo digitales que más aportan a nuestros objetivos y nuestro bienestar.

Palabras clave*:* TIC, cultura digital, minimalismo digital, educación, COVID-19.

Abstract: How can digital minimalism improve teacher productivity and well-being during and after the pandemic? Given the overload of information, distractions, emotional problems, addiction to gadgets and the ability to teach during the pandemic. A strategy to overcome the challenges is the strategic, practical, and minimal use of the digital tools and consumption that contribute the most to our goals and our well-being.

Keywords: ICT, digital culture, digital minimalism, education, COVID-19.

Recepción: 20 de mayo de 2022

Aceptación: 30 de junio de 2022

Forma de citar: Bonilla, E. y Solís, V.S. (2022). Minimalismo digital: estrategias para mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia. Voces de la educación 7(13), pp. 80-96.

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

[1] Universidad Autónoma de Tamaulipas, email: ebonilla@docentes.uat.edu.mx

[2] Universidad Autónoma de Tamaulipas, email: vsolis@docentes.uat.edu.mx

Minimalismo digital: estrategias para mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia

Introducción

El uso creciente y omnipresencia de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han cambiado nuestras formas de vida, dado que, en los sectores financieros, políticos, sociales y culturales, las TIC están presentes y siguen propiciando la sociedad digital en la que vivimos (Loya-Salas, 2016). Esta interconexión a través de la tecnología genera nuevos retos para todos los sectores como el bienestar y el rendimiento (Peiró et al., 2014). Específicamente para la educación, el desafío ha sido la integración de las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera holística. Es decir, que involucre todas las dimensiones como la política educativa, infraestructura, liderazgo, capacitación docente, cultura escolar y la pedagógica (González-Pérez, 2017; Salas-Rueda, 2018).

En México como en otros contextos todavía hay retos que atender en cobertura, acceso y calidad en torno a la utilización de las TIC (Gil et al., 2018; Kim y Freberg, 2018). No es suficiente que en materia de política educativa se mencione el uso de la tecnología para atender los retos educativos. O en algunos casos que se adquiera más infraestructura tecnológica; y se capacite a la planta docente en temas que no impactan directamente en puntos clave del proceso educativo como el liderazgo y la comunicación. El reto es desarrollar planes estratégicos y operativos de integración de las TIC facilitados por líderes tecnológicos consientes del contexto, la cultura escolar y con conocimiento de lo que implica utilizar individualmente e implementar colectivamente la tecnología para cumplir con los objetivos académicos (Martínez et al., 2019; Cifuentes y Vanderlinde, 2015).

Con la llegada de la pandemia provocada por COVID-19, este uso de las TIC en la educación se ha acelerado a pesar de las deficiencias en las diferentes dimensiones de integración tecnológica que pudieran existir en las instituciones educativas. Dicha aceleración y uso de las TIC en todas las actividades formativas no es sinónimo de un uso efectivo, aunque en muchos casos, con la educación en línea, se han solventado algunas necesidades de las universidades como diversificar programas educativos, incrementar la

oferta y la matricula (Arkorful y Abaidoo, 2015; Collins y Berge, 2000), además, de atender a poblaciones estudiantiles progresivamente diversas en demandas, características y necesidades. De alguna u otra forma el uso de la tecnología se intensificó en ciertas dimensiones con la pandemia, especialmente en la dimensión capacitación docente y pedagógica. La urgencia de atender la situación de emergencia incrementó la capacitación docente mediada por las TIC, al mismo tiempo, se elevó el uso de la tecnología digital para facilitar el proceso educativo.

Dicha aceleración del uso de las TIC pudiera provocar situaciones que afecten el bienestar y la productividad de los docentes. Más aún, si este incremento proviene de reacciones espontáneas ante la emergencia sanitaria y no de una planeación estratégica ya sea por parte de las instituciones educativas o personalmente, porque al final la manera en que se reacciona tiene relación con la conciencia propia, es decir, conocer que capacidades tenemos y cuáles carecemos para poder actuar en consecuencia. Independientemente de la efectividad de las capacitaciones docentes y el uso de la tecnología para enseñar durante la pandemia, la expansión del consumo digital ya era una realidad que se acentuó aún más. El problema con el uso maximalista de la tecnología digital es la dependencia total, la sobre carga y dominación tecnológica que controla que pensamos, sentimos y como invertimos nuestro tiempo (Sarnou, 2021), si no somos conscientes de ello. En este sentido, Cobo (2016) coincide al señalar que la sobre saturación de información, la diversidad de plataformas de interacción y estímulos cognitivos pueden generar déficit atención o reducida capacidad de realizar un análisis detenido.

Otros de los efectos es la falta de atención pues utilizar diferentes y múltiples dispositivos digitales, atender las redes sociales, revisar correo electrónico, comunicarnos por chats y a la par estar conectado a una videoconferencia de forma síncrona afecta la concentración y el foco en una tarea especifica. La distracción digital es un problema en los ambientes laborales y académicos porque las personas divagan mentalmente del 30 al 40% diariamente cuando están involucradas con tecnología (Anthonysamy et al., 2020). Esta falta de atención a una tarea específica es causada por estos elementos tecnológicos externos, pero también por elementos internos como el compromiso, entusiasmo,

habilidades, el estado emocional, físico y psicológico de las personas, además del ambiente educativo y del hogar (Anthonysamy et al., 2021, Sarnou, 2021).

Desde hace algunos años, anteriores a la pandemia, existe la preocupación por los efectos negativos del creciente protagonismo de dispositivos digitales en la vida social, incluida la escuela. Diversos autores (Turkle, 2015; Boyd, 2014) han planteado la necesidad de establecer criterios y pautas que guíen nuestra práctica de vida digital. Este ensayo tiene como objetivo responder a la pregunta ¿Cómo puede el minimalismo digital mejorar el bienestar y productividad docente durante y después de la pandemia? Este cuestionamiento se deriva de la revisión de literatura en torno a la integración de las TIC en el proceso educativo (Cabero y Fernández Silva, 2018; Keengwe y Kidd, 2010; Zinger, 2017). Además, se evidencia empíricamente por medio de las actividades personales y académicas, mismas que nos retan a mantenernos enfocados y motivados para cumplir con las demandas docentes y a la par cuidar nuestra salud general.

Minimalismo Digital

Se parte de la idea de que estamos inmersos en una sociedad digital que no se puede cancelar o detener, solo podemos adaptarnos a ella. Para lograrlo se requiere lidiar con la cultura digital a su vez provocar transformaciones cualitativas en capacitación personal, en el sistema educativo y en el mercado laboral (Skivko et al., 2019). Los docentes no requieren más aplicaciones o dispositivos móviles para desempeñar su trabajo, necesitan mejorar la calidad de lo esencial del proceso educativo como es la comunicación, la colaboración y el liderazgo, pues la tecnología en sí no es la solución de todo, es una herramienta que facilita y que pudiera potenciar la educación (Bell, 2016). Para optimizarla es imperativo desarrollar habilidades que faciliten el uso efectivo y minimalista de las TIC, que aporten a objetivos académicos y que incrementen el bienestar docente.

El concepto “minimalismo” se entiende como el deseo de querer menos cosas, más control e intención en como utilizamos nuestro tiempo y energía (Sarnou, 2021). El constante bombardeo de anuncios comerciales nos ha llevado como sociedad a querer y adquirir cada vez más productos materiales sin conciencia en el impacto ambiental ni en el social. Esta

idea del minimalismo surge como una contra fuerza ante el consumismo y saturación de información que lo fomenta (Määttä y Uusiautti, 2020). Una persona minimalista utiliza solo los recursos mínimos necesarios para cumplir con sus objetivos, por lo tanto, este uso eficiente impacta en el ambiente y su bienestar.

Similarmente, ante el uso excesivo y desmedido de la tecnología para enseñar, aprender, trabajar y entretenernos, el término minimalismo digital se ha popularizado en ambientes de negocios y vida privada, derivado de la presencia, consumo de medios y la dominación de la tecnología en las individualidades (Skivko, 2019). Newport (2019) por su parte mencionó que sin darnos cuenta hemos incorporado la tecnología en nuestras vidas motivadas por sus beneficios sin considerar los efectos en la productividad y el bienestar personal. La aplicación de la tecnología en todas las actividades humanas confunde a los usuarios con respecto a lo real y lo virtual, generando transformaciones que impactan en su estado emocional y conductual (Addeo y Massullo, 2021). El minimalismo digital explora la posibilidad de controlar y filtrar el flujo de la información en la comunicación en línea, así como el uso inteligente y austero de las plataformas digitales con el fin de incrementar el desempeño y la satisfacción de los trabajadores (Skivko, 2019).

Minimalismo digital en contexto educativos

En el contexto educativo, el concepto minimalismo digital ha sido poco referido, aunque hay estudios desde la psicología educativa y educación en línea que lo mencionan (Määttä y Uusiautti, 2020; Sarnou, 2021). También, en otros estudios de educación a distancia, Collins y Berge (2000) notaron que el minimalismo tecnológico pudiera ser una forma efectiva para que estudiantes logren más con menos tecnología. Esto es, que alcancen los aprendizajes esperados con el uso eficiente de herramientas tecnológicas que realmente aporten a su educación. Por ejemplo, Liaw (2004) recomendó que, para aprendizaje basado en la web, los sistemas y el software deberían de estar acorde con el confort de los estudiantes, asimismo, utilizar principios de minimalismo tecnológico, proveer apoyo y capacitación a docentes y estudiantes, y comprender la aceptación de la tecnología de ambos.

Todavía, existen huecos en la literatura, particularmente en tema del minimalismo digital como estrategia para mejorar el bienestar y productividad docente. Aunque otros investigadores han estudiado el impacto de las TIC en la productividad (Quiroga-Parra et al., 2017), y en otras instancias se ha explorado el tema de bienestar y rendimiento a través de estudios de psicología organizacional (Peiró et al., 2014) y educativa (Määttä y Uusiautti, 2020); igualmente, se ha correlacionado la satisfacción y desempeño docente con el desarrollo de habilidades de gestión del tiempo (Zafarullah y Pertti, 2017) y pensamiento estratégico (Goldman, 2007; Haycok, 2012).

Desde las teorías de liderazgo, se ha argumentado la efectividad y necesidad de desarrollar estilos de liderazgo y conductas adecuadas al contexto social y ambiental actual, como el liderazgo transformacional y el liderazgo con base en la teoría camino-objetivo. El primero enfatiza el desarrollo de la autoeficacia y autoconocimiento de los líderes (Caldewell y Hayes, 2016), el segundo se centra en la satisfacción, y motivación de los seguidores considerando la situación en la que se encuentren (Naluree et al., 2015). Aunque, se requiere mayor comprensión del asunto para mejorar el bienestar docente y la productividad por medio de capacitaciones que impacten en la comunicación, colaboración y el liderazgo docente. Mientras tanto, se presentan algunas sugerencias sobre cómo utilizar el minimalismo digital para lograrlo tomando en cuenta el desarrollo de habilidades de autorregulación, pensamiento crítico y gestión del tiempo para mayor eficacia, mismas que a su vez tienen relación estrecha con el liderazgo personal.

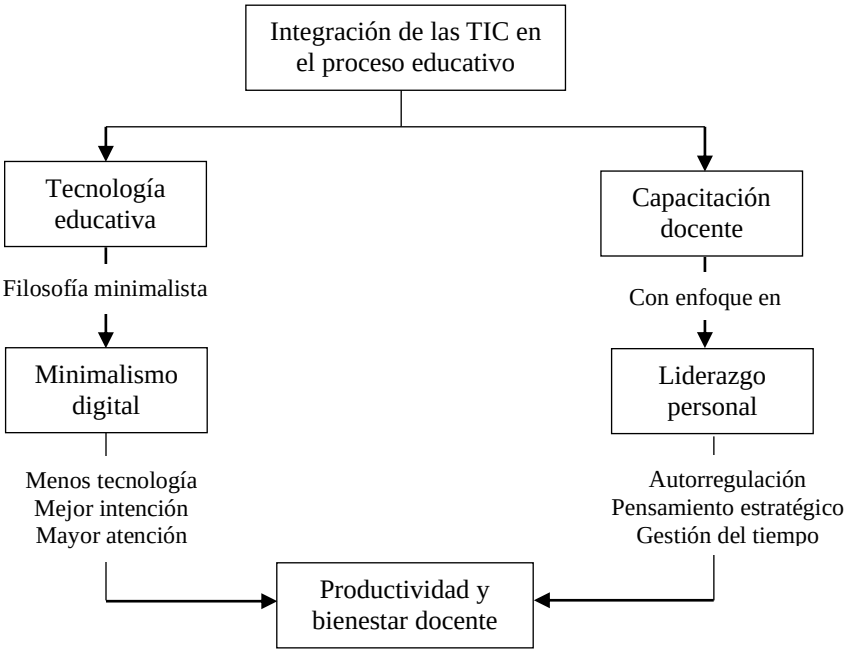
Recomendaciones

Si bien, el uso efectivo de la tecnología es provocado por una planeación estratégica tanto nacional como institucional (en política educativa, infraestructura, liderazgo tecnológico), la capacitación docente es clave, sin embargo, su enfoque deberá ser no solamente en cuestiones técnicas o pedagógicas, sino también en el liderazgo docente (Gil et al., 2018), es decir en el desarrollo de habilidades personales como autorregulación, pensamiento estratégico y gestión del tiempo (Anthonysamy et al., 2020), para lograr la orientación de los objetivos a puntos clave del proceso educativo y a su vez incrementar el bienestar

docente. En la figura 1 se ejemplifica esta propuesta de capacitación docente en torno al uso minimalista de la tecnología.

Figura 1.

Capacitación docente e integración minimalista de las TIC.



Por un lado, los lideres educativos tienen la responsabilidad de proveer las condiciones para la integración de las TIC, es decir, gestionar y optimizar la tecnología y por otro, capacitar a docentes y lograr el bienestar y productividad.

Gestión y optimización de la tecnología

Una primera recomendación es reducir los medios tecnológicos de comunicación entre personal administrativo y docente. El correo electrónico, aunque pudiera ser no tan popular entre estudiantes, es un medio habitual en la comunidad académica que brinda estructura y formalidad a los docentes. Asimismo, el WhatsApp, provee inmediatez, sin embargo, se sugiere que su implementación como estrategia de comunicación sea intencionada. Es decir que los usuarios de este medio sean conscientes de su propósito en el proceso educativo. Por ejemplo, si docentes durante horario laboral reciben múltiples mensajes y

notificaciones, al mismo tiempo están conectados en una clase virtual, a su vez toda esta información llega por distintos medios y en diferentes equipos y dispositivos móviles; la intención y la atención se dispersa. La falta de concentración y foco provoca insatisfacción laboral e impacta en la productividad (Anthonysamy et al., 2020). El utilizar una tecnología simple y eficaz probada por su efectividad ayudaría a controlar y filtrar el flujo de información (Escorcia-Oyola &Treviño, 2015; Collins y Berge, 2000, Skivko et al., 2019).

Una segunda recomendación es reducir la burocracia digital, es decir mejorar la intención. La constante solicitud de evidencias digitales sobre cada actividad en el quehacer docente provoca estrés, frustración e insatisfacción laboral. Quiroga-Parra et al. (2017) mencionaron la necesidad de transformar la práctica profesional a través de un rediseño de las estructuras laborales y organizacionales a maneras de trabajo más flexibles e interconectadas, pues las TIC permiten generar interacciones más efectivas cuando se utilizan de forma eficiente (Mantravadi y Snider, 2017). Una manera más práctica de entregar y evidenciar el trabajo docente pudiera ser por medio de una plataforma digital única con cuenta individual en la que los docentes carguen la documentación requerida por los administradores o coordinadores de cada área que se atiende.

Bienestar y productividad docente

La tercera recomendación es capacitar para incrementar el bienestar y la productividad docente. El deterioro del bienestar psicológico tiene consecuencias económicas en cualquier tipo de actividad laboral. Los trabajadores felices tienen mejor atención dado que mejoran su pensamiento crítico, su acción y resiliencia (Peiró et al., 2014). El uso minimalista de la tecnología para fomentar e incrementar dicho bienestar y rendimiento demanda el desarrollo de habilidades docente específicas que permitan el uso austero de la tecnología. Como usuarios digitales se está en riesgo permanente pues plataformas como Facebook, por ejemplo, están diseñadas para manteneros enganchados el tiempo máximo posible, nuestra atención es el producto en venta (Janssen, 2019).

Ante la competencia por la atención, las empresas tecnológicas y comerciales se valen de las vulnerabilidades emocionales y psicologías de las personas para obtener ganancias

económicas e influencia en la sociedad y cultura. En este contexto, el desarrollo de las siguientes habilidades podría ofrecer una oportunidad para enfocarnos y alcanzar las metas personales, académicas y profesionales.

Autorregulación

La falta de habilidades como autorregulación, pensamiento estratégico y gestión del tiempo pudieran potenciar la falta de atención a cosas verdaderamente valiosas y en el peor de los escenarios ceder el control de las emociones y acciones a la tecnología. Permitir a la tecnología dirigir el proceso trae consigo desconexión de la vida real, privación social y condicionamiento (Serdyukov, 2021). Una forma de lidiar con la falta de atención e intención en las actividades docentes es practicar la meditación que auxilie en el desarrollo de la conciencia y control de las emociones, pensamientos y comportamientos (Anthonysamy et al., 2020).

En muchas partes del mundo la práctica de *mindfulness* o atención plena está siendo introducida en centros de trabajo y escuelas para mejorar la concentración a través de la experimentación de actividades que permitan enfocarse en el presente como la meditación y relajación (Beal, 2018; Bostock, 2019). De acuerdo con Bandura (2005) los humanos tienen la capacidad de auto gestionarse y esto los puede llevar a proactivamente a controlar sus procesos cognitivos, motivaciones y conductuales, es decir, desarrollar la capacidad de auto regularse.

Pensamiento estratégico

El pensamiento estratégico es una manera de pensar con atributos específicos que pueden ayudar a mejorar el bienestar y productividad. Primero se debe tener perspectiva, es decir una visión global del contexto. Se necesita tener una intención enfocada, como tener un propósito, objetivos y una visión que impulse hacia el cumplimiento del propósito. Otro atributo es el oportunismo inteligente, esto es, aprovechar las oportunidades que se presentan para cumplir con los objetivos. Además, pensando en el tiempo, este atributo requiere que se sea consciente del pasado y del presente para que se pueda imaginar un

futuro. Es decir, poder pensar a través del tiempo. Además de estos, deberá estar impulsado por una hipótesis o un supuesto (Goldman, 2007).

Es importante comprender que el pensamiento estratégico es una actividad individual. Es un proceso cognitivo personal que tienen la intención de encontrar nuevas formas de lograr cierto objetivo para cumplir un propósito. La manera de lograrlo es pensar las formas de cómo hacerlo, es decir, descubrir estrategias que ayuden conseguir objetivos de manera más efectiva y para ello se planea estratégicamente (Jiménez Romero et al., 2018).

El pensamiento estratégico está ligado al pensamiento crítico. Este último es la capacidad que tiene un individuo de analizar, sintetizar, evaluar y aplicar la información que consume (Brown, 2020). Por tanto, este puede llevar a una persona a desarrollarlo, puesto que surge de experiencias específicas personales, interpersonales, organizacionales y externas. Alcanzar un pensamiento estratégico, se logra aprendiendo sobre donde se ubica la persona y a donde se quiere llegar, explorando varias rutas, determinando la mejor, planeando los recursos que se necesitan, examinando el mapa objetivamente y aprovechando la pasión y el compromiso (Haycock, 2012). En el bullicio de la sociedad digital, esta habilidad puede ayudar a tomar decisiones sobre qué información consumir, pero sobre todo es útil para determinar los pasos a seguir y que herramientas tecnológicas son las más adecuadas.

Gestión del tiempo

Los recursos económicos, el conocimiento ni la tecnología son suficientes para alcanzar un desempeño alto en las actividades que se realizan como docentes. El factor tiempo en este proceso académico y laboral juega un rol crítico en el bienestar y la productividad. La capacidad de gestionar el tiempo, es decir, organizar y priorizar tareas ayuda al logro de metas importantes (Bostock, 2019), además de reducir el estrés y producir satisfacción laboral. El minimalismo digital se pude lograr una vez que implementemos estrategias eficaces para mejorar la productividad. Se sugiere que los lideres educativos practiquen y promuevan estrategias efectivas de asignación de tiempo para determinar necesidades, establecer metas, priorizar y planear tareas para alcanzar objetivos organizacionales

(Zafarullah y Pertti, 2017). Las habilidades de gestión del tiempo junto con el uso mínimo y estratégico de tecnología pudieran ayudar a los docentes a mejorar su calidad de vida.

Estrategias digitales minimalistas

La mejora de la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia con el uso de estrategias digitales minimalistas tienen relación con las habilidades de liderazgo personal. Las siguientes acciones pudieran tener mayor impacto si la capacitación docente se centra en la autorregulación, pensamiento crítico y gestión del tiempo.

Las instituciones de educación han implementado acciones específicas para reducir el estrés y aumentar la productividad entre los docentes a través de una desintoxicación digital (détox digital) en la que las escuelas ofrecen talleres, cursos o eventos libres de tecnología (Skivko et al., 2019). De igual manera, los líderes educativos estimulan a docentes a través de incentivos, para la búsqueda de soluciones no digitales a retos académicos como mejorar la comunicación y los resultados de aprendizaje. Por ejemplo, utilizar material físico e impreso para realizar una actividad académico-administrativa, tal vez, podría mejorar el estado emocional del docente (Sarnou, 2021).

La creación de ambientes físicos libres de ruido y distracciones también es una acción que puede mejorar la intención y atención. La autorregulación es un asunto personal, sin embargo, en un contexto educativo real o digital, los docentes requieren una experiencia en la que los lideres educativos estructuren el ambiente acorde a las necesidades académicas (Anthonysamy et al., 2020).

Otros investigadores proponen disminuir el consumo de información digital para promover el bienestar personal siempre y cuando sea apropiado para el individuo (Määttä y Uusiautti, 2020). Tomar descansos y reemplazar las tecnologías con alternativas significantes (Janssen, 2019). Newport (2019) a grandes rasgos, propone dejar de lado la tecnología por un periodo de aproximadamente 30 días de acuerdo con las necesidades y posibilidades de cada persona. En este lapso, se evita por completo el consumo digital y uso de aparatos digitales. Durante el periodo de desintoxicación, se sugiere reflexionar sobre los hábitos y

necesidades para después ir reincorporando solo aquellas tecnologías que realmente aportan a su productividad y bienestar. Mientras dura este tiempo, de "aburrimiento" en lugar de recurrir al celular, un cuaderno o libro es mejor opción para lograr el propósito (Bostock, 2019).

Conclusiones

Las TIC continúan fomentando la sociedad digital actual. El uso constante y creciente de la tecnología en todos los sectores tanto económicos, sociales y culturales sigue modificando las maneras en que interactuamos, trabajamos y vivimos. Esta cultura digital había sido gradual y en diferentes niveles de integración en cada contexto. Sin embargo, la pandemia provocada por Covid-19 intensificó la aplicación de las TIC en todas las actividades humanas y en todos los sectores e industrias. Específicamente en la educación, se aumentó su utilización para facilitar los procesos. Aunque el reto sigue siendo el uso efectivo de las TIC en todas las dimensiones, con la pandemia se expandió el consumo y carga de la información aún más, poniendo en riesgo el rendimiento y salud de los usuarios.

Con este ensayo se exploró las ideas del minimalismo para contrarrestar los retos de vivir y trabajar en una sociedad digital influenciada por el consumismo, materialismo y la saturación e intoxicación de información. Asimismo, se analizó el minimalismo digital como estrategia para mejorar la productividad y bienestar docente durante y después de la pandemia. Se propone una capacitación docente e integración minimalista de las TIC porque utilizar menos tecnología, con mejor intención y mayor atención se pudiera propiciar docentes satisfechos y más productivos. La propuesta es capacitar con un enfoque en liderazgo personal, es decir, en el desarrollo de habilidades de autorregulación, pensamiento estratégico y gestión del tiempo, así podrían controlar y filtrar el flujo de la información a través las tecnologías más robustas y eficientes.

Los líderes educativos tienen la responsabilidad de gestionar y asignar mejor las tecnologías y la capacitación que recibe la planta docente. La forma de optimizarla depende de cada contexto educativo, de sus características y necesidades. Pareciera que en tiempos de emergencia la única solución es más tecnología y más información. Sin embargo, en la

sociedad del siglo XXI, ni el conocimiento, ni recursos económicos ni tecnológicos son suficientes para lograr metas educativas que requieren la atención plena de las personas. Lo importante es preguntarse y preguntarnos ¿cuáles son las herramientas tecnológicas que mejoraran la comunicación? ¿Las tecnologías que utilizamos facilitan o limitan la productividad? ¿Cómo impacta la burocracia digital a los docentes?, pues docentes distraídos por atender las demandas y requerimientos técnicos y burocráticos, no están habilitados para impactar positivamente en la educación.

El minimalismo digital puede mejorar la productividad docente durante y después de la pandemia siempre y cuando los docentes reflexionen sobre sus propias capacidades y estén dispuestos a una transformación individual. La literatura revisada de distintas disciplinas del conocimiento apunta a la necesidad de realizar cambios estructurales sociales, organizacionales, pero también sugiere que el cambio más importante es en cada persona. Aunque esta propuesta de capacitación y uso minimalista de la tecnología se centra en docentes; administradores y estudiantes también requieren habilidades blandas, liderazgo personal y comprender que el mundo está cambiando hacia culturas de colaboración sustentables y minimalistas y quienes no lo estén haciendo enfrentan a retos mayores en situaciones de crisis que su vez las alimentan en lugar de suavizarlas.

Bibliografía

Addeo, F., & Masullo, G. (2021). Studying the Digital Society: Digital Methods between Tradition and Innovation in Social Research. *Italian Sociological Review*, 11 (4S), 153-165] http://dx.doi.org/10.13136/isr.v11i4S.428

Anthonysamy, L., Choo, K. A., & Hew, S. H. (2020). Self-regulation Strategic Framework for minimizing distraction in digital society. *Journal of Physics: Conference Series*, 1529(5) http://dx.doi.org/10.1088/1742-6596/1529/5/05202

Arkorful, V., & Abaidoo, N. (2015). The role of e-learning, advantages and disadvantages of its adoption in higher education. *Instructional Technology, 12*(1) 29-42. https://www.itdl.org/Journal/Jan_15/Jan15.pdf

Bandura, A. (2005). *The evolution of social cognitive theory*. In. G. Smith & M.A. Hitt (Eds.) Great minds in management, 9-35. Oxford: Oxford University Press.

Beal, D. (2018). *The brain power classroom: 10 essentials for focus, mindfulness, and emotional wellness.* Sedona: Best Life.

Bell, D. (2016). Twenty-first Century Education: Transformative Education for Sustainability and Responsible Citizenship. *Journal of Teacher Education for Sustainability*,18(1) 48-56. https://doi.org/10.1515/jtes-2016-0004

Bostock, C. (2019). *Digital life: value or vice?* The journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh, 49(4), 295. https://doi.org/10.4997/JRCPE.2019.408

Boyd, D. (2014). It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens. New Haven: Yale University Press

Brown Dr, C. L. (2020). *Book review: Media and Moral Education.* A Philosophy of Critical Engagement. Excelsior: Leadership in Teaching and Learning, 13(1), 8.

Caldwell, C., & Hayes, L. A. (2016). Self-efficacy and self-awareness: moral insights to increased leader effectiveness. *Journal of Management Development*, *35*(9), 1163–1173. https://doi.org/10.1108/JMD-01-2016-0011

Cifuentes, G., & Vanderlinde, R. (2015). Liderazgo de las TIC en educación superior: Estudio de caso múltiple en Colombia [ICT leadership in higher education: A multiple case study in Colombia]. *Comunicar, 23*(45), 133–142.

Cobo, C. (2016). La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento. Colección Fundación Ceibal. https://prep-digital.fundacionceibal.edu.uy/jspui/handle/123456789/159

Collins, M., & Berge, Z. L. (2000). *Technological minimalism in distance education.* The Technology Source. http://horizon.unc.edu/TS/editor/192.html

Escorcia-Oyola, L., & de Triviño, C. J. (2015). Tendencias de uso de las TIC en el contexto escolar a partir de las experiencias de los docentes [Trends in ITC use in a school context, based on teachers' experiences]. *Educación y Educadores, 18*(1), 137–152. https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.8

Gil, J. M. S., Ornellas, A., & Carballo, J. A. (2018). La situación cambiante de la universidad en la era digital [The changing situation of university in the digital age].

Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, *21*(2), 31–49. https://doi.org/10.5944/ried.21.2.20673

Goldman, E. (2007). Strategic thinking at the top. *MIT Sloan Management Review*, *48* (4). https://hsrc.himmelfarb.gwu.edu/smhs_crl_facpubs/226

González-Pérez, A. (2017). Dinamización tecnológica de la escuela a través del liderazgo del coordinador TIC [Technological dynamism of school through the leadership of the ICT coordinator]. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, *43*(2), 115–125. https://doi.org/10.4067/S0718-07052017000200006

Haycock, K. (2012). *Strategic thinking and leadership*. Library leadership & management, 26(3/4). https://doi.org/10.5860/llm.v26i3/4.2635 https://doi.org/10.3916/C45-2015-14

Janssen, M. (2019). A Guide to Digital Decluttering: A Review of Digital Minimalism. https://digitalcollections.dordt.edu/faculty_work/1050

Jiménez Romero, S., Martillo Pazmiño, I. O., & Aguayo Delgado, M. I. (2018). *El pensamiento crítico y su relación con el pensamiento estratégico y el liderazgo.* Universidad y Sociedad, 10(1), 112-116. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202018000300112&lng=es&tlng=es.

Keengwe, J., & Kidd, T. T. (2010). Towards best practices in online learning and teaching in higher education. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 6(2), 533-541. https://jolt.merlot.org/vol6no2/keengwe_0610.pdf

Kim, C. M., & Freberg, K. (2018). Online pedagogy: Navigating perceptions and practices to develop learning communities. *Teaching Journalism & Mass Communication*, *8*(2), 11-20. https://aejmc.us/spig/wp-content/uploads/sites/9/2018/12/TJMC-8.2-Kim-Freberg.pdf

Liaw, S.S. (2004). Considerations for Developing Constructivist Web-Based Learning. *International Journal of Instructional Media*, *31*(3). https://www.learntechlib.org/p/63314/.

Loya Salas, M. D. L. S. (2016). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación en América Latina: una política educativa. *Cultura Científica Y Tecnológica*, (52). http://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/culcyt/article/view/880

Määttä, K., & Uusiautti, S. (2020). *Educational Psychological Perspectives on Sustainability Education.* Sustainability, 12(1), 398. https://dx.doi.org/10.3390/su12010398

Mantravadi, S., & Snider, D. (2017). Online teaching overview and misconceptions: Two keys of sustainability in online courses and tools. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, *17*(7), 106–110. https://www.articlegateway.com/index.php/JHETP/article/view/1472

Martínez, M. C., Manzano, M. J. R., Lema, L. E. C., & Andrade, L. C. V. (2019). *Formación por competencias: reto de la educación superior*. Revista de ciencias sociales, 25(1), 94-101. https://www.redalyc.org/journal/280/28059678009/movil/

Naureen, G., Awan, R., & Noshaba, A. (2015). Relationship between leadership styles of school heads and their teachers' job satisfaction as moderated by locus of control and task structure. *Journal of Educational Research, 18*(2), 14-31. https://www.prdb.pk/article/relationship-between-leadership-styles-of-school-heads-and-t-9507

Newport, C. (2019). *Digital minimalism: Choosing a focused life in a noisy world.* Penguin.

Peiró, José Maria, & Ayala, Yarid, & Tordera, Núria, & Lorente, Laura, & Rodríguez, Isabel (2014). *Bienestar sostenible en el trabajo: revisión y reformulación.* Papeles del Psicólogo, 35(1),5-14. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77830184002

Quiroga-Parra, Darío Jesús, & Torrent-Sellens, Joan, & Murcia-Zorrilla, Claudia Patricia (2017). *Las tecnologías de la información en América Latina, su incidencia en la productividad: Un análisis comparado con países desarrollados.* Dyna, 84(200),281-290. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=49650910034

Salas-Rueda, R.A. (2018). *Uso del modelo TPACK como herramienta de innovación para el proceso de enseñanza-aprendizaje en matemáticas.* Perspectiva educacional, 57 (2), 3-26. https://doi.org/10.4151/07189729-vol.57-iss.2-art.689

Sarnou, D. (2021). *Exploring the Necessity for Students to Exercise Digital Minimalism While Studying Online: Case of 35 Master Students at the Department of English of Abdelhamid Ibn Badis University, Algeria.* Journal of Language Teaching and Research, 12(3), 370-376. https://doi.org/10.17507/jltr.1203.06

Serdyukov, P. (2021). *Formalism in online education.* Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 14(2), 118-132. https://.doi.org/10.1108/JRIT-02-2021-0010

Silva, H. G. T. (2018). Actitud hacia las TIC y hacia su integración didáctica en la formación inicial docente. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3). https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34437

Skivko, M., Korneeva, E., & Kolmykova, M. (2019). *Digital Minimalism as a Leading Limitation of Media Communications in the Heyday of Digital Culture.* In Proceedings of the 6th International Conference on Social, Economic, and Academic Leadership (ICSEAL-6-2019) (pp. 225-229). https://doi.org/10.2991/assehr.k.200526.010.

Turkle, S. (2015). *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.

Zafarullah, S., & Pertti, V. (2017). *Effect of time management on the job satisfaction and motivation of teacher educators: A narrative analysis.* International Journal of Higher Education, (2), 213-224. https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n2p213.

Zinger, D., Tate, T., & Warschauer, M. (2017). *Learning and teaching with technology: Technological pedagogy and teacher practice.* https://dx.doi.org/10.4135/9781529716627.n33

Acerca de los autores

Enrique Bonilla Murillo, doctor en Liderazgo Educativo por la City University of Seattle, Estados Unidos. Su tesis doctoral fue sobre las características de la educación en línea y el sentido de comunidad percibido por los estudiantes. Es licenciado en Relaciones Internacionales, con maestría en Docencia. Cuenta con una certificación (ICELT) In-Service Certificate of English LanguageTeaching por la Universidad de Cambridge como Instructor de Inglés. Es integrante del cuerpo académico dedicado a investigar la integración de la tecnología en el proceso educativo. Es instructor en línea y presencial de asignaturas de inglés en la Universidad Autónoma de Tamaulipas UAT-Unidad Académica Multidisciplinaria Valle Hermoso (UAMVH). Además, imparte asignaturas en el área de Tecnología Educativa en Educación Superior.

Verónica Sagnité Solís Herebia, doctoranda en Comunicación en la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), Maestra en Tecnología Educativa y Licenciada en Comunicación y Relaciones Públicas. Responsable del Cuerpo Académico Tecnologías de la Información y la Comunicación en el Proceso Educativo (UAT CA-167). Docente de tiempo completo de la UAM Valle Hermoso de la UAT. Ponente y tallerista en congresos nacionales con temas de Formación docente en tecnologías para el aprendizaje (bachillerato y universidad) y Desarrollo del autoconocimiento en estudiantes de bachillerato.

La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental
The formation of researchers in Normal Schools in Mexico: documentary rewiew

Adrián Aguilera Aguilar[1]
Elí Orlando Lozano González[2]

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar los procesos de formación de investigadores en Escuelas Normales Públicas en México. Históricamente, las Normales se han dedicado primordialmente a labores docentes, en las últimas décadas se ha dado un fuerte impulso a la investigación con la conformación de Cuerpos Académicos. Este artículo da cuenta de la revisión documental de varias investigaciones publicadas dentro de las últimas dos décadas, se retoman 50 documentos que abordan la temática general, clasificándolos en 4 categorías: La investigación en las Escuelas Normales, La Investigación sobre Cuerpos Académicos, La Formación de Investigadores Educativos y El Desarrollo del *habitus* investigativo. Los resultados permiten develar las condiciones en que suceden los procesos de formación de investigadores en las Escuelas Normales.

Palabras clave: escuelas normales, cuerpos académicos, formación de investigadores educativos, habitus investigativo.

Abstract: The objective of this article is to analyze the formation processes of researchers in Public Normal Schools in Mexico. Historically, the Normales have been dedicated primarily to teaching tasks, in recent decades a strong boost has been given to research with the formation of Academic Groups. This article gives an account of the documentary review of several investigations published within the last two decades, 50 documents that address the general theme are taken up, classifying them into 4 categories: Research in Normal Schools, Research on Academic Groups, Formation of Educational Researchers, and the Development

[1] Escuela Normal Superior de México, email: adrian.aguilera@aefcm.gob.mx
[2] Universidad Nacional Autónoma de México, email: elilozano@filos.unam.mx

of the investigative habitus. The results reveal the conditions in which the formation processes of researchers in the Normal Schools take place.

Key words: normal schools, academic bodies, training of educational researchers, investigative habitus.

Recepción: 13 de junio de 2022

Aceptación: 29 de julio de 2022

Forma de citar: Aguilera, A. y Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental. Voces de la educación 7(13), pp.97-119.

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

La formación de investigadores en Escuelas Normales en México: revisión documental

Introducción

El presente artículo se inscribe dentro de un trabajo de investigación más amplio que coloca en el centro a la formación de investigadores en las Escuelas Normales Públicas (EN) a través de las interacciones que emergen al interior de los Cuerpos Académicos (CA) que se han conformado dentro de estas instituciones. Lo anterior llevó al análisis de una serie de documentos en torno a este tema como parte de la elaboración del estado del arte sobre los aportes que las investigaciones han hecho en las últimas dos décadas, ya que desde su origen, las EN en México estuvieron destinadas a la formación de profesionales para la enseñanza, la investigación no fue una tarea que se considerara como parte de sus funciones. Fue a partir de 1984 que mediante el acuerdo presidencial 23/03/84[3], se les reconoce como Instituciones de Educación Superior (IES) y es entonces que asumen como tareas sustantivas la Docencia, la Difusión y la Investigación, sin embargo, ésta última tarea no fue desarrollada de la misma forma que en las Universidades; algunas limitantes estaban asociadas a la falta de recursos económicos, de autonomía y de la propia formación de los docentes de las EN.

Las políticas educativas se mostraron ajenas a fortalecer ésta actividad y fue hasta 1996 dentro del aquel llamado Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) ahora Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el tipo superior (PRODEP) que los docentes de las EN tuvieron la posibilidad de participar en un proceso de evaluación para adquirir el perfil deseable PRODEP, dentro de los aspectos a evaluar se encuentra la generación de conocimiento a través de procesos de investigación, que además hayan sido publicados en diferentes medios, entre ellos memorias de Congresos Educativos, revistas especializadas, libros etc.

En adición a lo anterior, en el año 2009 comienza la demanda para conformar CA como parte de las acciones estratégicas para el fortalecimiento de las EN vía el PRODEP, así, la tarea de la investigación comenzó a ser una preocupación tanto de las autoridades de las Normales

[3] Diario oficial de la Federación. Recuperado el (14 de marzo de 2022) de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4660109&fecha=23/03/1984

como de los docentes interesados en desarrollarla. Actualmente, a más de diez años, se cuenta 252 CA de EN reconocidos ante PRODEP[4], 190 tienen el status en formación, 56 se encuentran en consolidación y sólo 6 están consolidados. No obstante, han sido muchas las dificultades que han sorteado las EN para llevar a cabo las tareas de investigación. Es en este contexto donde surge el interés por elaborar un estado del arte acerca del desarrollo de la investigación y la formación de investigadores en EN mexicanas. Esto es lo que se desarrolla en este documento. Para ello, en primer lugar se describe la metodología seguida para la búsqueda y análisis de los documentos retomados, de lo cual se derivan las cuatro categorías analíticas que constituyen los resultados de estas indagaciones: la investigación en las Escuelas Normales, la investigación sobre cuerpos académicos, la formación de investigadores educativos y el desarrollo del *habitus* investigativo. Se finaliza con la discusión y conclusiones de los resultados presentados.

Desarrollo

Este trabajo puede denominarse como un estado del arte; es decir, una investigación de corte documental en torno a determinado tema, a decir de Londoño, Maldonado y Calderón (2014) un estado del arte:

> Es una modalidad de investigación documental que permite el estudio del conocimiento acumulado escrito dentro de un área específica; su finalidad es dar cuenta del sentido del material documental sometido a análisis con el fin de revisar de manera detallada y cuidadosa los documentos que tratan sobre un tema en específico. Sirve al investigador como referencia para asumir una postura crítica frente a lo que se ha hecho y lo que falta por hacer en torno a una problemática o temática concreta, para evitar duplicar esfuerzos o repetir lo que ya se ha dicho y además para localizar errores que ya fueron superados (p. 6).

Para delimitar la búsqueda de documentos, los temas específicos fueron los siguientes: la investigación en las EN de México y la formación de investigadores en EN mexicanas. Estableciendo un corte de las últimas dos décadas, pues, como se vio en la introducción, se trata de un fenómeno que ha adquirido relevancia en este mismo periodo de tiempo debido

[4] PRODEP. Recuperado el (9 de julio de 2021) de promep.sep.gob.mx

al impulso dado a los CA. La búsqueda de documentos se realizó en los portales académicos: Dialnet, Redalyc y Google Académico, siendo este último el más utilizado. Se seleccionaron 50 documentos que respondían a los criterios expuestos en el párrafo previo, de ellos 32 son artículos de investigación y 18 son ponencias.

Para el análisis de los documentos recurrimos a la estrategia de análisis cualitativo de contenido propuesta por Cáceres (2003), que consiste en una revisión detallada del contenido de cada documento para luego elaborar una clasificación en función de las afinidades temáticas de cada documento analizado. Para facilitar la tarea de análisis se construyó una tabla para sistematizar el contenido de cada documento, la tabla recupera el objetivo o propósito, los principales conceptos utilizados por los autores, la metodología, los sujetos espacios y tiempos en los que se llevaron a cabo las investigaciones, así como los principales hallazgos (Tabla 1).

Tabla 1

Tabla de sistematización, síntesis y análisis de los documentos

Ficha bibliográfica	**Objetivo o propósito**	**Conceptos principales**	**Metodología**	**Sujetos, espacios y tiempos**	**Principales hallazgos**
Documento X					
Documento Y					

Elaboración propia.

Con base en la tabla, se generaron 4 categorías analíticas:

1. La investigación en las Escuelas Normales
1. Investigación sobre Cuerpos Académicos
2. La Formación de Investigadores Educativos
3. El Desarrollo del *habitus* investigativo

Estas categorías son la base para la presentación de los resultados, mismos que son presentados en seguida.

Panorama general: Se revisaron cincuenta obras, siendo los artículos publicados en revistas científicas el tipo de producción predominante con un 64%, contra un 36% de ponencias presentadas en congresos. En estos documentos los diferentes autores describen principalmente las características, condiciones, contextos, obstáculos y retos presentes en las EN y CA, así como su impacto en el desarrollo de la investigación.

El tipo de investigación que predomina es de tipo documental (25 investigaciones, 50%), le sigue la investigación de corte cualitativo (17 artículos, 34%), las investigaciones de tipo cuantitativo son 3 (6%) al igual que los ensayos (6%) y sólo 2 investigaciones son de tipo mixto (4%).

De las cuatro categorías, la que abonó mayor número de documentos fue la de Formación de Investigadores educativos con un total de 16 investigaciones (32%), seguida de la categoría de Investigación sobre CA con 14 (28%), posteriormente la categoría de Investigación en EN con 11 (22%) y finalmente Desarrollo del *habitus* investigativo con 9 (18%).

La investigación en las Escuelas Normales: De acuerdo con Freire (2012), la investigación y la docencia son dos actividades inseparables, para este autor no es posible desarrollar una sin la otra, pero eso está planteado como un ideal, quizá como una exigencia. La realidad es que la gran mayoría de los docentes, de cualquier nivel e institución, no realizan actividades sistemáticas de investigación. Esto sucede también en las escuelas normales, que además luchan contra una tradición histórica en la que la docencia fue colocada como su única labor, situación que cambió con las reformas descritas en la introducción de este trabajo.

Esta categoría agrupa los documentos que analizan las prácticas de investigación en las EN en México, la conforman once documentos, de los cuales 6 son artículos: Castillo, Zárate, Palacios y Benavidez (2019), García (2017), Muñoz (2012), Navarrete (2015), Torres y Dino (2012) y Vera (2011). Además de 5 ponencias en eventos académicos: Cano, Hoyos y López (2017), López, González y Martínez (2017), Ortiz, Madrueño y Ortiz (2017), Pérez, Bringas y González (2018) y Sánchez (2017).

Las investigaciones, en su mayoría, son de tipo documental, ponen en el centro de la discusión las dificultades que enfrentan y han enfrentado históricamente las EN para desarrollar investigación educativa y describen las condiciones laborales, académicas y de

infraestructura en las que realizan esta tarea. Giran en torno al análisis y reflexión de la práctica docente, de las condiciones en las cuales se encuentran los maestros y qué tanto se pueden desarrollar las funciones de investigación y difusión, ya que desde la década de los ochenta las Normales fueron consideradas Instituciones de Educación Superior (IES).

Cabe resaltar lo que señalan Pérez, Bringas, y González (2018) sobre las Normales, dicen que éstas fueron invitadas a la fiesta Universitaria, sin embargo, fue por la puerta de atrás y con varias desventajas en las condiciones de infraestructura, financiamiento y curriculares. Continuando con los autores, señalan que en 1994 con la finalidad de buscar la profesionalización de los profesores de tiempo completo de las IES, surge el PROMEP ahora PRODEP y en el marco de éste, se buscaba generar una nueva comunidad académica capaz de transformar su entorno. En 2001 surge la figura de los CA, sin embargo, es hasta mediados de 2010, como lo señalan Castillo, Zárate, Palacios y Benavides (2019), cuando aparecen los CA en las EN, nuevamente las Normales son invitadas tarde.

En los documentos de esta categoría se describen las condiciones laborales, académicas y de infraestructura, así como los planes y programas de estudio y se cuestiona sobre su pertinencia en la promoción de la investigación, pues la labor del profesor normalista se centra en las actividades de docencia ante lo cual se observa la ausencia de una cultura de investigación, como lo señalan Castillo, Zárate, Palacios y Benavides (2019). Aunado a esto, señalan los autores, existe en los docentes normalistas una dificultad por trabajar de manera colaborativa, la tarea de la investigación educativa con carácter institucional se torna un desafío, y sobre todo el trabajo en redes.

Los números presentados por Sánchez (2017) ilustran sobre manera lo antes mencionado, ya que en el 2016 existían en las EN sólo 161 profesores con perfil PRODEP y 9 en el SNI. Ya lo señala el autor, las EN padecen un problema estructural que requiere la definición de políticas gubernamentales, que doten de un marco normativo adecuado, que ofrezca incentivos a los investigadores, aunado a un reglamento que obligue a los posgrados a tener una relación estrecha con líneas de generación del conocimiento desde su mismo diseño curricular. Por otro lado, concluye el autor, existe una simulación del oficio de investigador a través de prácticas de investigación que no se concretan.

En algunos documentos se piensa en las posibles soluciones que posibilitarían el desarrollo de la investigación en la comunidad normalista, coincidiendo en el fortalecimiento de los programas de financiamiento que desde la política educativa tendrán que impulsarse, el cambio de filosofía en la comunidad normalista donde es necesario transitar del ser docente a ser docente-investigador, el poder establecer puentes que conecten a las Normales con otras IES y se puedan establecer redes de trabajo que permitan el desarrollo de líneas de investigación y la difusión de las producciones en diferentes escenarios académicos como lo señalan Contreras (2017); Contreras, González y Martínez (2017); Cano, Hoyos y López (2017) y Pérez, Bringas y González. (2018).

Investigación sobre cuerpos académicos: Esta categoría permite dar cuenta sobre lo que se ha investigado acerca de los CA, que desde el PRODEP se definen como grupos de profesores de tiempo completo que en las diferentes universidades públicas, estatales y afines comparten una o varias líneas de generación y aplicación innovadora del conocimiento en temas disciplinares o multidisciplinares, así como un conjunto de objetivos y metas académicas comunes. Esta categoría, se conforma de 14 documentos, 8 son artículos publicados en revistas: Cruz y Aguilar, (2018), Cruz y Perdomo (2016), Cruz, Guzmán, Loya y Rivera (2013), Juárez (2012), López (2010), Ortega y Hernández, (2016), Salmerón (2018), y Yurén, Saenger, Escalante y López (2015). También se incluyen seis ponencias: Chapa, González y Ovalle (2012), García y Ortega (2016), Loza, López y Merino (2017), Pérez, Moreno y De la Cruz (2017), Romero y Aguilar (2017), y Siqueiros, Vera y Mungarro (2018).

Las diferentes investigaciones que conforman esta categoría centran su mirada en describir los procesos de integración de los CA e identificar aquellos factores que obstaculizan su formación y desarrollo. López (2010) señala las problemáticas para obtener financiamiento para la producción y difusión de lo que se investiga, así como la falta de infraestructura y apoyo técnico, las malas condiciones laborales y la carga excesiva de actividades administrativas que los docentes tienen que cumplir. Indica que estos son los elementos principales que obstaculizan la integración y desarrollo de CA en las EN.

De igual forma, Salmerón, Cruz y Aguilar (2018), y Romero y Aguilar (2017) coinciden en la necesidad de impulsar las actividades de investigación desde un marco de política educativa, que se traduzca en un replanteamiento de la tradición normalista que

históricamente, como lo señalan Romero y Aguilar (2017), García y Ortega (2016), y Ortega y Hernández (2016), ha priorizado la labor docente. Esto se ve reflejado en la distribución de las actividades plasmadas en los horarios de trabajo donde la labor frente a grupo es la prioridad, así como la gran carga de actividades de gestión que el mismo docente se ve comprometido a realizar; dejando un espacio muy reducido para actividades de investigación.

Por su parte, Yurén, Saenger, Escalante y López (2015) señalan que, en un documento elaborado por la ANUIES, Conacyt y la SEP en 1996, se indica que en la mayor parte de las IES no se prestaba suficiente interés a la investigación, se contaba con pocos Profesores de Tiempo Completo (PTC) y la mayoría de ellos no habían sido habilitados para la investigación. Es justamente aquí donde se plantea la figura del PTC como docente-investigador y la necesidad de formar CA que contribuyan a formar y reforzar valores, actitudes y hábitos modernos.

Romero y Aguilar (2017) afirman que en la puesta en marcha de las políticas públicas encaminadas al fortalecimiento de las IES, las Normales tienen una brecha de 20 años con relación al resto de los Organismos que conforman el Subsistema de Educación Superior, tal brecha se hace patente en la reciente creación de colegiados que tienen como objetivo investigar sin poseer la tradición de dicha tarea.

Estas condiciones demandan una reorientación de las formas de organización y distribución de los recursos de financiamiento y materiales para apoyo de las actividades de investigación, pero no sólo desde la política pública, sino también, y con mayor énfasis, en la política institucional al interior de las Normales, como lo señalan Loza y Merino (2017). En las diferentes investigaciones se coincide que en variadas y repetidas ocasiones los recursos con los que se publica y difunde la investigación son de los mismos docentes, haciendo de la labor investigativa un acto difícil e incluso imposible de lograr, ya que no todos los docentes cuentan con los recursos para costear la publicación de un libro, el pago de viáticos para asistir a un congreso nacional o internacional, el intercambio académico, entre otros aspectos.

La cultura de investigación en las EN tiene que ir más allá de la simple asistencia a espacios académicos, como lo señalan García y Ortega (2016) se requiere conjugar la docencia, investigación y difusión a partir de los programas de financiamiento y apoyo para lograr la transición de ser docente a ser docente-investigador. Se menciona que la integración de CA

se rezaga al simple requisito institucional y no se trasciende a un verdadero espacio de construcción y generación de conocimiento, por ello, los CA no suelen demostrar una alta habilidad académica, ni un alto compromiso institucional, tampoco intensa vida colegiada ni una importante participación en Redes de colaboración e intercambio académico como lo refieren Loza, López y Merino. (2017).

Como una posible solución, Juárez (2012), Cruz y Perdomo (2016), Loza, López y Merino (2017) y Salmerón, Cruz y Aguilar (2018) coinciden en que una de las formas para superar los obstáculos que presentan los CA en su desarrollo es establecer Redes de colaboración donde se facilite el intercambio académico en beneficio de los docentes y estudiantes. Finalmente, López (2010) afirma que los elementos que afectan a los CA son: la falta de comunicación entre sus miembros, la existencia de una organización vertical donde la toma de decisiones es lineal, la mala administración, la inmadurez de algunos investigadores, el exceso de burocratismo institucional, la dificultad para la obtención de financiamiento para la producción y difusión del conocimiento, la falta de infraestructura y apoyo técnico, la actitud individualista de sus miembros, las malas condiciones de trabajo y la carga excesiva de trabajo en el área de gestión.

Como se observa, las investigaciones analizadas en esta categoría coinciden en señalar diversos obstáculos en la integración y desarrollo de los CA, por ende, del desarrollo de la cultura de investigación en las EN. Los padecimientos en la labor investigativa son comunes en las IES, sin embargo, en las Normales se agudizan aún más por su trayectoria histórica, centrada en la docencia y sus condiciones de infraestructura y financiamiento.

Formación de investigadores educativos: Esta tercera categoría pretende dar cuenta de los procesos de formación de un investigador educativo; es decir, cuáles son los elementos que intervienen, cuáles son las habilidades y en qué contexto se desarrollan. La categoría se conforma por 16 documentos, 12 son artículos publicados en revistas: Bermúdez, Morales y García (2018), Dietz (2014), Fontaines y Urdaneta (2009), Glazman (2015), López-Ruiz y Schmelkes (2016), Lozoya y Ocampo (2019), Mendieta y Pérez (2007), Moreno (2011), Moreno (2016), Pedraza (2018), Ramos (2013), Rincón (2004). Además de 4 ponencias en congresos: Alfaro (2011), Mata, López y Padilla (2017), Montaño (2016), y Ramírez (2008).

Dentro de las diferentes investigaciones y estilos, existen coincidencias en que la formación de investigadores va más allá de las prácticas institucionales formales, como lo afirman: Pedraza (2018), Mata, López y Padilla (2017), y Ruíz-López y Schmellkes (2016), la formación para la investigación es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal, oficio que va moldeando al investigador a partir del desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que se concretarán en la práctica; es decir, haciendo investigación. Por tanto, la formación formal que se establece en los programas de estudio resulta insuficiente en la formación.

Por otro lado, Lozoya y Ocampo (2019), Moreno (2016), Glazman (2015), Dietz (2014), Ramos (2013), y Moreno (2011) coinciden que los posgrados, principalmente los programas de Doctorado, son el espacio principal donde se forman los investigadores educativos. Sin embargo, no se tiene que perder de vista que la formación de investigadores va más allá de los planes y programas de estudio, no todo lo que se plantea en los programas de Doctorado es útil para la formación.

Las investigaciones de Pedraza (2018) y Bermúdez, Morales y García (2018) coinciden al igual que el resto de los documentos, sobre la complejidad que resulta ser la formación de investigadores, ya que trasciende a los componentes institucionales formales y a los dispositivos empleados, como lo afirman Bermúdez y colaboradores (2018): la formación de investigadores potencia espíritus libres y creadores con un valor humano y filosófico. Por otro lado, López-Ruíz y Schmellkes (2016) señalan que la formación para la investigación educativa es una tarea no sistematizada, recurren a la noción de oficio que se aprende de forma artesanal, como se había mencionado anteriormente, aún en los mismos programas de Doctorado.

Finalmente, otro de los aspectos donde se coincide en las diferentes investigaciones, y que lo expresa Alfaro (2011), es la gran fecundidad que se encuentra en la conformación de comunidades epistémicas que abona de manera significativa a la formación de investigadores. Rincón (2004) hablaba desde aquellos entonces de enfrentar los grandes cambios en la ciencia, la técnica y la sociedad, ya que se veía venir la necesidad de reorientar los procesos de formación de investigadores y a 18 años de distancia, hoy en día, el espacio que ha contribuido a la generación de conocimiento es precisamente el colectivo, la

conformación de grupos de investigación que permitirán la conformación de CA que promuevan la formación de investigadores.

Desarrollo del *habitus* investigativo: La cuarta y última categoría, pretende identificar los diferentes elementos que intervienen en menor o mayor medida en la conformación del *habitus* investigativo. Hablar de *habitus* implica dar cuenta de un proceso complejo que para Bourdieu (1984) es el vehículo por medio del cual, lo que se encuentra en lo social se interioriza en los individuos logrando una concordancia entre las estructuras sociales (lo común y compartido) y las estructuras subjetivas (lo diferente). En este caso, hablamos acerca del *habitus* investigativo, lo que refiere a la interiorización, por parte de los individuos, de las prácticas de investigación que se dan a nivel institucional en las IES, particularmente en las EN.

La categoría se conforma por 9 documentos, 5 son artículos publicados en revistas: Lozano y Echegaray (2011), Marín (2003), Montes de Oca y Machado (2009), Palencia, Villagrá y Rubia (2019), y Vargas (2018). Además de cuatro ponencias: Calzada (2013), Cruz y Pallares (2013), Palacios (2017), y Vilchis (2017).

En los documentos analizados que comprenden esta categoría se analizan cuestiones que tienen que ver con la formación docente y la investigación, existe un predominio de los investigadores por abordar las temáticas desde el paradigma cualitativo de investigación donde sus objetivos giran en torno al análisis, comprensión e interpretación de los diferentes fenómenos que intervienen en menor o mayor medida en los procesos de formación docente y el desarrollo de las habilidades para investigar.

Se recurre a la investigación documental en cinco de las investigaciones como lo son: Martín (2003), Montes De Oca (2009), Vilchis (2017), Vargas (2018), y Palencia, Villagrá y Rubia (2019), donde se da cuenta de los contextos y condiciones en los cuales se desarrolla la formación de docentes, así como las políticas educativas que han posicionado a las EN como IES y con ello el desarrollo de las tres actividades sustantivas (Docencia, Investigación y Difusión). Se señalan las dificultades y tensiones que se han generado ya que la actividad fundamental de las Normales se centra en la enseñanza y que por otro lado no se cuenta con el personal suficiente que posea los elementos de formación y experiencia en el campo de la investigación, problemáticas que se comparten a nivel nacional.

Si bien existen investigaciones que abordan el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu como las de Lozano y Echegaray (2011), Cruz y Pallares (2013), Calzada (2013) y Vargas (2018), principalmente se centran en investigar sobre las experiencias, transformaciones, propósitos, retos, acciones y dificultades que participan en los procesos de formación docente y sus habilidades de investigación, principalmente desde una revisión documental. Solo en dos investigaciones la idea central es el *habitus*: en la investigación de Lozano y Echegaray (2011), se pretende fomentar en los estudiantes de segundo semestre de la especialidad en pedagogía de la ENSM y en la otra de Calzada (2013), se pretende comprender dicho *habitus* en los docentes que han estado al frente del área de investigación en la ENMEJN.

Una de las coincidencias que presentan las investigaciones es que el desarrollo de las habilidades investigativas se debe fortalecer desde las etapas iniciales de formación, por otro lado también se coincide en que el desarrollo de la investigación educativa predominantemente abona soluciones al terreno de la práctica educativa, la investigación educativa se enfoca a la transformación de la práctica docente, acción que para Docoing (2013) citada en López-Ruiz y Schmelkes (2016) es uno de los principales problemas de las EN, y que genera vacíos en la formación para la investigación, esta última ha sido interpretada en el pasado y en el presente en términos exclusivamente del hacer, esto es desde un punto de vista instrumental y técnico que va minando la formación de investigadores en las EN.

Conclusiones

La predominancia en el tipo de investigación fue la documental, ya que 25 de las 50 investigaciones revisados son de este tipo, 17 son cualitativas y el resto son investigaciones cuantitativas, mixtas o ensayos críticos. Como se puede apreciar, la tendencia de los investigadores es hacia la investigación documental cuyos objetivos se centran en analizar, describir, e identificar lo que ocurre en torno a cómo las EN han venido desarrollando las funciones sustantivas de una IES, principalmente en investigación, así como la identificación de los obstáculos que se presentan en la integración y desarrollo de los CA y de la formación de investigadores educativos y del *habitus* investigativo.

Se coincide y enfatiza que desde 1984 las EN fueron consideradas IES, no obstante, se encuentran en franca desventaja ante las diferentes IES en cuestión de infraestructura y

financiamiento. Esto genera una notable desventaja en comparación con el resto de las IES. Los documentos analizados también coinciden en señalar que, históricamente, la labor del profesor normalista se centra en las actividades de docencia, ante lo cual se observa la ausencia de una cultura de investigación.

Aunado a lo anterior, se da cuenta sobre las problemáticas para obtener financiamiento para la producción y difusión de la investigación, así como la falta de infraestructura y apoyo técnico, las malas condiciones laborales y la carga excesiva de actividades administrativas que los docentes tienen que cumplir, como son los elementos principales que obstaculizan la integración y desarrollo de CA en las EN. También se señala que los recursos con los que se publica y difunde la investigación son de los mismos docentes.

Ante este panorama, surge la necesidad de un replanteamiento de la tradición normalista que históricamente ha priorizado la labor docente, y esto se ve reflejado en la distribución de las actividades plasmadas en los horarios de trabajo donde la atención a los grupos es lo principal, así como la gran carga de actividades de gestión que el mismo docente se ve comprometido a realizar, dejando un espacio muy reducido para actividades de investigación.

Pero la priorización de la docencia y la falta de financiamiento no son los únicos ni más graves problemas, sino la falta de una cultura de investigación, que en las Normales tiene que ir más allá de la simple asistencia a espacios académicos. Se requiere conjugar la docencia, investigación y difusión a partir de los programas de financiamiento y apoyo, para lograr la transición de ser docente a ser docente-investigador.

Pues, aunque las Normales son consideradas IES, el trato que reciben de sus propias autoridades es de Instituciones de Educación Básica, donde la integración de CA se rezaga al simple requisito institucional y no se trasciende a un verdadero espacio de construcción y generación de conocimiento. Las EN padecen, entonces, de un problema estructural que requiere la definición de políticas gubernamentales que doten de un marco normativo adecuado, que ofrezca incentivos a los investigadores aunado a un reglamento que obligue a los posgrados a tener una relación estrecha con líneas de generación del conocimiento desde su mismo diseño curricular.

En resumen, los artículos y ponencias que se analizaron a lo largo de este documento permiten vislumbrar la realidad que se vive en las EN con relación a la práctica de investigación y la formación de investigadores, lo que se puede sintetizar en los siguientes puntos:

- No obstante que las EN fueron declaradas IES desde la década de los 80s, sus condiciones para la investigación son desfavorables, pues no cuentan con los recursos, ni la infraestructura, ni el personal adecuado para ello.
- Las EN se han enfocado históricamente en labores de docencia, dejando de lado la investigación y la difusión. Por ello, no se ha desarrollado en ellas una cultura de la investigación. Y aunque en años recientes se ha tratado de fomentar esta labor, no ha sido fácil debido, en gran parte a lo mencionado en la viñeta anterior, y también por resistencia de su propio personal.
- Existe una contradicción entre la política educativa de las EN y su realidad, pues se demanda la labor investigativa, pero no existen apoyos financieros o administrativos reales al respecto. Por ejemplo, se exige la creación de CA, pero no se les otorgan recursos.

En los documentos analizados también se señalan algunas posibles rutas a seguir para consolidar a las EN como auténticas IES, enfocadas tanto en la docencia, como en la investigación y la difusión. Dichas propuestas se enfocan en atacar las problemáticas señaladas en las viñetas anteriores, y ponen especial atención en la figura de los CA, como comunidades que generan investigación en el marco de las EN y atraen a más docentes a integrarse a los mismos y trascender su labor de enseñanza.

Se coincide en la necesidad de fortalecer los programas de financiamiento a los CA desde la política educativa. Con lo que se podría lograr el ansiado cambio de filosofía que permita transitar del ser docente a ser docente-investigador, el establecer puentes que conecten a las EN con otras IES y se puedan establecer redes de trabajo que permitan el desarrollo de líneas de investigación y la difusión de las producciones en diferentes escenarios académicos. Todo esto gracias a los CA, como comunidades epistémicas que abonan de manera significativa a la formación de investigadores.

Esto coincide también con lo analizado en varios documentos retomados en este artículo, pues se afirma que la formación de investigadores va más allá de las prácticas institucionales formales, es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal, es decir, en la práctica misma. Por tanto, la formación formal que se establece en los programas de estudio resulta insuficiente, y a esto se suma cualquier esfuerzo desde la política educativa.

No queremos demeritar lo que se logra en los programas de doctorado, que influyen de manera importante en la formación de investigadores, pero los autores de este artículo nos consideramos que los CA, sobre todo cuando son liderados por personajes que hacen de la investigación una forma de vida, logran contagiar el entusiasmo por esta labor a sus comunidades, y podrían ser el pilar que necesitan las EN para consolidar su cultura de investigación.

Finalmente, cabe señalar la pertinencia de analizar a profundidad la formación del *habitus* investigativo, ya que como se ha mencionado existen pocas investigaciones sobre el tema y las que lo abordan de manera central lo hacen desde la investigación documental. Así mismo la conformación de espacios colectivos como lo son las Redes de colaboración y las comunidades epistémicas son una alternativa fecunda que abona a la formación de investigadores.

Referencias

Alfaro, J. A. (2011, 7-11 de noviembre). *Conformación de comunidades epistémicas: Espacio para la formación de investigadores educativos* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Monterrey, Nuevo León, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0371.pdf

Arteaga, B. y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la Formación de Docentes en México como Profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la Creación de las Primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa, 2*(3), 121-133. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v2n3/n03a06.pdf

Bermúdez, J. A., Morales, P. de los A. y García, J. C. (2018). Claves Epistemológicas para la Formación de Investigadores Educativos. *INNOVA Research Journal, 3*(2), 83-98. http://revistas.uide.edu.ec/index.php/innova/article/view/414

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura* (Trad. M. Pou). Grijalbo.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Psicoperspectivas, II: 53-82. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008

Calzada, B.E.I. (2013, 18-22 de noviembre). *El Habitus Magisterial como Condicionante para la Investigación Educativa en una Escuela Normal* [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guanajuato, México.

Cano, J. (2017, 20-24 de noviembre). Las Escuelas Normales en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa 2013. En Ruth. Cordero (Presidente), *La Formación de Investigadores en Escuelas Normales, una Mirada desde COMIE 2013, 2015; y Eventos Académicos 2015-2017* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1947.pdf

Castillo, D., Zarate, J., Palacios, G.L. y Benavides, O.M. (2019). Investigación Formativa una Estrategia para la Comunidad Académica. *Revista Iberoamericana de Ciencias, 6*(2), 54-59. http://www.reibci.org/publicados/2019/abr/3400101.pdf

Chapa, M., González, I. y Ovalle, F. (2012, 29-31 de mayo y 1 junio). *Caso: La Conformación de un Cuerpo Académico en la Escuela Normal Pablo Rivas: el aprendizaje adquirido en la experiencia* [ponencia]. I Congreso Internacional de Educación, Chihuahua, México.

Cruz, K.A. y Aguilar, V. (2018). Políticas Educativas en la Formación de Cuerpos académicos y Redes de Colaboración en las Escuelas Normales. *Universita Ciencia, Revista Electrónica de Investigación de la Universidad de Xalapa 6*(19), 89-101. https://ux.edu.mx/wp-content/uploads/Art.-8.pdf

Cruz, K.A., Guzmán, S.A., Loya, A. y Rivera, S.A. (2013). Una Experiencia en la Integración de Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales Públicas de México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 10*(2013). http://1-11.ride.org.mx/index.php/RIDESECUNDARIO/article/view/219/214

Cruz, K.A. y Pallares, E. (2013, 18-22 de noviembre). *El habitus de investigador educativo* [ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, Guanajuato, México.

Cruz, K.A. y Perdomo, K.C. (2016). Los Cuerpos Académicos en la Conformación de Redes de Colaboración. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación en Iberoamérica, 3*(6). http://www.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/105/148

Dietz, G. (2014). La Formación de Investigadores en Educación y la Producción de Conocimiento. El Caso del Doctorado en Educación de la UATx. *Revista Perfiles Educativos, 36*(146). http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000400013

Fontaines, T. y Urdaneta, G. (2009). Culturas de Formación y Formación de Investigadores Educativos. *Revista Ra Himhai, 5*(3), 357-371. https://www.redalyc.org/pdf/461/46111817010.pdf

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

García, L.X. (2017). La Investigación Educativa como Elemento Fundamental para el Desarrollo Académico de una Escuela Normal como Institución de Educación Superior: Una Mirada desde la Planeación Estratégica en el PROFEN. *Revista Ra Himhai*, *13*(3), 41-50. https://www.redalyc.org/pdf/461/46154070002.pdf

García, M. y Ortega, T. (2016, 16-18 de noviembre). *Un Estudio de Caso: La Escuela Normal ante la Formación de Cuerpos Académicos* [ponencia]. V Encuentro Latinoamericano de las Ciencias Sociales, Mendoza, Argentina.

Glazman, R. (2015). La Formación de Nuevos Investigadores Educativos: Diálogos y Debates, *RESU Revista de la Educación Superior, 4*(176), 159-163. https://www.researchgate.net/publication/297728928_La_formacion_de_nuevos_investigadores_educativos_dialogos_y_debates

Hoyos, M.G. (2017, 20-24 de noviembre). Las Escuelas Normales en el XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa 2015. En Ruth. Cordero (Presidente), *La Formación de Investigadores en Escuelas Normales, una Mirada desde COMIE 2013, 2015; y Eventos Académicos 2015-2017* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa (simposio). COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1947.pdf

Juárez, H.D. (2012). La Integración de Cuerpos Académicos, un Reto en las Escuelas Normales, *Revista Investigación Educativa Duranguense (INED), Universidad Pedagógica de Durango. 2012*(12), 45-49. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4025672

Lafarga, L.E. (2012). Los Inicios de la Formación de Profesores en México (1821 – 1921). *Revista Historia da educacao, 16*(38), 43-62. https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627347003.pdf

Londoño, O. L., Maldonado, L. F. y Calderón, L. C. (2014). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowledge.

López, L.C. (2017, 20-24 de noviembre). Análisis sobre la contribución de los eventos académicos en la formación de Investigadores Educativos de Escuelas Normales del país, entre 2015 y 2016. En Ruth. Cordero (Presidente), *La Formación de Investigadores en Escuelas Normales, una Mirada desde COMIE 2013, 2015; y Eventos Académicos 2015-2017* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/1947.pdf

López-Ruíz, M. y Schmelkes, C. (2016). Formación para la Investigación: Vacíos en la Producción de Conocimiento. *Revista Digital CIENCIA@UAQro*, *9*(1), 1-10. https://nanopdf.com/download/formacion-para-la-investigacion-vacios-en-la-produccion-de_pdf

López, M. de los A. (2017, 20-24 de noviembre). Desafíos de los autores que escriben artículos en revistas, sobre formación de investigadores. En Corina. Schmelkes (Presidente), *Retos y Desafíos de los Investigadores de la Formación de Investigadores en Educación* [simposio] efectuado en la reunión del XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0868.pdf

López, Y., González, J.D. y Martínez, J.J. (2017, 8-10 de marzo). *La Investigación Educativa en las Escuelas Normales de San Luis Potosí: Diagnóstico y Alternativas para su Fortalecimiento* [ponencia] efectuada en la reunión del I Congreso Nacional Sobre Investigación Normal. CONISEN, Mérida, Yucatán. México.

López, S. (2010). Cuerpos Académicos: Factores de Integración y Producción de Conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, *3*(155), 7-26. https://www.redalyc.org/pdf/604/60418902001.pdf

Loza, M.G., López, I. y Merino, C.A. (2017, 20-24 de noviembre). *Evaluación del desarrollo de los Cuerpos Académicos de una Escuela Normal en el Estado de Puebla: Retos Hacia la Consolidación* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí, México.

Lozano, I. y Echegaray, J. (2011). Vacíos en la Formación Inicial de Docentes en México. Programa para Fomentar el Habitus Investigativo. *Revista Actualidades Investigativas*, *11*(3), 1-24. https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178012.pdf

Lozoya, E. y Ocampo, E. A. (2019). Estrategias para la Formación de Investigadores en Investigación Educativa. *Revista Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C*. 141-174. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7042308.pdf.

Maya, C. O. (2010). La Formación Docente y las Escuelas Normales en México. Una Lectura desde el Análisis de las Políticas Públicas. *Revista educación y Pedagogía*, *22*(58.), 51-64. https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7806

Marín, D. L. (2003). Investigación y Formación de Docentes en la Escuela Normal Superior. *Revista Pedagogía y Saberes*, (19), 43-52. https://core.ac.uk/download/pdf/234806981.pdf

Mata, A. M. (2017, 20-24 de noviembre). Retos y perspectivas en sujetos formadores y en proceso de formación como investigadores educativos. En Corina. Schmelkes (Presidente), *Retos y Desafíos de los Investigadores de la Formación de Investigadores en Educación* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0868.pdf

Mendieta, A. y Pérez, A. (2007). La Formación de Investigadores – profesores en la Calidad de la Educación Superior en México. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *3*(6), 110-125. https://www.redalyc.org/pdf/4981/498150314007.pdf

Montaño, H. (2016). La Formación Práctica Informal para la Investigación Educativa, Derivada de las Políticas de Fomento a la Investigación. [ponencia]. II Congreso Latinoamericano de estudiantes de Posgrado en Ciencias Sociales, Ciudad de México.

Moreno, M. G. (2011). La Formación de Investigadores como elemento para la Consolidación de la Investigación en la Universidad. *Revista de la Educación Superior*, 2(158), 59-78. https://www.redalyc.org/pdf/604/60422563004.pdf

Moreno, M. G. (2016). Los Doctorados en Educación y la Formación de Investigadores Educativos. ¿Un lazo Indisoluble?. *Revista Diálogos sobre Educación, 7*(12). doi: https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.252

Montes de Oca, N. y Machado, E.F. (2009). El Desarrollo de Habilidades Investigativas en la Educación Superior. Un Acercamiento para su Desarrollo. *Revista Humanidades Médicas Versión On-line*, *9*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202009000100003

Muñoz, M. (2012). La Investigación educativa en los Planes y Programas de Estudio de las Escuelas Normales de México. *Revista Praxis Investigativa*, *4*(7), 60-70. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6551963.pdf.

Navarrete, Z. (2015). Formación de Profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, *17*(25), 17-34. https://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf

Ortega, C. y Hernández, A. (2016). La Conformación del Cuerpo Académico en la Escuela Normal, un Medio para Mejora en la Formación Docente. *Revista Ra Himhai*, *12*(6), 295-303. https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194020.pdf

Ortiz, C. G., Madrueño, J. C. y Ortiz, J. (2017, 20-24 de noviembre). *La Investigación Educativa en las Escuelas Normales; Contrastes y Avances* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE, San Luis Potosí, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2821.pdf

Padilla, M. del C. (2017, 20-24 de noviembre). Reflexiones sobre algunos desafíos en los procesos de formación de investigadores educativos. En Corina. Schmelkes

(Presidente), *Retos y Desafíos de los Investigadores de la Formación de Investigadores en Educación* [simposio]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/simposios/0868.pdf

Palacios, G. L. (2017, 8-10 de marzo). *Gestión de Investigación en Escuelas Normales* [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, CONISEN. Mérida, Yucatán. México.

Palencia, V del C., Villagrá, S.L. y Rubia, B. (2019). Posibilidades y Tensiones del Docente-Investigador en la Escuela. El Caso de Argentina, Brasil, Colombia y México. *Revista Fuentes*, *29*(1), 115-134. https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/6988

Pedraza, J.S. (2018). Experiencias de Formación como Investigadores Educativos de Estudiantes de un Programa de Doctorado en Educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, *18*(2), 1-33. https://www.redalyc.org/journal/447/44758022007/html/

Pérez, J., Bringas, M del R. y González, R.M. (2018, 20-23 de marzo). *La Formación de Docentes en México. Un Análisis Comparado entre lo Público y lo Privado* [ponencia]. II Congreso Nacional Sobre Investigación Normal, CONISEN, Aguascalientes, México.

Pérez, L.A., Moreno, M.S. y De la Cruz, G. (2017, 8-10 de marzo). *Formando Cuerpos Académicos en una Escuela Normal, Aprendizaje Institucional. (Problemática Encontrada y Estrategia Metodológica para Superarla* [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal. CONISEN, Mérida, Yucatán. México.

Ramírez, M.S. (2008, 14-18 de julio). *Formación de Investigadores Educativos a Través de Redes Virtuales: El Caso de la Cátedra de Investigación de Innovación en Tecnología y Educación del Tecnológico de Monterrey* [ponencia]. IX Encuentro Virtual: Educa Zaragoza, Aragón, España.

Ramos, Y. (2013). Una Mirada Analítica sobre la Formación de Investigadores en México y el Crecimiento del Campo de la Investigación Educativa. *Edähi, Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades*, *2*(3). doi: https://doi.org/10.29057/1cshu.v2i3.905

Rincón, C. (2004). La Formación de Investigadores en Educación: Retos y Perspectivas para América Latina en el Siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, *34*(2), 1-8. https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/icshu/n3/e1.html

Romero, M.S. y Aguilar, L. (2017, 8-10 de marzo). *Los Perfiles Docentes y la Formación de Cuerpos Académicos de las Escuelas Normales* [ponencia]. I Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal, CONISEN, Mérida, Yucatán.

Salmerón, N.M. (2018). La Investigación, un Reto para los Cuerpos Académicos en las Escuelas Normales. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *5*(10). https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/750

Sánchez, A. (2017, 20-24 de noviembre). *Investigación y Posgrado en las Escuelas Normales* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1889.pdf

Siqueiros, M.G., Vera, J.A. y Mungarro, G. del C. (2018, 20-23 de marzo*). Evolución de las Normales ante PRODEP: Escuelas, Profesores y Cuerpos Académicos* [ponencia]. II Congreso Nacional Sobre Investigación Normal, CONISEN, Aguascalientes, México.

Torres, M. y Dino, L.I. (2012). El Aprendizaje Organizacional en la Formación de Docentes-Investigadores, el Caso del Programa SABEMOS en las Escuelas Normales de Chihuahua, México. *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, *1*(1). https://www.rediech.org/ojs/2017/index.php/recie/article/view/491

Vargas, A.E. (2018). El Ínter-Campo Profesor-Investigador, una Mirada Metodológica. *Revista de la Asociación Mexicana de Metodología de la Ciencia y de la Investigación AC*., *1*(1), 15-30. http://www.ammci.org.mx/revista/portada8.html

Vera, J.A. (2011). Reconfiguración de la Profesión Académica en las Escuelas Normales. *Revista Reencuentro,* (62), 82-87. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco. https://www.redalyc.org/pdf/340/34021066009.pdf

Vilchis, K. (2017, 20-24 de noviembre). *La Producción Académica en torno a la Formación de Habilidades Investigativas para la Docencia* [ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, San Luis Potosí, México.

Yurén, T., Saenger, C., Escalante A. y López, I. (2015). Las Prácticas de los Cuerpos Académicos como Factor de la Formación Ética de Estudiantes. Estudio de Caso. *Revista de la Educación Superior*, *2*(174), 75-99. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602015000200005

Acerca de los autores

Adrian Aguilera Aguilar, profesor-Investigador de tiempo completo Asociado B en la Escuela Normal Superior de México. Licenciado en Psicología por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Mtro. En Clínica y Psicoterapia Psicoanalítica por el Instituto de Estudios Superiores en Neurociencias, Psicoanálisis y Salud Mental, Mtro. En Psicoterapia Analítica de Grupo por la Asociación Mexicana de Psicoterapia Analítica de Grupo AMPAG, Profesor con perfil deseable PRODEP. Doctor en Educación por la Escuela Normal Superior de México.

Elí Orlando Lozano González, profesor Titular A de Tiempo Completo en la Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala. Licenciado en Ciencias de la Comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales UNAM, Maestro y Doctor en Pedagogía por la Facultad Filosofía y letras UNAM. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI nivel I. Corresponsable del proyecto PAPIIT "Teorías, problemas y experiencias en torno a la formación de profesores de nivel superior" FES Iztacala – UNAM. Responsable del proyecto PAPIIT "Cultura y Formación Docente" FES Iztacala. –UNAM.

Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes
Types of familiar support and its influence on the academic development of gifted students

Karen González Ramírez[1]
Valeria Itzel Xelhuantzi Guerra[2]
Josué Camacho Candia[3]
Francisco Aguilar Guevara[4]

Resumen: El objetivo consistió en identificar la participación y tipo de apoyo de padres de familia del estado de Tlaxcala, con hijos sobresalientes. Se aplicó un cuestionario a 39 madres y padres de familia. Se encontró participación baja de los padres de familia en la identificación de rasgos sobresalientes. Se identificó que el apoyo es de tipo directo, más que indirecto.
Palabras clave: padres de familia, apoyo familiar, alumnos sobresalientes, identificación, intervención.

Abstract: The aim was to identify the level of participation and the type of support of a group of parents from Tlaxcala, with gifted children. A questionnaire was applied to 39 parents. The results showed a low participation of parents in identification of giftedness traits. The support that these parents usually give is a direct type, rather than indirect.

Keywords: parents, family support, gifted students, identification, intervention.

Recepción: 25 de abril de 2022

Aceptación: 30 de junio de 2022

Forma de citar: González, K., Xelhuantzi, V., Camacho, J. y Aguilar, F. (2022). Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes. Voces de la educación 7(13), pp.120-141

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

[1] Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: gonzalez.ramirez.k.2avpg@gmail.com
[2] Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: vale.xelgue.28@gmail.com
[3] Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: jossuecamacho@gmail.com
[4] Universidad Autónoma de Tlaxcala, email: fjaguilarg_fcdh@uatx.mx

Tipos de apoyo familiar y su influencia en el desarrollo académico de alumnos con aptitudes sobresalientes

Introducción

En las últimas décadas, en México ha aumentado el interés en las instituciones educativas por la identificación y atención del alumnado con aptitudes sobresalientes. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2006), a inicios de los ochenta se iniciaron acciones que favorecieron la creación de programas para sobresalientes, por ejemplo, el Programa de atención a niños y niñas con capacidades y aptitudes sobresalientes (CAS). En el mismo sentido, se han realizado modificaciones al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos con el propósito de incluir a esta población como derechohabientes a una educación adecuada a sus condiciones específicas:

> [El criterio que orientará la educación] Será inclusivo, al tomar en cuenta las diversas capacidades, circunstancias y necesidades de los educandos. Con base en el principio de accesibilidad se realizarán ajustes razonables y se implementarán medidas específicas con el objetivo de eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación; (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2022, Art 3º, Fracción II, Inciso F)

Son diversos los modelos teóricos que han posibilitado tanto el estudio como la atención de la población sobresaliente. Algunos enfatizan aspectos que los demás no reconocen y viceversa. Uno de los modelos que destaca en el entendimiento de los sobresalientes es el modelo de los Tres Anillos propuesto por Renzulli (1978), en el que se define la sobresaliencia como la relación entre tres elementos: habilidad superior a la media, compromiso con las actividades y creatividad. Renzulli (2011) menciona que los alumnos con aptitudes sobresalientes son aquellos que cumplen con estas tres cualidades en algún área general de desempeño como lo son las matemáticas, artes visuales, filosofía, ciencias sociales, religión, ciencias físicas, derecho, artes del lenguaje, ciencias de la vida y artes del movimiento, o en algún área específica de desempeño, tales como astronomía, caricaturas, diseño de joyas, elaboración de mapas, coreografía, biografía, cinematografía, estadística, historia local, electrónica, composición musical, arquitectura del paisaje, por mencionar

algunas. En cambio, la SEP (2011), define a las y los alumnos con aptitudes sobresalientes como “aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen, en uno o más de los campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico y/o de acción motriz” (p.18).

La diferencia entre la concepción de Renzulli y la SEP sobre lo que define a un alumno con aptitudes sobresalientes, se debe a que, la aproximación de la SEP se basa en el Modelo Diferenciado de Dotación y Talento (MDDT) de Gagné (2013;2015). El MDDT plantea la existencia de capacidades naturales que no son innatas, sino que se desarrollan a lo largo de la infancia por medio de procesos de desarrollo. Estas capacidades naturales o dones se pueden expresar en seis dominios que corresponden, ya sea a una esfera mental o a una física. Por medio del proceso de desarrollo, las capacidades naturales evolucionan hacia competencias o talentos que se ejercen en distintos campos del quehacer humano. Las competencias o talentos se ven influidos por factores ambientales e intrapersonales, como son medios específicos como el cultural, social y familiar, así como individuos que pueden ser pares, profesores, mentores, entre otros. La definición propuesta por la SEP (2011), en apego a los factores ambientales e intrapersonales propuestos por Gagné, resalta que las o los alumnos sobresalientes no solo pueden destacar en el grupo educativo, tal como se aprecia en el planteamiento de Renzulli, sino también en el social y familiar.

Es por ello que los padres de familia deben de poner atención a ciertas características que pueden presentar sus hijos dentro del hogar, por ejemplo, si se muestra siempre alerta, aprende con rapidez, tiene una buena memoria, usa vocabulario avanzado, disfruta resolver rompecabezas con números, palabras y dibujos, piensa de manera abstracta, compleja, lógica y creativa, le agradan y demuestra habilidades para las artes, es curioso y profundiza en los temas o si insiste en ser independiente y hacer las cosas a su manera, pero a la vez es modesto y fiel, por mencionar algunas características que pueden ser visibles dentro del hogar (NAGC, 2015). Son características que en general no son difíciles de identificar y que, conocerlas, sería de gran ayuda para los docentes, si los padres de familia se los informaran.

Las guías y manuales de la SEP (2006; 2011) mencionan el papel del contexto escolar, social y familiar en la vida del alumno sobresaliente. De ahí, la importancia de que los padres de familia puedan y estén dispuestos a apoyar el desarrollo general, pero de forma particular

la formación académica de sus hijos. Sin embargo, Martínez y Guirardo (2012) han detectado familias españolas que presentan dificultades para apoyar a sus hijos sobresalientes, que argumentan que la atención insuficiente que dan a sus hijos se debe a que no se sienten preparados para reconocer sus altas capacidades. Esta falta de preparación por parte de los padres se torna relevante si se tiene en consideración que el hogar es uno de los espacios en los que el niño pasa la mayor parte de su día. Desde esta perspectiva, el contexto familiar para los niños sobresalientes es, sin duda alguna, un lugar en el que pueden desarrollarse y desenvolverse de forma plena.

En una línea semejante, Pérez y López (2006) realizaron una revisión de distintos trabajos empíricos, encontrando que alrededor del 30% de las familias españolas opinan que sus hijos sobresalientes son difíciles, dominantes y competitivos. Piensan que son más inteligentes que ellos mismos y no saben cómo estimularles intelectualmente, sintiéndose confundidos cuando no saben contestar a sus preguntas. Además, notaron la falta de recursos para atender las necesidades educativas de sus hijos.

Gómez y Valadez (2010) muestran un panorama un tanto distinto, en su estudio realizado en México, debido a que en su estudio pretendían conocer las relaciones de la familia con sus hijos sobresalientes, y los padres que participaron como informantes en este estudio manifestaron que suelen tener diferencias y discusiones con sus hijos, pero que siempre dialogan para ponerse de acuerdo y tomar decisiones en provecho de las necesidades que éstos presentan. De esta forma concluyen que los hijos sobresalientes, lejos de causar un desequilibrio negativo en la familia, provocan interacciones que favorecen la exposición y contrastación de ideas, lo que se considera positivo.

Koshy, et al., (2013), en Reino Unido, indagaron acerca de la relación que existía entre la formación con la que contaban los padres de hijos sobresalientes y el apoyo que los mismos padres sentían necesitar para promover el desarrollo y los logros de sus hijos de forma eficiente. Los autores encontraron que 18 de 21 de los padres de familia se sentían incapaces de comprometerse con el aprendizaje de sus hijos en el hogar. Estos datos pueden relacionarse con que no cursaron el nivel de educación superior. También sentían que sus conocimientos y experiencia eran inadecuados o insuficientes para ayudar a sus hijos con las

opciones de las asignaturas, así como para asesorar sobre asuntos relacionados con la educación superior.

Asimismo, Flores, et al., (2018) realizaron un estudio a 95 padres mexicanos de niños de seis a doce años de edad con alta capacidad intelectual para conocer las preocupaciones de sus hijos en el ámbito educativo, social, familiar y comportamental. En este estudio se manifestó que una de las principales preocupaciones de los padres respecto al área académica es el aburrimiento, refiriendo que les preocupa que a sus hijos les resulte poco interesante lo que les enseñan en la escuela, ya que suelen aburrirse rápidamente a menos que se les presenten nuevos conocimientos. La principal preocupación de los padres en cuanto al contexto social es la interacción en todas sus variantes, desde que interactúe con sus compañeros, hasta que sea aceptado y no rechazado. Dentro del contexto familiar resalta la preocupación de que los padres no saben cómo atender las capacidades de sus hijos. Es por ello que de acuerdo con los resultados obtenidos llegan a la conclusión de la necesidad de desarrollar programas específicos de intervención, así como programas de corte socioafectivo para potenciar las habilidades intra e interpersonales de niños sobresalientes, y programas para padres de familia, que les ayuden en sus tareas educativas en conjunto con sus hijos sobresalientes.

Un elemento común en los estudios anteriores, tiene que ver con que la participación de los padres en el apoyo a sus hijos sobresalientes se suele ver limitada, no porque ellos así lo deseen, sino porque no saben cómo intervenir, ayudar o dirigirse a sus hijos. En este contexto, es importante mencionar que en el manual dirigido a padres de familia de la SEP (2011) se dan a conocer algunas alternativas viables al momento de trabajar con niñas y niños sobresalientes en el hogar y se menciona la importancia del trabajo en conjunto entre padres y maestros, así como algunas características que los padres pueden observar en sus hijos dentro del hogar para identificar si presentan aptitudes sobresalientes.

En términos de las estrategias que se pueden trabajar en casa, según el manual de la SEP, hay una que se considera útil para el apoyo de los sobresalientes, que también recomiendan Pérez, et al., (2008), el enriquecimiento. Éste se basa en un principio de individualización de la enseñanza permitiendo el diseño de programas ajustados a las necesidades propias de cada alumno. De Verjovsky, et al., (2011), mencionan que para

desarrollar y potenciar las habilidades de los alumnos es determinante el enriquecimiento áulico escolar y extraescolar, ya que estos tipos de enriquecimiento plantean experiencias novedosas que les permite formarse una visión más amplia sobre temas específicos y expectativas a futuro.

El enriquecimiento extraescolar, es llevado a cabo fuera del aula. Feldhusen y Sokol (1982) sugieren que este tipo de enriquecimiento se enfoca en el fortalecimiento del proceso educativo, a través de vínculos interinstitucionales con profesionales o instancias fuera de la escuela, dispuestos a desarrollar programas que respondan a los intereses y aptitudes del alumnado con aptitudes sobresalientes. Adicionalmente, la SEP (2011) menciona que los padres pueden compartir la responsabilidad educativa de sus hijos diseñando situaciones de enriquecimiento en casa para complementar el trabajo realizado en la escuela. Así, se sugiere a los padres que promuevan la participación de sus hijos en tareas de la casa, y que generen experiencias que coadyuven al perfeccionamiento de sus habilidades y capacidades en función de sus intereses y de su grado de desarrollo.

Otra de las estrategias de intervención, empleadas y sugeridas, es la mentoría. En ocasiones la escuela no logra dar cobertura a la responsabilidad de dirigir y coordinar el proceso educativo de todos sus estudiantes. En este sentido, de acuerdo con De Verjovsky, et al., (2011), los programas de mentores, ofrecen las oportunidades necesarias para que estos alumnos se comprometan en la resolución de problemas relevantes bajo la supervisión y guía de un mentor. Y así como aquellas, existen varías estrategias de intervención para alumnos sobresalientes que no se deben ni se pueden llevar a cabo dentro del aula, debido a que requiere formación con la que los docentes no cuentan, o porque se requiere de tiempos e infraestructura que no está disponible en las aulas. Por ello es necesario darlas a conocer a los padres de familia con hijos con estas características. Algo que tienen en común estas estrategias es que ven a la familia como un factor primordial en el desarrollo de habilidades de los niños sobresalientes.

No se está proponiendo que los padres de familia sean expertos en el tema de sobresalientes, pero sí que se le ofrezcan las herramientas y oportunidades educativas y sociales de acuerdo a sus capacidades y talento. Por esta razón, lo que se pretende es que los padres sean capaces de observar ciertas habilidades, aptitudes e intereses de sus propios hijos,

teniendo una buena comunicación, observando con detalle el desarrollo de destrezas, actividades y logros de su hijo, con el fin de dar esta información a los docentes y que ellos les recomienden estrategias que los oriente para aplicarlos con sus hijos sobresalientes.

Así mismo los docentes podrán hacer uso de la información que los padres de familia les proporcionen para desarrollar las aptitudes del niño dentro de la escuela. En consecuencia, podrían llegar a pedir la participación de otros especialistas y tomar medidas adecuadas para la atención de la niña o niño con aptitudes sobresalientes. El hecho de que los padres sean capaces de realizar estas acciones lograría que se mejore una comunicación entre los docentes, profesionales y padres de familia para buscar en conjunto la satisfacción de necesidades del niño, aplicando el apoyo y estrategia de intervención adecuada dependiendo de la situación.

En síntesis, el trabajo educativo con los niños con aptitudes sobresalientes no es exclusivo del docente o del profesional que identifica al niño como sobresaliente, sino que implica una colaboración entre el contexto familiar y el contexto escolar, por ello es necesario que los padres de familia tengan cierto grado de preparación para que puedan enfrentar las distintas situaciones que se presenten con su hijo sobresaliente, antes y después de ser identificado. Con un afán exploratorio, que pueda dar pie a una serie de acciones posteriores, se presenta un estudio en el que participaron padres de familia con niñas y niños identificados como sobresalientes. El objetivo fue identificar el grado de participación y el tipo de apoyo que padres de familia del estado de Tlaxcala, brindan a sus hijos sobresalientes en su desarrollo académico.

Método

Participantes

Participaron 39 madres y padres de familia del estado de Tlaxcala con hijos que han sido previamente identificados como sobresalientes en alguna área académica. No se tomó en cuenta el género, edad o nivel escolar de los sobresalientes como criterio de inclusión o exclusión para la participación de sus padres en el presente estudio.

Procedimiento

Se aplicó un cuestionario conformado por diez preguntas, la mayoría de las preguntas fueron abiertas para no limitar la respuesta de los padres de familia. Las categorías que se tomaron en cuenta dentro del cuestionario fueron acerca de la pre-identificación, identificación y agentes que intervinieron en éstas, además del apoyo que dan los padres de familia a sus hijos.

Todos los padres de familia que participaron en el estudio estuvieron presentes en el mismo recinto y coincidieron también en tiempo. Así, los cuestionarios fueron entregados de forma física a cada padre de familia para que los contestaran, sin la intervención de los experimentadores, aunque estos últimos estuvieron presentes. No hubo límite de tiempo para contestarlo. El concentrado y el análisis de las respuestas se llevó a cabo mediante el programa Excel, de la paquetería de Office.

Con las preguntas que refirieron a la identificación, únicamente se hizo el conteo en función de los agentes identificadores como docentes, padres de familia u otros. En cambio, con las preguntas referidas al tipo de apoyo se llevó a cabo un proceso más elaborado con el fin de representar los datos de forma comprensiva. Como se mencionó en la introducción, el manual de la SEP (2006) incluye como estrategia de atención a la población sobresaliente el enriquecimiento extraescolar, en el que los padres pueden llegar a participar de diversas formas. Sin embargo, debido a que se empleó un cuestionario de preguntas abiertas para la recabación de datos, las respuestas de los padres de familia no se restringieron a responder si llevaron a cabo un tipo de enriquecimiento extraescolar o no, sino que fueron más diversas.

Análisis de resultados

Para poder dar cuenta de la diversidad de las respuestas obtenidas, se realizó un sistema categorial que incluyera los distintos tipos de apoyo que pueden dar los padres de familia a sus hijos, en relación con su desempeño en el ámbito educativo. Este sistema categorial se llevó a cabo a partir de tres documentos, dos enfocados al apoyo a alumnos regulares (Valdés, et al., 2009; California State PTA, 2015) y uno enfocado al apoyo a estudiantes sobresalientes (Castellanos y Bazán, 2015).

El sistema categorial parte de dos categorías generales (Ver Tabla 1): Apoyo Directo y Apoyo Indirecto; el Apoyo Directo se divide en cinco sub-categorías y el Apoyo Indirecto se divide

en tres sub-categorías. El Apoyo Directo se refiere a todas aquellas acciones que pueden llevar a cabo los padres de familia en la interacción directa y cotidiana con sus hijos, mientras que el Apoyo Indirecto son aquellas acciones que los padres de familia realizan en favor de sus hijos pero que no implican interacción con ellos sino con otras personas, como docentes, directivos, profesionales o comerciantes. A continuación se enuncian las sub-categorías de ambos tipos de apoyo.

Tabla 1.

Sistema categorial de los tipos de apoyo que pueden dar los padres de familia a sus hijos sobresalientes

Apoyo directo	Apoyo indirecto
○ Formativo	○ Disposicional
○ Experiencial	○ Económico
○ Motivacional	○ Existencial
○ Afectivo	
○ Nutritivo	

Apoyo Directo

a) Formativo.- Incluye acciones de los padres como motivar el estudio, ayudar con la tarea, establecer límites, poner reglas claras, establecer rutinas, destinar un lugar para la realización de tareas y el estudio, fomentar estar al día con periódicos y noticieros, jugar juegos de mesa, fomentar que los niños realicen tareas del hogar y estar pendientes de sus actividades escolares.
b) Experiencial.- Son acciones como ponerlos en contacto con lecturas nuevas, ponerlos a escuchar música nueva, realizar con ellos actividades físicas, visitar bibliotecas, visitar zoológicos, asistir a museos, asistir a conciertos, ir a obras de teatro y jugar juegos de mesa.
c) Motivacional.- Implica acciones como animar los logros, elogiar sus esfuerzos o elogiar sus habilidades.

d) Afectivo.- Es llevar a cabo acciones como tener comunicación constate con los hijos, hacerles saber que son queridos, escuchar sus necesidades y aspiraciones, dedicarles tiempo individualmente y tratarlos con respeto.
e) Nutritivo.- Son acciones que implican alimentarles equilibrada y sanamente, darles un almuerzo saludable para que lo lleven a la escuela y cuidar el número de comidas que hacen al día.

Apoyo Indirecto

a) Disposicional.- Incluye acciones como participar en el mejoramiento de la escuela de los hijos, asistir a las juntas de padres de familia, comunicarse constantemente con los maestros, conocer el curriculum, conocer el funcionamiento de la escuela y establecer metas conjuntas con los maestros.
b) Económico.- Es llevar a cabo acciones como pagar la colegiatura de escuela y hacerlo a tiempo, comprar los uniformes, comprar los útiles escolares y comprar el material que se les solicite para las actividades escolares (que no sean los útiles escolares).
c) Existencial.- Implica llevar a cabo acciones como fomentar la participación de los hijos en equipos deportivos, buscar tener libros diversos en casa, inscribirlos en actividades de verano y llevarlos con un mentor o con un tutor.

A partir del sistema categorial presentado se llevó a cabo el conteo en función de las respuestas de los padres de familia. Cabe mencionar que con que los padres hayan reportado cualquier actividad o acción listada en alguna de las sub-categorías, se contó como que aportaron ese tipo de apoyo y, en consecuencia, que proveyeron a sus hijas o hijos de Apoyo Directo o Indirecto.

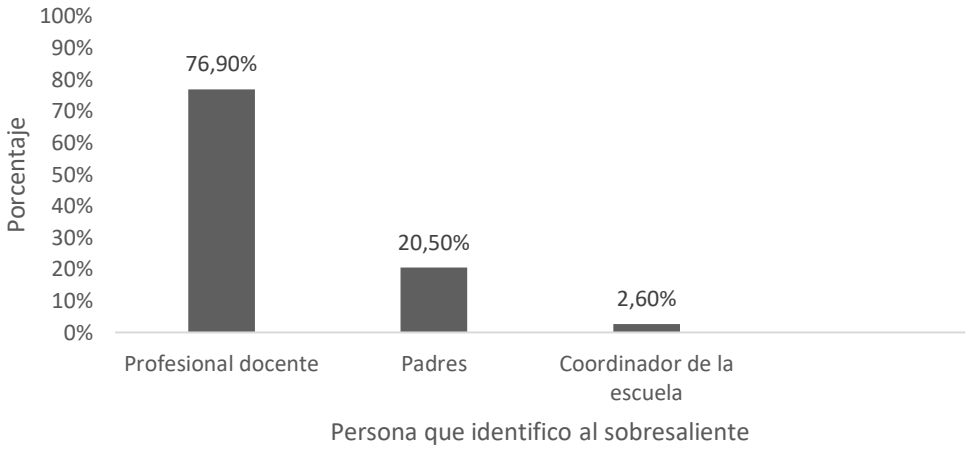
Con las categorías mencionadas se realizó el análisis de los datos por dos observadores y se obtuvo un 83% de acuerdo entre los mismos.

Resultados

En la Figura 1, se puede observar el porcentaje de identificación inicial, en función de los diferentes tipos de agente que lo pueden llegar a realizar. De acuerdo con el modelo de la SEP (2006), rigurosamente hablando esta identificación inicial tendría que ser denominada *identificación* en el caso de los docentes y *pre-identificación* en el caso de los padres de familia o de cualquier otro agente que no sea especialista. Al margen de esta distinción los datos muestran que el mayor porcentaje en la identificación inicial, pertenece a los docentes, con un 76.90%, seguido de los padres de familia con un 20.50% y en menor proporción coordinadores de escuela con un 2.60%. Es posible notar que las diferencias en los porcentajes son considerables entre los tres agentes. En todos los casos la diferencia se da por más del triple.

Figura 1.

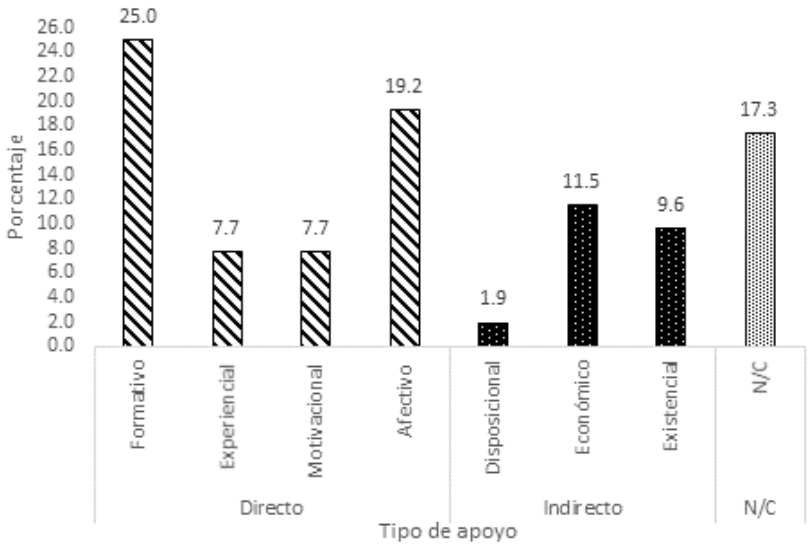
Porcentaje de identificación del sobresaliente



Este primer dato, muestra que, en su mayoría, los padres de familia no tienen los mismos elementos que los docentes, para realizar la primera identificación. Aunado a ello, es importante resaltar que no se requiere el mismo tipo de conocimiento para realizar una primera identificación, que para el apoyo de los procesos de aprendizaje en casa de las niñas y niños sobresalientes. Por ello, se indagó acerca del tipo de apoyo que dan los padres de familias a sus hijos sobresalientes.

En la Figura 2 se muestra el porcentaje de apoyo por tipo que dan los padres a sus hijos sobresalientes. Es necesario mencionar que, en el caso de algunos de los padres, las respuestas que dieron abarcaron más de una categoría. Por lo tanto, en la Figura 2 se hizo el cálculo del tipo de apoyo contemplando, en varios casos, más de una categoría por respuesta. De esta manera, se puede observar que, de forma general, el tipo de apoyo que favorecen más los padres de familia es el directo, ya que la sumatoria de los porcentajes de las sub-categorías de apoyo de este tipo ascienden a casi el 60% del apoyo total concedido. En contraste, la sumatoria de las sub-categorías de apoyo indirecto fue de 23%. Adicionalmente, se puede observar que los valores más altos de la gráfica pertenecen a sub-categorías de apoyo directo.

Figura 2. Porcentaje de apoyo por tipo, por parte de los padres



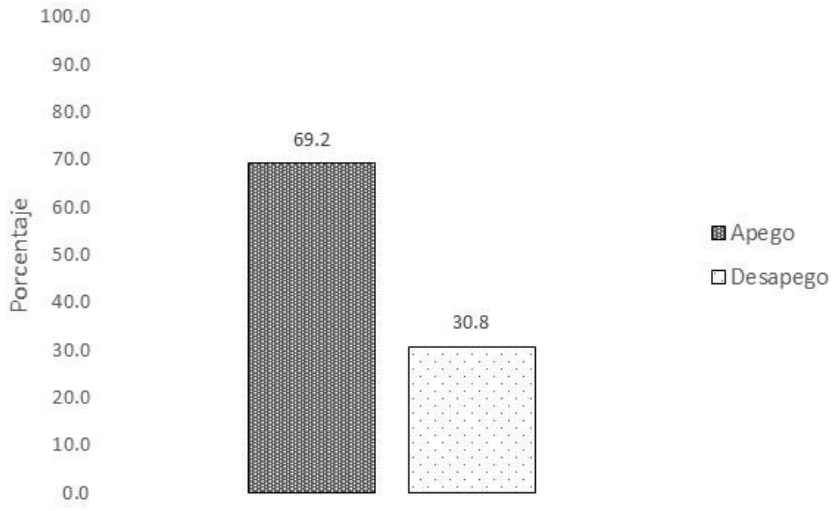
La misma Figura 2 muestra que las sub-categorías de apoyo directo que fueron más reportadas por los padres de familia fueron el formativo y el afectivo, con 25% y 19.2% respectivamente. En tanto, la sub-categoría de apoyo indirecto más reportada fue la de tipo económico con 11.5%. En cuanto al porcentaje reportado tan alto de padres de familia que se agruparon en la categoría de "no contestó", en realidad la mayoría dieron respuestas sumamente inespecíficas que no permitieron identificar el tipo de apoyo que dan a sus hijos. Un ejemplo de este tipo de respuesta es: Le apoyo en lo que requiere.

Las sub-categorías con porcentajes más bajos de apoyo directo fueron las de apoyo experiencial y motivacional, ambas con 7.7%, mientras que la sub-categoría con porcentaje

más bajo de apoyo indirecto, y aquella con porcentaje más bajo de todas las sub-categorías que tuvieron respuesta, fue la de apoyo disposicional con 1.9%. También es importante mencionar que hubo solo una sub-categoría del sistema categorial propuesto en el presente artículo, que no se correspondió con ninguna de las respuestas dadas por los padres. Tal fue el caso del apoyo nutritivo.

Las respuestas de los padres en función del tipo de apoyo que dan a sus hijos sobresalientes se comparó con una serie de recomendaciones para las familias, presentadas en la propuesta de atención a sobresalientes de la SEP (2006, Ver páginas 221 y 222) y los resultados de esa comparación se presentan en la Figura 3. Dicho de otra forma, se analizó qué tanta relación existe entre lo que hacen los padres que participaron en este estudio con las recomendaciones que emite la SEP en su propuesta de atención a sobresalientes.

Figura 3. Porcentaje de casos de apego a sugerencias emitidas por SEP (2006).



Como se puede observar, el apoyo que dan el 69.2% de los padres participantes en el estudio, se apega a las recomendaciones de la SEP (2006), mientras que las respuestas del 30.8% de los padres participantes no indican que exista tal apego en el apoyo que dan a sus hijos. El 30.8% de los que no mencionan tipos de apoyo que se apegan a las recomendaciones, incluye el 17.3% que no respondieron o que dieron respuestas que no permiten distinguir entre categorías de apego o desapego a las recomendaciones.

Discusión

Como se mencionó anteriormente, el objetivo del presente estudio consistió en identificar el grado de participación y el tipo de apoyo de padres de familia del estado de Tlaxcala, a sus hijos sobresalientes en su desarrollo académico. En este sentido, necesariamente los resultados obtenidos se explican en función de las respuestas dadas por los padres de familia de las niñas y los niños sobresalientes.

Como se pudo observar, la pre-identificación de las y los niños cuyos padres participaron en este estudio, que forman parte de una comunidad de padres con hijos sobresalientes plenamente identificados, se dio dominantemente por docentes con casi el 80% de las pre-identificaciones. Estos datos tienen sentido si se observan a la luz de un esfuerzo, no homogéneo ni siempre creciente pero sí constante, por parte de la Secretaría de Educación Pública por dotar a los docentes de herramientas para la identificación y el trabajo con sobresalientes, que data de la década de los 80 del siglo pasado (SEP, 2006; 2010; 2011). Es decir, que desde hace aproximadamente 40 años existe el impulso por dotar al magisterio de una visión cada vez más inclusiva y cada vez más sólida en términos conceptuales, teóricos, metodológicos y técnicos para proveer de una educación de calidad y adecuada a sus necesidades de la población estudiantil sobresaliente. Sin embargo, aunque desde la SEP se ha propuesto el trabajo coordinado entre los diferentes profesionales de la educación que trabajan en el proceso de formación educativa inclusiva, y de éstos con los padres de familia, los datos obtenidos muestran que el trabajo de sensibilización y de un grado básico de conocimiento que han recibido los docentes, en relación con las características y el desempeño de los sobresalientes, no ha permeado en el grueso de la sociedad. Los datos obtenidos en el presente estudio permiten hablar de la sociedad tlaxcalteca, pero es probable que lo mismo esté ocurriendo con la población mexicana en su conjunto. Para poder afirmarlo, se requieren estudios semejantes en los demás estados de la República Mexicana.

Un dato que, de inicio, se antoja contrastante con el anteriormente discutido es la diferencia de los datos obtenidos en el presente estudio y aquellos datos encontrados por Flores, et al. (2018), Koshy, et al. (2013), Martínez y Guirardo (2012) y López y Pérez (2006). Por un lado, todos estos autores coinciden en reportar que los padres participantes en sus estudios se encontraban en alguna de las siguientes situaciones: a) presentan dificultades para apoyar a sus hijos sobresalientes; b) no saben cómo estimularles intelectualmente o; c)

se sienten incapaces para apoyar a sus hijos, debido a que no consideran tener el nivel académico para hacerlo. En cambio, ninguno de los padres participantes en nuestro estudio reportó algo semejante. Todas las respuestas que se recibieron por parte de ellos se concentraron en acciones de apoyo de tipos diversos. Es posible que la pregunta: ¿Cómo madre/padre de familia, qué haces para el desarrollo de las aptitudes sobresalientes de tu hij@? no sea leída como una opción para resaltar o reconocer las limitaciones o dificultades personales para el apoyo a los hijos sobresalientes. Sin embargo, al ser una pregunta abierta no se descarta la opción de recibir respuestas del tipo: "Nada, porque no sé cómo hacerlo"; "Nada, porque me siento incapaz para apoyarlo". En cambio, no fue así. No se recibió ninguna respuesta de ese tipo. De cualquier forma, en futuras ocasiones se incluirá una pregunta directa para que los padres pueden expresar si se sienten o no en condiciones de apoyar a sus hijos.

Otra explicación posible de las diferencias encontradas entre los datos del presente estudio y los datos encontrados por Flores, et al. (2018), Koshy, et al. (2013), Martínez y Guirardo (2012) y López y Pérez (2006) sea la diferencia geográfica de los participantes. Tres de los cuatro estudios citados se llevaron a cabo en Europa, el de Koshy, et al. (2013) en Reino Unido y los de Martínez y Guirardo (2012) y López y Pérez (2006) en España. Solamente el de Flores, et al. (2018), se llevó a cabo en México, pero no en Tlaxcala sino en Jalisco. Tales diferencias geográficas, asociadas a las diferencias de prácticas, ideologías, servicios, entre otras muchas variables que generan diferencias entre los lugares a los que pertenecen los participantes, pueden tener como consecuencia modos de afrontamiento diferenciados. Por ejemplo, puede ser que en un lugar solo se tomen acciones si se tiene la certeza de cómo llevarlas a cabo y en otro no; o puede ser que en un lugar se tenga más información y apoyo que en el otro. En fin, estas posibilidades abren nuevas vetas que deben ser exploradas.

Como se decía anteriormente, pareciera contrastante que, los porcentajes bajos de pre-identificación apuntan hacia la falta de sensibilización y formación que tiene el común de los ciudadanos, incluidos los padres de familia en general, acerca de la existencia y características propias de niñas y niños sobresalientes, y por otro lado se encuentra que los padres toman decisiones diversas de apoyo y, en su mayoría, apegadas a lo que sugiere un

documento oficial especializado. Estos datos pueden ser explicados a la luz de las diferencias temporales y situacionales asociadas a uno y otro tipo de dato.

Inicialmente los padres de estos estudiantes, no saben que sus hijos lo son porque no saben de la existencia de los sobresalientes ni qué características presentan. Requieren que un profesional, con base en la observación y una serie de evidencias, les notifique que la niña o niño es sobresaliente. Inclusive es posible que el docente acompañe la noticia de una serie de recomendaciones que los padres intenten cumplir; también habrá aquellos padres que, enterados de la situación de sus hijos, indaguen más acerca de los sobresalientes, que ingresen a redes sociales de padres de sobresalientes, que busquen acercarse a otros padres en la misma situación, además de otras acciones que les permitan conocer en poco tiempo una cantidad considerable de conocimientos y, de esta manera, poder ajustar sus prácticas formativas en favor del desarrollo académico de sus hijos. Dicho de otra forma, los padres no pueden identificar lo que no conocen, pero una vez que tienen el conocimiento, cuentan con una gran variedad de recursos a su disposición para impulsar de forma efectiva el desarrollo y las aptitudes sobresalientes de sus hijos.

Es cierto que la mayoría de los padres de familia participantes en este estudio, realizan acciones que pueden ayudar al desarrollo de sus hijos, sin embargo, esto no quiere decir que el apoyo que brindan sea óptimo, o que ya no haya más qué hacer en el trabajo con los padres, dirigido a que mejoren los apoyos para sus hijos. Como se mencionó anteriormente, las respuestas que dieron algunos de los padres abarcaron más de una de las categorías de análisis propuestas en el presente documento, sin embargo, lo más común fue que abarcaran una sola categoría. El 56.6% de las respuestas fueron abarcadas por una sola categoría, el 40% fueron abarcadas por dos categorías y únicamente el 3.3% fueron abarcadas por tres categorías. No hubo respuestas que fueran abarcadas por más de tres, siendo ocho el total de sub-categorías. Una posibilidad es que los padres hagan más cosas de las que mencionaron, de cualquier forma, es necesario buscar que los padres tengan la información y la formación suficientes para dar un apoyo integral a sus hijas e hijos. En este sentido, se requiere generar espacios en los que se pueda concientizar y formar a los padres para que apoyen a sus hijos tanto directa como indirectamente, lo más completa y equilibradamente posible. Vale la pena recordar que el 60% del apoyo reportado por los padres es de tipo directo, contra 23% de apoyo indirecto,

y que, en general, los porcentajes de apoyo indirecto fueron más bajos que los obtenidos en apoyo directo.

En un análisis más detallado, por sub-categorías, aquellas con menores porcentajes fueron el apoyo experiencial, el disposicional y el motivacional. Con frecuencia, la falta de apoyo de ciertos tipos está relacionada con desconocimiento, con falta de tiempo o con falta de recursos económicos. En este caso, el apoyo experiencial requiere de tiempo por supuesto, al ser apoyo directo, y también requiere de recursos económicos. Sin embargo, actualmente existen varias opciones que son a bajo costo debido a que son eventos presenciales gratuitos, y el gasto se reduce únicamente a los traslados, o bien, son eventos en línea, como recorridos virtuales por museos, conciertos virtuales, entre muchas otras opciones en las que el costo se reduce al pago del internet.

El apoyo disposicional prácticamente no requiere de recursos económicos adicionales, pero sí puede requerir de una gran cantidad de tiempo. En este caso, si los padres no tienen la disponibilidad de tiempo para ir a la escuela, por ejemplo, porque su situación laboral no lo permite, la solución para aportar este tipo de apoyo es buscar conocer del curriculum, de las dinámicas escolares y mantener comunicación con los docentes de forma escrita, por medio de notas en algún cuaderno destinado para ello, o bien, haciendo uso de los recursos tecnológicos con los cuenta ya la mayoría de la población, como son el WhatsApp o el correo electrónico. Una de las grandes ventajas de WhatsApp y aplicaciones similares, es la posibilidad de generar mensajes de voz, que hacen más clara, fácil y dinámica la comunicación.

En cuanto al apoyo motivacional, se pudiera pensar que si no se aporta es debido a desconocimiento en tanto que no requiere de recursos económicos ni consume cantidades de tiempo considerables. Pero es necesario tener en cuenta que para dar este tipo de apoyo sí se requiere dedicar tiempo a conocer las actividades, los retos y los logros que tienen los hijos para estar en posibilidad de animar los logros que se vayan teniendo y elogiar esfuerzos y habilidades conseguidas. Incluso es conveniente, si se cuenta con el tiempo necesario, los padres de familia acompañen a sus hijas e hijos a algunas de sus actividades extraescolares.

Es necesario subrayar que la única sub-categoría que no apareció en el análisis de las respuestas de los padres, fue el apoyo nutritivo, que tiene que ver con alimentar equilibrada

y sanamente a los hijos, enviarles almuerzo saludable y cuidar que el número de comidas que hacen al día sea adecuado. Tal ausencia puede indicar que los padres, aunque cuiden la alimentación de sus hijos, no-identifican la relación de este tipo de acciones con el desempeño académico o no las consideran relevantes. Dado lo anterior, es necesario mencionarles a los padres de familia que este tipo de apoyo influye de forma esencial en el desarrollo y desempeño académico de sus hijos, debido a que, tal como lo menciona Daza (1997), los alumnos mal alimentados casi siempre se notan con una capacidad limitada para comprender y retener hechos, con frecuencia se ausentan de la escuela, son apáticos, desatentos o indiferentes. Esto se refleja en el proceso de aprendizaje y en su rendimiento escolar, ya que la alimentación es la base para un buen funcionamiento del cuerpo en general, y del sistema nervioso central en lo particular, a la vez que afecta factores disposicionales que pueden afectar negativamente las interacciones de aprendizaje de sus hijos (León, et al., 2011). En síntesis, es importante que los padres procuren darles a sus hijos una alimentación que les permita un desempeño académico adecuado. Para ello se recomienda ir de la mano con un profesional experto en nutrición y alimentación.

La necesidad y conveniencia de que los padres brinden apoyos diversos, que incluyan apoyos tanto directos como indirectos y que, en la medida de lo posible, incluyan acciones pertenecientes a las ocho sub-categorías, están fincadas en que cada tipo de apoyo tiene finalidades y efectos definidos sobre aspectos o áreas que son diferentes e importantes para un desarrollo idóneo. Por lo tanto, es necesario buscar con los padres de familia, alternativas de apoyo en las que los recursos económicos y temporales no sean una limitante, alternativas que vayan desde el uso de materiales reciclables disponibles en el hogar que sustituyan materiales costosos, hasta el uso de recursos tecnológicos que permitan eficientar los tiempos lo más posible. Complementariamente, conviene propiciar que los padres tengan clara la necesidad de que se mantengan informados de talleres, concursos, cursos de verano, y de todas aquellas situaciones que permitan enriquecer la formación de sus hijos con experiencias y retos que los hagan poner a prueba sus aptitudes para solucionar problemas y superarse a ellos mismos.

En síntesis, los resultados obtenidos en el presente estudio plantean rutas de acción bien definidas. Por un lado, es necesario continuar con este tipo de investigaciones con

nuevas poblaciones en busca de clarificar algunos resultados asociados a posibles modos de afrontamiento que puedan ser adjudicados a diferencias de prácticas, ideologías, servicios, entre otras variables; y a grados de sensibilización y conocimiento de las características y el desempeño de los sobresalientes sociedad distintas a la tlaxcalteca. En estos nuevos estudios será necesario incluir preguntas que permitan ahondar en aspectos relevantes como la autopercepción de los padres en términos de su propia preparación para apoyar a sus hijos sobresalientes. Por otro lado, los datos obtenidos urgen a generar situaciones y espacios de formación e información de estrategias que permitan a los padres diversificar y perfeccionar acciones de apoyo pertenecientes a las ocho sub-categorías de apoyo directo e indirecto, de tal suerte que el desconocimiento o la falta de recursos económicos y de tiempo no sean una limitante para el desarrollo óptimo de sus hijas e hijos.

Referencias

Castellanos, D., Bazán, A., Ferrari, A. M. & Hernández, C. A. (2015). Apoyo familiar en escolares de alta capacidad intelectual de diferentes contextos socioeducativos. *Revista de Psicología*, *33*(2), 299-332. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472015000200003

Castellanos, D., Soriano, E.I., Martínez, M. & Bazán, A. (2017). Sensibilización de padres y docentes para la colaboración en la atención a alumnos sobresalientes. (CIE). En A. Bazán, I. González, E. Hernández, M. Vázquez, y M. Zavala (Coords), pp. 77-100, Investigación e intervención educativa en contextos escolares. México.

Chávez, B. I., Zacatelco, F. & Acle, G. (2014). ¿Quiénes son los alumnos con aptitud sobresaliente? Análisis de diversas variables para su identificación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, *14*(2), 1-32. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371018

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2022). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf

Daza, C. H. (1997). Nutrición infantil y rendimiento escolar. *Colombia Médica, 28*(2), 92-98. https://www.redalyc.org/pdf/283/28328208.pdf

De Verjovsky, J. P., Serrano, L. & Macías, E. (2011). *Un modelo de enriquecimiento extraescolar para alumnos de primaria con talento científico y matemático: El programa piloto de pauta Morelos.* XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. 1-9.

Feldhusen, J., & Sokol, L. (1982). Extra-School Programming to Meet the Needs of Gifted Youth: Super Saturday. *Gifted Child Quarterly*, *26*(2), 51–56. doi:10.1177/001698628202600202. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001698628202600202

Flores, J. F., Valadez, M, D., Borgues del Rosal, Á. & Betancourt, J. (2018). Principales preocupaciones de padres de hijos con altas capacidades. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 115-122. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/47/47_Flores.pdf

Gagné, F. (2013). The DMGT: Changes Within, Beneath, and Beyond. *Talent Development & Excellence*, *5*(1), 5–19. https://www.semanticscholar.org/paper/The-DMGT%3A-Changes-Within%2C-Beneath%2C-and-Beyond-Gagn%C3%A9/210d93c4474d955a3439dad615ef2ab6d0bb3a23

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: La perspectiva DMGT/ CMTD. *Revista de Educación*, (368), 12-39. https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2015/368/368-1.html

Gómez, Á., & Valadez, D. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *Universidad de Guadalajara*, *15*(17), 67-85. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3547450

Koshy, V., Portman, C., & Brown, J. (2013). Parenting 'Gifted and talented' children in Urban Areas: Parents Voices. *Gifted Education International Journals*, *33*(1), 1-15. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261429414535426

León, A., Morales, G., Silva, H., & Carpio, C. (2011). Análisis y evaluación del comportamiento docente en el nivel educativo superior. En: V. Pacheco & C. Carpio (Coords.), pp. 79- 99. *Análisis de Comportamiento: Observaciones y métricas*. UNAM-FES Iztacala.

Martínez, M. & Guirardo, A. (2012). Colaboración familia-comunidad educativa. En M. Martínez & A. Guirardo (Coords.), pp. 278-316. Altas capacidades intelectuales. Pautas de actuación, orientación, intervención y evaluación en el período escolar. Barcelona: Editorial Grao.

National Association for Gifted Children. (2015). Ayude a su hijo dotado a tener éxito. (pp. 1-6).

Pérez, L., Domínguez, P. & López, C. (2006). La influencia familiar en el desarrollo de la superdotación. En: L. Pérez (Ed.), pp. 373-391, *Alumnos con capacidad superior*. Editorial síntesis.

Pérez, M. T., Rodríguez, C. R., López-Liria, R., Padilla, D. & Lucas, F. (2008). Intervención psicoeducativa en niños superdotados. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *2*(1), 43-52. https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/psicologia-educacional-y-tutorial/24.pdf

Renzulli, J. (1978). What Makes Giftedness? Reexamining a Definition. *Phi Delta Kappan*, *60*(3). 81-87. https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171109200821?journalCode=pdka#:~:text=What%20Makes%20Giftedness%3F-,Reexamining,By%20Joseph%20S.

Renzulli, J. (2011). Theories, Actions, and Change: An Academic Journey in Search of Finding and Developing High Potential in Young People. *Gifted Child Quarterly*. *55(*4). 304-308. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0016986211421875

Secretaria de Educación Pública. (2006). *Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes.* SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2010). *Propuesta para la atención educativa de los alumnos con aptitudes sobresalientes y talentos que cursan la Educación Básica en el Estado de Guanajuato.* SEP.

Secretaria de Educación Pública. (2011). *Atención educativa a alumnos con aptitudes sobresalientes: Guía para orientar a las familias*. SEP.

Acerca de los autores

Karen González, estudiante de la licenciatura de Educación Especial en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de los estudiantes sobresalientes, especialmente en aquellos con doble excepcionalidad. Lleva a cabo su servicio social trabajando con estudiantes sobresalientes en el programa Adopta un Talento (PAUTA) de la UNAM.

Valeria Itzel Xelhuantzi Guerra, estudiante de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en la licenciatura de Educación Especial. Sus intereses de investigación se centran en el estudio de los estudiantes sobresalientes. Actualmente lleva a cabo su servicio social en el programa Adopta un Talento (PAUTA) de la UNAM.

Josué Camacho Candia, licenciado en Psicología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Maestro en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación con Mención Honorífica por la Universidad Veracruzana y Doctor en Ciencia del Comportamiento Orientación Neurociencia en la Universidad de Guadalajara. Profesor de Tiempo Completo, Coordinador de Posgrado en la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Líder del Cuerpo Académico en Consolidación "Educación Especial y Procesos de Aprendizaje" UATLX-CA-213. Candidato a Investigador Nacional y perfil Deseable de PRODEP de 2019 a 2022.

Francisco Aguilar Guevara, licenciado y Doctor en Psicología, en el área de Análisis Experimental del Comportamiento por la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES-I) de la UNAM. Es Profesor de Carrera de tiempo completo en la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) en la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Dirige sus esfuerzos académicos y de investigación a inteligencia, creatividad y a estudiantes sobresalientes. Actualmente es Investigador Nacional Nivel 1 del CONACyT.

Tres requisitos del posgrado en derecho: Democracia, epistemología y pensamiento complejo
Three postgraduate requirements in law: Democracy, epistemology and complex thought

Joaquín Ordóñez[1]

Resumen: Se postula el vínculo entre algunas categorías de la democracia con la epistemología y el pensamiento complejo y su influencia en los posgrados en derecho. Los resultados demuestran la importancia y necesidad de que en las maestrías y doctorados en Derecho se practiquen esos tres elementos para formar docentes e investigadores con capacidad de explicar y resolver problemas jurídicos.
Palabras clave: Derecho, posgrado, democracia, epistemología, pensamiento complejo.

Abstract: The link between some categories of democracy with epistemology and complex thought and its influence on postgraduate degrees in law is postulated. The results demonstrate the importance and need for these three elements to be practiced in master's and doctoral degrees in Law to train teachers and researchers with the ability to explain and solve legal problems.
Keywords: Law, postgraduate, democracy, epistemology, complex thinking.

Recepción: 13 de junio 2022
Aceptación: 30 de julio de 2022

Forma de citar: Ordónez, J. (2022). Tres requisitos del posgrado en derecho: Democracia, epistemología y pensamiento complejo. Voces de la educación 7(13), pp.142-173.

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

[1] Universidad Autónoma del Estado de México, email: jordonezs@uaemex.mx

Tres requisitos del posgrado en derecho: Democracia, epistemología y pensamiento complejo

I. Introducción

El posgrado en Derecho representa una oportunidad para continuar los estudios de esa área del conocimiento, con distintas finalidades que pueden ser desde la especialización hasta la formación de docentes y/o de investigadores, según se trate de maestría o de doctorado. Se trata de un nivel académico universitario superior a lo que comúnmente se conoce como licenciatura o pregrado que requiere de ciertas características y cualidades específicas que conforman su esencia de estudios avanzados, como la explicación y resolución de problemas jurídicos. Lo anterior debe influir en los programas de esa naturaleza para que sus objetivos (alcances y limitaciones) queden claramente definidos, para que sus operadores (docentes, tutores, profesores, etc.) se adapten a ellos en sus funciones y para que sus usuarios o destinatarios (alumnos y aspirantes a obtener ya sea el grado de maestría o de doctorado) reciban la formación adecuada a tales niveles académicos. Lo anterior supone un amplio catálogo de exigencias, características, necesidades, etc., pero en este trabajo solamente se postula la necesidad de implementar (o al menos de robustecer) tres requisitos: democracia, epistemología y pensamiento complejo. En tal sentido, la pregunta que motivó este artículo es ¿Cómo conocer al Derecho en un nivel educativo cuyo objetivo es la explicación y la resolución de problemas jurídicos? Para responder lo anterior y también para postular los tres requisitos mencionados, en primer término, se reflexionó sobre el modelo mental idóneo para el posgrado en Derecho en el que intervienen conceptos como la multi, inter y transdisciplinariedad, como herramientas que pueden ayudar a alcanzar el objetivo de la explicación y eventual resolución de problemas jurídicos. Posteriormente, se analizan algunas características de la democracia (como la idea de participación en su significación de compartir el conocimiento), lo cual también es coincidente con algunos aspectos de la epistemología. Enseguida, se continúa con la reflexión acerca de lo complejo que es la democracia y la participación en el conocimiento jurídico destacando que el Derecho y la epistemología también son complejos por sus propias características. Finalmente, considerando la complejidad que implica el objeto del conocimiento jurídico, se argumenta la necesidad de que la democracia, la epistemología y el pensamiento complejo sean

conceptos presentes en los programas de posgrado en Derecho para tener una mayor posibilidad de lograr el objetivo primordial de explicar y resolver problemas jurídicos como parte de la esencia tanto del futuro docente del Derecho como del eventual investigador en esa área del conocimiento.

II. El modelo mental idóneo para el posgrado en Derecho

Las disciplinas o áreas del conocimiento tienen la necesidad de aplicar un marco teórico y metodológico específicos, dependiendo del objeto de conocimiento o de investigación de que se trate, pero las particularidades de cada objeto obligan al sujeto cognoscente a particularizar los procesos epistemológicos. En ese aspecto resulta importante no solo la realidad circundante como objeto de conocimiento, sino también su sistematización, lo cual depende en gran medida de nuestros modelos mentales: "… nuestra manera de sistematizar cognoscitivamente la información 'bruta' que recibimos del mundo (…) varía en función de los modelos mentales que hemos desarrollado…" (Cáceres Nieto, 2009, p. 2205). De ahí la importancia de tener en cuenta el modelo mental en un ambiente académico y científico en el que la actividad intelectual y racional es el medio principal para lograr los objetivos establecidos. El abordaje y estudio de las distintas áreas del conocimiento que se realiza desde una perspectiva unidisciplinaria (lo que antaño se le llamaba simplemente "disciplina" o "disciplinario") está siendo hoy en día (y cada vez más) multi, inter y transdisciplinario, lo que provoca una especie de diálogo entre disciplinas e incluso discusión y contrastación entre sus principios y categorías, con miras a dilucidar un objeto de investigación o del conocimiento.[2] La multidisciplina puede entenderse como:

> …el esfuerzo indagatorio convergente de varias disciplinas diferentes hacia el abordaje de un mismo problema o situación a dilucidar. Por lo general, tal problema o situación ha venido siendo indagado por una u otra disciplina como su objeto de estudio y, en cierto momento, dicho objeto de estudio comienza a ser abordado 'multidisciplinariamente' con el concurso convergente (a veces de los métodos, a

[2] Un parámetro es la "cantidad" de disciplinas que intervienen, de tal manera que la investigación unidisciplinaria se fundamenta en modelos mentales unidisciplinares (una sola disciplina) y la multi, inter y transdisciplinaria en varias de ellas.

> veces de los desarrollos conceptuales) de otras disciplinas… (Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006, p. 66).

Por su parte, la interdisciplina es el "…esfuerzo indagatorio, también convergente, entre varias disciplinas (…) pero que persigue el objetivo de obtener 'cuotas de saber' acerca de un objeto de estudio nuevo, diferente a los objetos de estudio que pudieran estar previamente delimitados disciplinaria o incluso multidisciplinariamente…" (Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006, p. 66), y dice este autor que por esa convergencia entre varias (o múltiples) disciplinas es que se puede considerar como una multidisciplina. El objetivo aquí es la obtención de cuotas de saber, de fragmentos de saber o, lo que es lo mismo, de saberes fragmentados o sectorizados, aunque derivados de la relación entre varias (o múltiples) disciplinas y con el requisito de que el objeto de conocimiento no haya sido antes abordado o indagado por ninguna de las disciplinas que interactúan. En ese sentido, dice el autor:

> …la interdisciplina es una empresa indagatoria más ambiciosa que la multidisciplina. Si esta última encuentra uno u otro objeto de indagación más o menos delimitado disciplinariamente, aquella, como parte de sus esfuerzos indagatorios, tiene que delimitar interdisciplinariamente un objeto de estudio previamente no delimitado disciplinariamente. Y obtener 'cuotas de nuevo saber' acerca del mismo… (Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006, p. 66).

Existen otras definiciones sobre interdisciplinariedad, pero en cuanto a docencia e investigación se pueden resumir en dos aspectos: 1. Existencia de conexiones (interacción, diálogo, integración, síntesis e intercambio); y 2. Adquisición de perspectivas (van der Linde, 2014), los cuales generan en el alumno un mayor entendimiento de la problemática y del objeto de investigación. La interdisciplinariedad va un paso más allá de la multidisciplinariedad, ya que los diferentes sujetos no están simplemente unidos como en un rompecabezas, sino que tal unión se efectúa en un punto en el que "las diferentes piezas realmente interactúen, creando, así, conexiones de sentido entre las partes…" (van der Linde, 2014, p. 11). Los beneficios pueden ser: 1) generar y ejercitar un pensamiento flexible; 2) desarrolla la capacidad para realizar analogías y metáforas; 3) ensancha el pensamiento y mejora las habilidades para el aprendizaje; 4) mejora las habilidades cognitivas superiores y

la retención de información; 5) ayuda a desarrollar el pensamiento proactivo y autónomo; 6) ayuda a desarrollar conexiones entre contextos disímiles en apariencia; 7) desarrolla la habilidad de tolerar la ambigüedad o paradoja así como la sensibilidad para el abordaje de temas éticos; 8) ensancha las perspectivas y los horizontes; 9) desarrolla la habilidad de síntesis e integración en la producción de pensamiento original o no convencional; 10) robustece el pensamiento crítico; 11) desarrolla la humildad intelectual; y 12) ayuda a perder el temor de desmitificar o desmentir a los "expertos" (van der Linde, 2014). Por su parte, la transdisciplina es diferente, ya que se trata del "…esfuerzo indagatorio que persigue obtener 'cuotas de saber' análogas sobre diferentes objetos de estudio disciplinarios, multidisciplinarios o interdisciplinarios (…) articulándolas de manera que vayan conformando un corpus de conocimientos que trasciende cualquiera de dichas disciplinas, multidisciplinas e interdisciplinas" (Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006), y el autor pone como ejemplo de transdisciplina al enfoque de la complejidad o algunas otras perspectivas holísticas y aclara que se pueden utilizar objetos de estudio en apariencia muy alejados o divergentes entre sí.

Ahora bien, si la intención o el objetivo del abordaje a un área de conocimiento determinada está en razón de solamente describir fenómenos entonces no resulta indispensable que el abordaje se haga desde una vertiente multi, inter o trans-disciplinaria, pero si la meta es propiamente resolver un problema que se presenta en la realidad jurídica y/o social (más allá de haber descrito el fenómeno social a abordar), entonces la necesidad de apartarse del modelo mental unidisciplinario va siendo cada vez más apremiante. La hiperespecialización y la hiperdisciplinariedad son un riesgo de las prácticas disciplinarias, de ahí la importancia de evitarlas (o al menos de reducirlas):

> …la institución disciplinaria entraña a la vez un riesgo de hiperespecialización del investigador (…). La frontera disciplinaria, su lenguaje y sus conceptos propios van a aislar a la disciplina en relación con las otras y en relación con los problemas que cabalgan las disciplinas. El espíritu hiperdisciplinario va a devenir en un espíritu de propietario que prohíbe toda incursión extranjera en su parcela del saber (…). La apertura es por lo tanto necesaria… (Morin, 1997, p. 10).

En este punto es necesario aclarar que el Derecho como ciencia ha avanzado no solamente desde la perspectiva unidisciplinaria sino también bajo la reflexión realizada desde otras disciplinas y sería temerario afirmar que su investigación se ha hecho desdeñando otras áreas del conocimiento. Lo anterior es así ya que lo jurídico (norma, conductas a regular, seres humanos destinatarios, etc.) son entidades "vivas" que "… co-evolucionan no linealmente, es decir, no ofrecen necesariamente respuestas proporcionales a un estímulo dado. Esto distorsiona inevitablemente cualquier legislación que parta de presupuestos estáticos y lineales" (Romero, 2015, p. 265), lo que también lleva a visualizar que la relación normativa con todos sus agentes no puede ser proporcional ni lineal y es, por lo mismo, impredecible: "… pueden producirse reacciones desproporcionadas en relación con la causa que las ha provocado" (Romero, 2015, p. 271). Por ello, además de continuar con la labor de estudiar e investigar el Derecho bajo el conocimiento de otras áreas, es necesario reforzar y mejorar los procesos epistémicos bajo los cuales esto se realiza, y el mejor punto de partida es en el posgrado. En ese sentido, es importante tener en cuenta que los estudios universitarios de Derecho generalmente se han dividido en tres niveles:

1. La licenciatura o pregrado, en el que se realizan estudios para formar profesionistas que obtendrán un título de licenciados en Derecho y en el que se capacita para ejercer profesionalmente en el área jurídica, ya sea como abogado patrono, representante o funcionario público de la judicatura o del área de procuración de justicia. En este nivel, si bien existe una profundización importante y suficiente en el área de conocimiento, lo es en cuanto a entrenar habilidades para el manejo y aplicación de la normatividad jurídica, pero desde una perspectiva predominantemente descriptiva, y con mucha frecuencia no hay la obligatoriedad de realizar un trabajo de investigación para obtener el título universitario respectivo, además de que en el programa de estudios se incluyen pocas asignaturas relativas a la investigación.

2. La maestría (nivel posgrado), como lo indica su denominación, generalmente tiene como finalidad formar maestros, es decir, la esencia en este grado académico es capacitar a los profesionistas que van a llevar a cabo la actividad de enseñar el Derecho. En este nivel ya surge la necesidad de abordar el estudio del Derecho desde una perspectiva no solamente

descriptiva, sino que, además, desde un nivel epistémico más acorde con el objetivo de formar docentes del Derecho, para lo cual, los planes de estudio tienen una carga importante hacia la docencia jurídica y un poco hacia la investigación:

> …los programas de maestría de orientación académica tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o disciplina del saber, pudiendo resultar en determinados niveles de especialización en dichas áreas o disciplinas, o en un campo inter- o trans-disciplinar y resultando en la preparación académica de personal investigador y/o de docentes de nivel superior en las mismas. Estos programas requieren de una iniciación en las metodologías y tradiciones de investigación… (Sánchez Maríñez, 2008, p. 332).

Además, para demostrar el desarrollo de las capacidades mencionadas se debe realizar un trabajo final en forma de tesis de investigación o creación original. Lo anterior refiere a los programas de maestrías con orientación académica o de investigación pero exceptuando las nuevas modalidades de maestrías profesionalizantes que asemejan más a una especialidad o a un diplomado, ya que su objetivo no es concretamente el de formar maestros o enseñadores, sino lograr que los profesionistas del Derecho puedan profundizar en el conocimiento de alguna de las ramas o materias del Derecho para poder desempeñar de una manera más optima su ejercicio profesional, objetivo muy similar al de las especialidades:

> Los programas de maestría de orientación profesionalizante (…) tienen como propósito la profundización de conocimientos y competencias en un área o campo profesional, generalmente en términos de especialización en un dominio o conjunto de dominios dentro de dicha área o disciplina… (Sánchez Maríñez, 2008, p. 332).

3. El doctorado (también nivel posgrado), tiene como finalidad esencial desarrollar en el estudiante las habilidades para la investigación y la consecuente difusión de sus resultados, es decir, formar investigadores:

> … siendo su fin principal el de una profundización tal que se lleve a explorar y entrar en conocimiento de las fronteras de desarrollo del saber, con dominio de la

> metodología de investigación científica o de las capacidades de producción intelectual o creación artística demostradas por medio de una contribución original en un campo dado de la ciencia, la tecnología, las artes o las humanidades… (Sánchez Maríñez, 2008, p. 333).

En este caso también aplica la excepción mencionada para las maestrías profesionalizantes, al existir también doctorados con esa modalidad, los cuales:

> …conducen al máximo dominio de los conocimientos y competencias en un área o campo profesional, con capacidad de desarrollar los mismos, incluyendo especialmente sus formas y modalidades de aplicación a demandas de orden práctico sobre la base de modelos o sistemas de intervención profesional o aplicada…(Sánchez Maríñez, 2008, p. 333)

En cuanto a los programas de doctorado por investigación, el autor también los denomina "PhD." o "Doctorado en Ciencias", y dice que enfatizan la investigación y la docencia, en tanto que los programas de doctorado profesionalizantes enfatizan el desarrollo de modelos apropiados a la consultoría o a la prestación de servicios (Sánchez Maríñez, 2008). Los niveles de maestría y doctorado otorgan grados académicos, a diferencia de otros estudios que también están comprendidos en la educación de posgrado, como los programas de especialización en los que el objetivo es desarrollar un determinado aspecto de una disciplina o de un área del conocimiento profesional y la investigación no está necesariamente incluida, ya que basta solamente con

> …el cultivo de la capacidad de entender y emplear los resultados de investigaciones y creaciones científicas, tecnológicas, artísticas o humanísticas y el desarrollo del espíritu de investigación y creación mediante proyectos aplicados o estudios y revisiones monográficas, no exigiéndose tesis o trabajo final… (Sánchez Maríñez, 2008, p. 334).

Generalmente los programas de especialización son de una menor duración respecto de los programas de maestría o de doctorado, pero hay otras diferencias que conviene mencionar, por ejemplo, el programa académico (de investigación), tiene como propósito el desarrollo

de capacidades de investigación o creación de conocimiento y está basado en disciplinas o áreas (a diferencia del profesionalizante que está basado en competencias), el perfil de egreso es de investigador y/o docente (a diferencia del programa profesionalizante, que es de profesional o consultor), el trabajo de grado debe ser producto de una investigación o creación intelectual y la evaluación durante el programa se realiza por pares académicos (a diferencia del programa profesionalizante, que se realiza por expertos profesionales y empleadores o por beneficiarios de la actividad profesional). Los programas profesionalizantes tienen como propósito el desarrollo de conocimientos y/o competencias profesionales, el perfil del aspirante debe ser de profesional con experiencia y con intereses de especialización en los conocimientos, el perfil del egresado es de profesional o consultor y la evaluación se realiza por expertos profesionales y/o empleadores y/o beneficiarios de la actividad profesional (Sánchez Maríñez, 2008). Dadas las características de los posgrados académicos o de investigación, ha resultado un mayor reclamo para que exista una

> …mayor atención al desarrollo de postgrados académicos [de investigación] en los que la vinculación de enseñanza e investigación y la formación de investigadores contribuya a generar la masa crítica de académicos, en los ámbitos de la ciencia y la tecnología (…) que permitan a nuestras sociedades encarar los desafíos crecientemente complejos de lo que se ha denominado sociedad de la información y el conocimiento. (Sánchez Maríñez, 2008, pp. 337-338).

En los dos niveles correspondientes al posgrado (maestría y doctorado) y a diferencia del pregrado o licenciatura, la característica diferenciadora es la escalada a niveles epistémicos superiores donde se obliga al estudiante a superar la postura descriptiva de los estudios de pregrado para acceder, cada vez con mayor precisión, a una postura explicativa y resolutiva, cuya meta sea explicar fenómenos jurídicos y resolver problemas. Lo anterior implica no solamente explicar lo jurídico (cuyas connotaciones conceptuales se entrelazan con las de muchas otras ramas de las ciencias sociales en específico, pero también del conocimiento en general), sino también dilucidar y desentrañar la solución a los problemas jurídicos abordados para después difundirla a la comunidad científica y divulgarla a la comunidad en general. Es por lo que el Derecho debe dejar de considerarse como una disciplina monolítica o única y debe continuar transformándose desde el punto de vista epistemológico para que el abordaje

de sus objetos de estudio y los resultados de su investigación científica puedan ser cada vez más congruentes con la necesidad de resolver la problemática social. Lo anterior obliga a los estudiantes de esos niveles (y también a los docentes, tutores, directores de tesis, responsables de proyectos de investigación, etc.) a buscar y adoptar nuevos enfoques y posturas epistémicas acordes con esos objetivos, a ejercitar y aplicar el pensamiento complejo y la democracia y sus postulados.

III. Democracia y epistemología para el posgrado en Derecho

El desarrollo y expansión de las democracias modernas implica una evolución en cuanto a las sociedades en general (lo que incluye sus gobiernos, forma de vida, economía, educación, etc.) y requiere que la ciencia en sus diferentes ámbitos y áreas el conocimiento se ajuste a esa evolución.[3] Es necesario que los paradigmas científicos respondan a los nuevos procesos políticos, sociales, económicos, jurídicos, etc., que inciden en la democracia, ya que los modelos científicos que fueron aplicados en determinada época y sociedad ya no pueden seguir siendo eficaces en la actualidad ni en lo sucesivo. Las nuevas formas de organización social y las renovadas estructuras institucionales[4] producen nuevos fenómenos jurídicos, sociales, democráticos, etc., lo que obliga a una nueva manera de abordarlos científicamente. Se trata de una especie de transfiguración de las sociedades contemporáneas que exige replanteamientos científicos y metodológicos a la altura de las necesidades. En una visión no reduccionista, la democracia es mucho más que un instrumento para la conformación de gobiernos, implica no solamente la participación con fines electorales, sino también con fines científicos y culturales, ya que participar significa compartir, no solo en contextos políticos o estatales, sino también en circunstancias académicas o de conocimientos: "La investigación es una institución de seres humanos que actúan juntos y que hablan entre sí; como tal determina, a través de la comunicación de los investigadores, aquello que puede aspirar

[3] Como ejemplo de esto tenemos el fenómeno de la globalización, que ha impactado en muchos ámbitos de la vida humana, ya que parte de un ámbito local hacia una sinergia global.

[4] Derivadas de un rediseño que gradualmente se ha ido dando en las sociedades, no solamente en cuanto a su estructura jurídica y estatal (lo que implica también el aspecto democrático), sino también en cuanto a la nueva cosmovisión que han generado los integrantes de la sociedad como consecuencia de los procesos de transculturación y transmutación de valores y normas sociales, pero también de su creación y recreación (por ejemplo, las redes sociales y las nuevas formas de comunicación). Tales procesos en ocasiones fortalecen a las instituciones sociales y a la democracia, pero en otras las debilitan, lo que conduce necesariamente a repensar y a replantear la manera en la que se ha realizado la labor científica y, en consecuencia, la manera en la que se educan y se forman a los enseñadores e investigadores en el área del Derecho en el nivel de posgrado.

teoréticamente, a validez…" (Habermas, 2013, p. 125). También la democracia se relaciona con el concepto de solidaridad como una idea de ayuda o auxilio (en un sentido acotado y cuyo desarrollo no es objeto de este trabajo), pero también como una idea de mejoramiento o corrección: "…solidaridad significa también, naturalmente, distancia crítica. Cuando somos solidarios no es solamente para decir sí; a veces también es para decir no, para sugerir correcciones, para ayudar a mantener el curso adecuado de las cosas" (de Sousa Santos, 2012, p. 13).

Todo ello tiene impacto en la forma en la que se estudia el Derecho, en la manera en la que el sujeto cognoscente (estudiante de Derecho) aprehende al objeto por conocer (el Derecho), lo que no es otra cosa sino la epistemología con la cual se puede indagar en el proceso del conocimiento, teniendo en cuenta la existencia de dos elementos torales: el sujeto cognoscente y el objeto por conocer. Intervienen conceptos como "cognición", "representación", "pensamiento", etc., pero también "praxis" como una acción consecuente a la reflexión pero que la acompaña, de lo cual también surge el carácter sentí-pensante de los seres humanos, aspecto fundamental para realizar investigación en el área de las ciencias sociales, ya que se trata de una unidad dialéctica que está presente tanto en el sujeto como en el objeto. También se trata de un proceso dialéctico en el que los conceptos, conocimientos, ideas, reflexiones, etc., van y vienen de la teoría a la práctica y viceversa, y en donde la dualidad sujeto-objeto es insuficiente por haber perdido neutralidad y por ello requiere un elemento adicional: sujeto-objeto-práctica (Gómez Francisco, 2021). Es un ir y venir ideológico (tal vez eidético), de la realidad a la abstracción e inversamente, de las ideas a la realidad, de la hipótesis a la falsación, y recíprocamente, etc. Lo que significa que no debe ser un proceso estático o abstracto, sino dinámico, crítico y problematizador, porque así es la realidad social y la realidad jurídica, luego entonces, no sería congruente que la investigación de esa realidad y que la formación de docentes e investigadores de esa realidad fuera realizada bajo parámetros o estándares estáticos o unidisciplinares. En ese sentido, la epistemología jurídica debe ser una herramienta intelectual tanto de los estudiosos como de sus profesores, y debe servir para identificar, integrar, interpretar y aplicar los hechos, valores y normas en

el ámbito de lo jurídico,[5] ya sea para crear o aplicar el Derecho en un medio gubernamental o para enseñarlo e investigarlo en un medio académico y científico.

Uno de los problemas que existen en la actualidad respecto a los programas y planes de estudio de Derecho en el nivel de posgrado es la superficialidad académica que perjudica todo el objetivo científico que tienen (o que al menos deben tener) esos programas, lo que se traduce en una irrelevancia académica que es consecuencia de una deficiente aplicación de la metodología y de la teoría (ya no digamos de la epistemología) en los estudios respectivos, y también (lo que quizá es peor) de una desvinculación con la realidad jurídica (objeto de estudio del Derecho), lo que Adorno (2013) denominó como "cosa", de la cual depende la investigación y, en general, el desarrollo de la actitud problematizadora: "…la cualidad del rendimiento científico-social viene directamente relacionada a la importancia o al interés de los problemas a que se dedica…" (Adorno, 2013, p. 49). En ciencia, problematizar significa primordialmente aguzar el análisis del objeto y la búsqueda de las soluciones a los problemas detectados por el estudiante de posgrado que eventualmente será investigador (o enseñador):

> …el investigador, antes de poder presentarse como tal o jactarse de realizar actividades inherentes a la investigación y a la ciencia, debe primero ser capaz de detectar problemas. Debe ser un detector de problemas, con una sensibilidad que le permita ver problemas ahí donde los demás quizá vean normalidad… (Ordóñez, 2021, p. 42).

Las posturas explicativa y resolutiva que prevalecen (o que al menos deben prevalecer) en el nivel de posgrado (exceptuando las modalidades "profesionalizantes") van más allá de la descriptiva, por lo que la actitud y/o estrategia de estudio en el posgrado debe ser acorde con esas posturas, ya que, si solamente se adopta una actitud o estrategia congruente con lo descriptivo, entonces no será posible realizar (adecuadamente) estudios de posgrado. De ahí la cuestión acerca de ¿cómo conocer al Derecho en un nivel educativo cuyo objetivo es la explicación y la resolución? Y para responder a esta pregunta es necesario tener presente la

[5] Las posturas dimensionistas han postulado que la sola "dimensión" de normatividad/validez ya no es suficiente para explicar lo jurídico. Como la teoría tridimensional del Derecho, que considera precisamente esas tres dimensiones como necesarias para una comprensión holística del Derecho (Reale, 1997).

primera característica de las ciencias sociales frente a las ciencias naturales o también llamadas exactas, cuya diferencia radica en las leyes[6] que se producen:

> Tenemos, por una parte, las regularidades empíricas en la esfera de los fenómenos naturales e históricos, esto es, las leyes naturales; por otra, las reglas o preceptos que regulan la conducta humana, es decir, las normas sociales. (…) las normas sociales son impuestas y su incumplimiento está sujeto a sanción: tienen una validez mediata, únicamente, en virtud de la consciencia y del reconocimiento de los sujetos, que actúan conforme a las mismas… (Habermas, 2013, p. 109).

Además, la doctrina también ha reconocido la existencia de otro elemento fundamental para determinar la verdad:[7] la normatividad epistémica, la cual denota

> …los procesos cognitivos que deben ser seguidos en el proceso de investigación como una condición ineludible para la determinación de verdades justificadas (…) En este sentido, saber en qué condiciones una creencia es verdadera es consecuencia de razonar de cierta manera sobre el material disponible en el proceso de investigación… (Cáceres Nieto, 2009, p. 2198)

Los programas de posgrado deben contar con un núcleo epistémico acorde con las necesidades y objetivos del programa, pero también acorde con las características inherentes al nivel del programa, esto es, congruente con el objetivo de explicar los fenómenos y problemas, pero, además solucionarlos. De esa manera, lo multi, inter y trans-disciplinario en los estudios del derecho es el camino más adecuado para lograr ese objetivo, esto significa que la participación holística de otras áreas del conocimiento es necesaria para evitar una parcialidad o sectorización, primero, en la obtención, reflexión y análisis del conocimiento y, segundo, en su generación e innovación. Se debe considerar que la sociedad no es homogénea y, consecuentemente, las áreas del conocimiento dedicadas a su estudio y análisis tampoco lo deben ser, ya que son verdaderas fuentes generadoras de fenómenos variados, plurales y completamente heterogéneos. Desde una perspectiva un tanto administrativa, el

[6] Las leyes a las que aquí se hace referencia son las obtenidas por la aplicación del método científico y no como un producto del órgano estatal legislativo.
[7] Que es el objeto de la ciencia y también de la investigación en cualquier disciplina, como la jurídica.

hecho de que los programas de posgrado en Derecho estén (justificadamente) incluidos en los planes y programas de estudio de las escuelas y facultades de Derecho implica (con cierta lógica) que tales programas deben orientarse preponderantemente al Derecho,[8] sin embargo, en una postura en la que se debe enfatizar lo multi, inter y trans-disciplinario, tal situación pierde razón de ser. Un enfoque social es importante en virtud de que el Derecho es una ciencia social y se nutre de los eventos y acontecimientos ocurridos en el seno de lo social, sin embargo, lo jurídico no es la única visión bajo la cual se debería abordar al ente social. No obstante que se trata de programas generalmente creados al seno de instituciones educativas de Derecho, pueden tener un contenido epistémico-jurídico preponderante sobre las demás visiones y también sobre la social, pero lo que se debe evitar es que lo jurídico sea la única visión o perspectiva que se adopte.[9] No debe ser solamente un enfoque, si queremos que haya riqueza de posturas y de soluciones en las investigaciones de los futuros maestros y doctores en derecho, entonces debemos dejarlo un tanto abierto, esto con la finalidad de que pueda haber una multiplicidad de enfoques para abordar la compleja realidad jurídica y social.

Desde una perspectiva epistemológica el concepto de "realidad" ajusta en el de "objeto" de conocimiento del "sujeto", y esa realidad circundante (que puede ser referida a una o a varias disciplinas, dependiendo del modelo mental que se esté adoptando para su análisis científico) se debe sistematizar sin confundir la teoría con la realidad en una adecuada distinción entre el conocimiento sistematizado y la sistematización propiamente hablando:

> … el derecho presenta problemas importantes en lo que respecta a la diferencia entre la realidad como dimensión susceptible de sistematización y la sistematización misma

[8] Sin olvidar que los antecedentes académicos de docencia e investigación en Derecho constituyen importantes fortalezas en el ámbito de la teoría jurídica que, desde luego, benefician a tales programas de estudio. No obstante, tal situación puede representar un límite epistémico y teórico que no necesariamente representa un perjuicio pero que potencialmente sí podría ser un punto de evolución y desarrollo en cuanto hayan sido detectados tales límites y, a partir de ahí, sean trascendidos o se intenten al menos rebasar.

[9] Al respecto, resulta interesante la postura de los tres círculos (iuspositivismo, iusrealismo y iusnaturalismo) (García Máynez, 2004) y también la visión tridimensional (hecho, valor y norma) (Reale, 1997). Esto desde luego, como visión espistémica general del programa, ya que cada línea de investigación (o cada investigación en particular) debe adoptar la postura epistémica más adecuada a su objeto de investigación.

> porque a través de sus normas es constitutivo de esa realidad, de los hechos que la constituyen… (Cáceres Nieto, 2009, pp. 2208-2209)

No se debe confundir la teoría con la realidad (el mapa con el territorio, según el autor), en cuyo caso, el territorio lo podríamos equiparar a la realidad social (fenómenos jurídicos principalmente) y el mapa al Derecho, a las leyes, a la norma jurídica y, también, a los programas de posgrado cuyo objeto es la enseñanza e investigación del Derecho. En el camino que se recorre por tratar de dilucidar la mejor manera epistemológica de estudiar al derecho en un nivel en el que lo explicativo y lo solucionador es lo importante, nos encontramos con la discusión sobre el carácter regulativo o constitutivo del derecho, la cual es importante considerarla (no tanto resolverla) con la finalidad de poder determinar esa forma de estudiar y/o de investigar el derecho: "…alguien podría afirmar que las normas jurídicas no son constitutivas, sino regulativas ya que lo único que hacen es regular una realidad social preexistente" (Cáceres Nieto, 2009, p. 2214). Tal discusión está centrada en un tópico toral que alude al dilema sobre la determinación de la realidad social (y jurídica) por la forma del Derecho (en una connotación amplia del concepto "forma") y viceversa, ya que se ha considerado que en el ámbito del Derecho no existen las instituciones jurídicas previas a su efecto o consecuencia en la realidad:

> …en el mundo del derecho no hay tácitas reconducciones o preterintencionalidades previas al efecto constitutivo de las normas jurídicas (…). Esta propiedad del derecho marca una diferencia importante porque la determinación de la verdad presupone hechos institucionales jurídicos generados a partir de la constitutividad normativa… (Cáceres Nieto, 2009, p. 2215).

Y es en el seno de esa reflexión donde se le da forma tanto al proceso de estudio del Derecho como al de su investigación, ya que la esencia y características del objeto de conocimiento obliga al sujeto cognoscente a adecuar su proceso epistemológico para aprehenderlo, lo que comprende los tres objetivos de un posgrado en derecho: estudiarlo, investigarlo y enseñarlo, máxime por su importante característica de solucionador, además de explicador. En contraste, también se puede razonar al Derecho no como objeto, sino como sujeto epistémico, citando a la epistemología constructivista del derecho con la que se considera que la realidad

social está determinada por ese campo del conocimiento. No obstante, la influencia normativa del derecho no alcanza al punto de modificar la realidad mencionada, ya que el constructivismo solamente refiere a las instituciones jurídicas como los elementos modificados por la normas jurídicas, de ahí la confusión en cuanto a esa determinación. Entre la institución jurídica (y todo lo que impacta en la realidad social y también en la vida de las personas) y la realidad social propiamente hablando (el territorio, no el mapa) hay una línea divisoria muy tenue que fácilmente puede confundirse (y se ha confundido). No obstante, podría resultar comprensible y hasta justificada tal postura al explicar la forma en la que efectivamente el derecho (o la norma jurídica) ha moldeado la realidad social, sobre todo si consideramos el sistema de castigos y recompensas que lleva implícito:

> … 1. Al tenor de la epistemología social constructivista, las percepciones del Derecho respecto de la realidad no se corresponden con algún tipo de realidad social que está 'ahí afuera'. Por el contrario, es el Derecho el que, como sujeto epistémico autónomo, construye su propia realidad social. 2. No son los seres humanos los que mediante sus acciones intencionales producen el derecho como un artefacto cultural. Muy al contrario, es el Derecho el que, como proceso comunicativo, crea actores humanos como artefactos semánticos a través de sus operaciones jurídicas… (Teubner, 2002, pp. 537-538).

Si aceptamos que lo anterior puede ser una crítica válida a los basamentos del Derecho como área perteneciente a las ciencias sociales, entonces, en los estudios de posgrado se debe aplicar una base epistémica que vaya más allá del Derecho desde fuera de su ámbito o marco teórico y en un diálogo con otras áreas del conocimiento: "…diálogo implica la actitud abierta a-aprender-del-otro, el reconocimiento de que el otro tiene algo que enseñarnos y viceversa" (Sotolongo Codina & Delgado Díaz, 2006, p. 72). El abordaje de los fenómenos jurídicos va más allá del exclusivo estudio de las normas, por lo que al menos debería haber una combinación de las tres dimensiones: hecho, valor y norma. La incursión en lo jurídico de investigadores y científicos cuyo perfil profesional es ajeno al Derecho puede ampliar su visión. Esto obliga a quienes estudian el Derecho en un nivel de posgrado y que cuentan con un perfil profesional jurídico, a llevar a cabo su actividad académica desde diversas aristas teóricas y disciplinarias. En consecuencia, los esquemas metodológicos de los estudios de

posgrado tendrían que ajustarse para concebir la conjunción entre disciplinas aparentemente separadas: "La conjunción de nuevas hipótesis y del nuevo esquema cognitivo permiten articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas y permiten concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado" (Morin, 1997, p. 13). Todo esto debe estar presente en los programas de posgrado en Derecho para poder establecer adecuadamente sus contenidos, ya sea tratándose del nivel en el que el objetivo es formar enseñadores (maestría) o en el que se pretende formar investigadores (doctorado).

IV. Democracia y pensamiento complejo para el posgrado en Derecho

Todas las sociedades y no solamente las modernas o las posmodernas, tienen como característica que son entes complejos compuestos de elementos estatales complejos. El Estado y la población son complejos, y esto deviene de la obvia pluralidad de los seres humanos que la conforman, incluso tratándose de comunidades "homogéneas" en cuanto a color de piel, idioma, historia común, y otras características inherentes o externas a la esencia de las personas, ya que la forma de pensar y de actuar siempre resulta singular en cada una de ellas. La complejidad democrática deviene de la estatal, donde lo gubernamental cuenta con numerosas y variadas interrelaciones de sus agentes (titulares de los cargos públicos), pero también de los usuarios de esas estructuras gubernamentales ("población"), sin dejar de mencionar que la potencial complejidad del territorio también puede ser un factor influyente, en términos de los procesos de desarrollo que ahí ocurren y que demuestran una imbricada relación entre la economía y la productividad, la sociedad, la cultura, las instituciones, el medio ambiente, etc., (Rozenblum, 2014). Por ello, la democracia (sus principios, postulados, fines, instrumentos, etc.) tiene relación no solamente con la epistemología, sino también con el pensamiento complejo,[10] sobre todo considerando lo complejo de las interrelaciones jurídicas derivadas de las diversas prácticas democráticas:

[10] Por ejemplo, volviendo a la idea de "participación" democrática, se puede pensar en la intervención ciudadana respecto a las decisiones estatales, en cuyos aspectos cuantitativos (como la participación mayoritaria o el abstencionismo) se ven involucrados diversos aspectos relacionados, por ejemplo, con las variadas características de la población, la diversidad de sus intereses, las múltiples necesidades por satisfacer, etc., lo que da una idea de la complejidad creciente de ese aspecto democrático.

> …existe una expansión de intersubjetividad jurídica que hace al derecho más complejo y emergente en sus interrelaciones, a través de sujetos de derecho político, de sistemas de justicia no binarios de género, de justicia ambiental y de una consideración a la otredad (la mujer, los niños, diversidad sexual, etc.)… (Gómez Francisco, 2021, p. 11).

La sociedad entre más moderna es más compleja, y dicha complejidad, por sus características, va modificándose y evolucionando solamente para volverse aún más complicada, pues va desarrollando e implementando nuevas formas de atender las necesidades de la propia sociedad, por lo que resulta necesario un permanente rediseño institucional, gubernamental, territorial y hasta teórico, al menos con la finalidad de revisar el óptimo funcionamiento o la adecuada satisfacción de los objetivos sociales bajo los procedimientos vigentes. Derivado de lo anterior, se puede asegurar que también los procesos de estudio y abordaje (es decir, los propiamente epistémicos) deben ser acordes y congruentes con esa complejidad evolutiva, de tal manera que la metodología que se aplique también debe ser compleja para ser acorde con la complejidad a la que se enfrenta, misma que está presente no solamente en los agentes o actores socio jurídicos, sino también en los procesos ejecutados por ellos cuyo objetivo es poder desarrollarse en una sociedad compleja. Esto también implica una complejidad en el estudio de esos procesos, derivada de la esencia del objeto de conocimiento, es decir, de la sociedad y sus interacciones normativas basadas en la ejecución de múltiples procesos dinámicos y continuados, cuya característica menos presente es ser lineales y la más presente es la multidimensionalidad. Así, el objetivo en los estudios de Derecho en el nivel de posgrado resulta análogamente complejo y es necesario hacer uso de otros indicadores o directrices que los guíen y orienten para aplicar procesos metodológicos no lineales, sino multivariados y complejos.

La influencia que la complejidad ha ejercido en la epistemología jurídica se puede ver en las distintas metáforas para concebir y explicar la realidad, por ejemplo, se puede pensar en la epistemología desde una concepción mecanicista del universo en la que el objetivo es la comprensión de procesos y cambios por los que se concibe a la realidad como una máquina,

pero también existe la postura que la imagina como un organismo vivo, dinámico y abierto.[11] La conexión que hay entre la epistemología y el pensamiento complejo es que "…las epistemologías basadas en las metáforas mecanicistas son inadecuadas para este fin, y necesitan ser reemplazadas por epistemologías que generen una cartografía de la compleja realidad con todas sus dinámicas" (Peña Collazos, 2008, p. 75). De ahí la importancia de adoptar una postura crítica (no antitética) hacia el conocimiento monolítico para dar paso a uno fragmentado: "…es necesario enseñar los métodos que permiten aprehender las relaciones mutuas y las influencias recíprocas entre las partes y el todo en un mundo complejo" (Morin, 1999, pp. 1 y 2) y al no imponer determinadas y monolíticas posturas teóricas ni epistémicas existe la posibilidad de rebasar las fronteras disciplinares sin perder la necesaria pureza metodológica ni conflictuarse con su diversificación. En un análisis congruente con la postura filosófica relacionada con la teoría de la complejidad, lo contrario a la diversificación sería un reduccionismo científico que resulta insuficiente para explicar: 1) los principios rectores de la realidad, y 2) la totalidad de esa realidad (Mancha Romero, 2015), además de que "... la aplicación de soluciones jurídicas de corte reduccionista (…) compromete la sostenibilidad del sistema legal, ya en su conjunto, ya en sus distintas subdisciplinas…" (Mancha Romero, 2015, pp. 276-277), es por ello que se considera a la teoría de la complejidad como una oportunidad holista para incrementar la comprensión del objeto del conocimiento denominado Derecho:

> …la teoría de la complejidad es una teoría de carácter sistémico, por lo que no se limita a explicar cómo surge una norma jurídica o cuáles son las propiedades dinámicas de la práctica judicial (…) sino que potencialmente busca dar explicación de cualquier aspecto relacionado con el fenómeno jurídico… (Mancha Romero, 2015, p. 277).

El posgrado en Derecho (investigativo) implica una práctica científica que demanda un obvio acercamiento con lo jurídico, pero también (y a veces no tan obvio) con otras disciplinas (lo que trae como consecuencia su necesario carácter multi, inter y transdisciplinario), y esto

[11] Además de otras metáforas: la del tejido, red, tela de araña, nebulosa, estela borrosa, estela estroboscópica, luz en los fractales, flujos, fluidos, sistemas orgánicos, sistemas abiertos y cerrados, la realidad como sinapsis, átomo, célula o molécula, además de otras imágenes y metáforas mecanicistas como la máquina deseante, la máquina de guerra, la máquina orgánica, etc. (Peña Collazos, 2008, p. 74-75).

acentúa su práctica académica hacia "…epistemologías menos simplificadoras y metodologías menos estancas, con tendencia a un estudio más integral…" (Gómez Francisco, 2021, p. 13-14), y así vemos verdaderos diálogos entre materias jurídicas y otras disciplinas, subdisciplinas o ramas de otras áreas del conocimiento u órganos gubernamentales jurídicos integrados por personas cuyos perfiles profesionales no son necesariamente del área del Derecho. Ese diálogo es indispensable para la práctica científica del Derecho a partir de lo compleja que es la realidad humana con sus distintas vertientes (histórica, psicológica, biológica, etc.) y lo contrario implica (para algunos autores) un paradigma disyuntivo/reductivo que

> … controla la mayoría de modos de pensamiento, separa unos de otros los distintos aspectos de la realidad, aísla los objetos o fenómenos de su entorno; es incapaz de integrar un conocimiento en su contexto y en el sistema global que le da sentido. Es incapaz de integrar la potencia transformadora del tiempo y es incapaz de abrir las posibilidades… (Morin & Kern, 2002, p. 154-155).

Es innegable que lo jurídico y lo democrático ajustan en la categoría "complejidad", misma que destaca la necesidad de una interrelación entre los distintos objetos (aquí diríamos "sub-objetos") de su conocimiento, que son parte del contexto social, político, económico, etc. (y de todos aquellos aspectos de la vida humana en los que la norma jurídica tiene intervención), y es importante no solo el "todo", sino también las "partes" y su relación, la "unidad", lo "múltiple", etc., lo que ayuda epistemológicamente a pasar de un estado de simpleza a uno de complejidad: "… como abrir visiones a los nuevos significados que incorporan movimientos entre lo simple-complejo, el azar, lo no lineal, la incertidumbre, el caos, la indeterminación y emergencia…" (Gómez Francisco, 2021, p. 6). Esto es tan importante que incluso se ha considerado que "Cualquier conocimiento de la realidad que no está animado y controlado por el paradigma de la complejidad está condenado a ser mutilado y, en este sentido, a carecer de realismo" (Morin & Kern, 2002, p. 155). Es por lo que se debe tener en cuenta la "amplitud" del Derecho en cuanto objeto de estudio en esa relación epistémica para su conocimiento, ya que las ciencias jurídicas han comenzado un modo:

> … más abarcador de configurar al derecho como su objeto de estudio, el que ya no se reduce a la mera normatividad, sino que abre otras áreas de aproximación para resignificarlo más integral e interconectadamente (…) [se debe considerar] al derecho de manera más dinámica e inclusiva, en cuanto realidad social constituida de procesos legislativos, judiciales, administrativos y que además de normas, suponen personas, conductas, valoraciones y otras consideraciones… (Gómez Francisco, 2021, p. 9).

Ese carácter complejo obliga a considerar que no solamente los fenómenos jurídicos propiamente hablando constituyen el objeto de conocimiento del estudiante de Derecho en el nivel de posgrado, sino que también inciden otras áreas del conocimiento que lo dotan de multi, inter y transdisciplinariedad. Tiene cierta lógica el hecho de que las áreas del conocimiento que se dedican a objetos de las llamadas ciencias exactas tengan cualidades epistémicas que comulgan con esa "exactitud" (sin entrar en este punto en la reflexión añeja acerca de lo realmente "exacto" que es el conocimiento generado en esas áreas), y la misma lógica opera para el caso de las ciencias sociales: como la sociedad está compuesta de seres humanos y como los seres humanos somos entes plurales y heterogéneos (complejos, en una palabra) donde la uniformidad resulta ser la característica menos descriptiva, luego entonces, las cualidades epistémicas de las áreas del conocimiento que se dedican a ese objeto deben tener cualidades similares para poder abordarlo de una manera congruente. De tal manera que se debe tener presente esa otra característica importante que implica la variedad, pluralidad y heterogeneidad de la sociedad y también del área del conocimiento del derecho, precisamente porque se trata de un objeto epistémico que amerita ser informado por otras áreas del conocimiento o por otros instrumentos epistémicos. Así, la complejidad del Derecho como objeto de conocimiento determina la forma de pensamiento adecuada para abordar su estudio: precisamente la que sea acorde con esa complejidad. Es decir, no puede resultar adecuado que el sujeto cognoscente aplique un pensamiento y una forma de procesar la información basados en una localidad o linealidad, ya que esto dejaría muchos aspectos del Derecho fuera de su análisis y, en consecuencia, de su comprensión. La realidad es compleja y si la realidad social es parte del objeto del Derecho, entonces el proceso por el cual se debe abordar debe ser acorde con esa complejidad.

El individuo, el ciudadano y la sociedad son complejos. La complejidad del ser humano provoca una redefinición de su conducta, pensamientos, ideología, preferencias, etc., lo cual lo hace un ente dinámico, en constante movimiento y cambio. Esto debe ser tenido siempre en cuenta para involucrarse en cualquiera de las áreas de las ciencias sociales, como en el posgrado en Derecho, cuyo objetivo es la formación de maestros y doctores con una capacitación en cuanto a docencia e investigación jurídicas y respecto a la habilidad para explicar y resolver fenómenos y problemas jurídicos. La metodología en esos niveles de estudio no correspondiente con la complejidad del objeto de enseñanza y de investigación de los futuros maestros y doctores, los ubica en una posición inadecuada para realizar esas importantes actividades. Los enfoques lineales o unidisciplinares no son una opción viable, porque implican una falta de comunicación y/o de intercambio de información entre las disciplinas relacionadas no solamente con el Derecho, sino también con los múltiples y variados objetos de enseñanza e investigación que puede tener. Lo anterior puede desenlazar en un reduccionismo, sinónimo de linealidad, antagónico a lo plural (también característica democrática) y perjudicial a la enseñanza e investigación de un objeto de conocimiento que por esencia es complejo.

En los programas de posgrado debe estar presente la directriz derivada del concepto de "complejidad", pero se debe tener cuidado en la manera como se aplica, sobre todo con los aspectos multi, inter y transdisciplinario, ya que puede suceder que el objeto de estudio deje de ser el Derecho (o deje de serlo preponderantemente). La complejidad obliga a estudiarlo de forma extra-sistémica, como un fenómeno cultural con efectos no solamente en lo propiamente normativo, sino también (por ejemplo) en la política, teniendo cuidado en que lo complejo no perjudique la postura epistémica para su abordaje, ya que lo puede volver extrajurídico. No debemos incurrir en el error de pensar que el Derecho (como área del conocimiento de las ciencias sociales) está completamente equivocado y que, por consecuencia, debe ser completamente "corregido", "salvado" o "reorientado", lo cual sería infundadamente exagerado. Más bien, lo que se requiere es abordar esos límites (tal vez traspasarlos) y establecer/reconocer que el objeto es lograr una mejor comprensión de la realidad jurídica y social (obviamente compleja), lo cual requiere, para el estudio del derecho

en el nivel de posgrado, de una fundamentación epistemológica compleja que el derecho de manera tradicional y hasta cierto punto aislada, no ha podido desarrollar adecuadamente.

V. Tres requisitos indispensables para los programas de posgrado en Derecho

La realidad social y el Derecho como objeto de conocimiento tienen, entre muchas otras, la característica de la complejidad, lo cual obliga al sujeto cognoscente a diversificar su pensamiento y a transitar de una "localidad" a una "globalidad" y a practicar una epistemología con enfoque complejo para minimizar los paradigmas clásicos simplificadores que ya no responden a las necesidades de esa realidad. Por ello, la preparación de los maestros y doctores que eventualmente se encargarán de la enseñanza e investigación del Derecho también debe ser compleja para conocer la realidad jurídica y social de manera holística:

> …las ciencias sociales de observancia analítica también conocen un concepto de totalidad; sus teorías son teorías de sistemas (…) el acontecer social viene concebido como una trama funcional de regularidades empíricas; en los modelos científico-sociales, las relaciones entre magnitudes covariantes a cuya derivación se procede rigen, en su conjunto, como elementos de una trama interdependiente… (Habermas, 2013, p. 88).

Se debe aplicar un enfoque interdisciplinario para que el abordaje del objeto de estudio (que son los fenómenos jurídicos) vaya más allá de la norma jurídica. El Derecho debe constituir un punto de intersección de diversas disciplinas que lo informen y alimenten. Para lo anterior se deben tomar en cuenta los objetivos específicos del programa de posgrado de que se trate, en los que debe haber una pregunta inicial epistémica en torno del propio objeto de estudio, pero también de los objetivos concretos y específicos del programa, evitando que el Derecho sea la disciplina única. Se debe concebir al Derecho, cada vez más, no como una ciencia unitaria, porque esto perjudicaría su objeto de estudio que, por esencia, es complejo. De ahí la perspectiva interdisciplinar con bases epistemológicas para interpretarlo y para tomar en cuenta las múltiples dimensiones de los fenómenos jurídicos para que cada vez más el Derecho se vaya afianzando como una ciencia policompetente y polidisciplinaria (Morin, 1997) y esto significa intercambio, cooperación y policompetencia. Para lograr lo anterior se deben incluir con mayor puntualidad y frecuencia otras áreas, como sociología, filosofía,

economía, psicología, ciencia política, etc. Tal vez el requisito más importante para iniciar con el estudio del Derecho en el nivel de posgrado sea el de buscar nuevos enfoques para poder describir, explicar y, sobre todo, solucionar los fenómenos/problemas jurídicos que se gestan en la sociedad, lo anterior bajo una combinación de distintas posturas, miradas, ideologías, teorías, etc., así como de una innovación en la metodología que se ha de aplicar para el desarrollo de nuevos aparatos críticos y analíticos, y todo ello debe ser cada vez más acorde y congruente con la problemática que se presenta en las sociedades contemporáneas. Resulta indispensable no permanecer estático en los paradigmas añejos y que el posgrado se constituya en una verdadera escuela de discusión de la ciencia y de la teoría, donde se produzcan reflexiones genuinas con la finalidad de postular agudas e incisivas indagaciones sobre los modelos establecidos y sobre los llamados "dogmas" del conocimiento jurídico. Con lo anterior también se abona al desarrollo de la academia universitaria con los consecuentes beneficios. Se trata de alentar el verdadero sentido científico del Derecho que influya no solo en la formación personal del educando en esos niveles, sino también en la calidad académica y científica de la universidad y erradicando problemas académicos graves como la simulación (que podría ser una forma de corrupción y, por ende, antidemocrática):

> Parte del atraso de nuestro país y en general de Latinoamérica, es la confusión reinante sobre lo que son: el conocimiento sin más, la investigación descriptiva, otra que se contenta con la prueba de teorías ya hechas y, la construcción de conocimiento científico con fundamentos sólidos y claros en el investigador. Esto es así, porque en la actualidad la autocrítica y la discusión escasean en el ámbito académico, dando paso a la implementación de investigaciones al interior de paradigmas cuyas bases epistemológicas son desconocidas para el propio investigador… (Massé Narváez, 2008, p. 276).

Por eso es importante que los estudiantes de esos niveles se formen como verdaderos entes reflexivos y críticos con la capacidad de problematizar y de ver la realidad jurídica y social de una manera diferente para detectar fallos, incongruencias, desequilibrios, contradicciones, etc., que provoquen daño o lesión y que representen un problema jurídico o social que requiera de una pronta solución más allá de la mera descripción o explicación. La problematización es el primer paso con el que se debe iniciar una investigación y, en

consecuencia, es el primer aspecto/habilidad que se debe desarrollar en el estudiante de posgrado: "…el conocimiento no comienza con percepciones u observación o con la recopilación de datos o de hechos, sino con problemas…" (Popper, 2013, p. 13). No existe conocimiento sin los problemas y viceversa. La resistencia entre el conocimiento y la ignorancia es el inicio de las mejores discusiones teóricas:

> Porque todo problema surge del descubrimiento de que algo no está en orden en nuestro presunto saber; o, lógicamente considerado, en el descubrimiento de una contradicción interna entre nuestro supuesto conocimiento y los hechos; o expresado quizá más adecuadamente, en el descubrimiento de una posible contradicción entre nuestro supuesto conocimiento y los supuestos hechos… (Popper, 2013, p. 13).

La democracia involucra categorías como diversidad, pluralidad y disenso, mismas que implican la potencial existencia de desacuerdos (derivados de las diferentes maneras que tiene cada persona de ver el mundo) y esto también incide en la posibilidad[12] de "problematizar". Se debe practicar cada vez más el pensamiento crítico en la mayor cantidad de ámbitos en los que intervenga el proceso científico en el área del Derecho y, sobre todo, en su enseñanza y aprendizaje, es decir, en los procesos de formación de docentes e investigadores jurídicos, lo cual ocurre precisamente en el posgrado (sobre todo en el doctorado), sin omitir la mención de que su planta docente debe estar conformada por académicos de diversas áreas y especialidades, con experiencia profesional e investigativa en cada una de ellas. Lo anterior hace posible considerar al objeto de estudio y/o de investigación desde diferentes perspectivas, puntos de vista, ideologías, etc., y coincide con la idea de lo complejo de las ciencias sociales en general y del Derecho en particular. Ahora bien, las categorías de la democracia y de lo complejo no se agotan con solamente abordar nuestro objeto de conocimiento bajo estándares problematizadores o desde la teoría de la complejidad, ya que también es necesaria la formación epistemológica con la que, además de generar la aptitud de problematizar, se puede producir ciencia bajo una interconexión sistemática y teórica, sin adoptar posturas parceladas o reducidas que postulen un pretendido

[12] En una verdadera democracia no basta con que solamente esté positivizada la norma jurídica que haga posible el disenso y el desacuerdo, estableciendo reglas para garantizar el ejercicio de ese derecho (que puede traducirse, solo por mencionar un ejemplo, en una libertad de expresión), sino que, además, es necesario que realmente se practique por la ciudadanía e inexcusablemente por ciudadanos formados en un posgrado en Derecho.

conocimiento terminal o acabado. El conocimiento que se genere o que se manipule en el posgrado en Derecho debe estar en permanente construcción y no darse por hecho o finalizado. La colegiación puede ser un factor importante para lograr lo anterior, ya que una diversidad de investigadores o de docentes con diversas formaciones significa también la existencia de diversidad en la producción científica. El objetivo es ampliar la libertad de pensamiento y no reducirla, es decir, diversificarla para volverla crítica y constructiva y para impulsar el discurso racional y argumentativo en lugar del dogmático, lo que se da con la interacción comunicativa entre alumnos y docentes (investigadores, tutores, etc.); esto es congruente y complementario con la postura diversificadora de la democracia, del pensamiento complejo y, por ende, del conocimiento científico, ya que una visión plural permite la revisión, discusión y adopción de teorías que potencialmente pueden ser aplicables sin considerarlas dogmáticamente ciertas, ni hegemónicamente únicas. Se debe entrenar a los alumnos del posgrado para el diálogo y la discusión, con miras a cuestionar el estatus quo de la ciencia jurídica y replantear posturas añejas para solucionar problemas nuevos y así construir conexiones cognitivas con otras áreas y disciplinas del conocimiento y también con sus métodos, lo que se logra con el diálogo.

Se trata de procurar una transversalidad teórica y metodológica para provocar una disrupción de lo disciplinar. Se debe contemplar la variedad, apertura y pluralidad metodológica, privilegiando la libertad en la construcción de posturas y teorías, lo que significa libertad en cuanto al marco teórico y metodológico, para lo cual es necesario que en el posgrado se forme al estudiante bajo la premisa de la diversificación, es decir, más que imponerle diversas posturas teóricas y metodológicas, es necesario concientizarlo de que tal diversidad existe y de la urgencia de aplicarla en el quehacer científico. Tiene que ser una especie de método diversificado para la generación de conocimiento, aplicado por cada estudiante (docente o investigador en formación) de acuerdo con su particular cosmovisión de la realidad jurídica y social. Aplicar con mayor frecuencia el pensamiento complejo al Derecho ayudará a evitar el error de dedicarse disciplinariamente al Derecho, porque la meta es complejizarlo, y esto, desde un enfoque epistemológico diversificado (democrático) es anti-reduccionista, ya que ignorar los problemas y fenómenos sociales de los cuales se encargan otras disciplinas y también la omisión de las teorías, posturas, métodos, etc., distintos a los jurídicos, es lo que

provoca fallas en su abordaje. Algunos aspectos del método científico como la enunciación y establecimiento de nuevas leyes y la comprobación de los resultados o la experimentación, deben ser tópicos a analizar, ensayar y practicar por los estudiantes en el posgrado de Derecho, lo que correlativamente obliga a que sus docentes tengan el conocimiento y la experiencia en esas fases metodológicas (al menos aquellos encargados de la impartición de las asignaturas o unidades de aprendizaje relacionadas con la metodología o con el desarrollo de proyectos de investigación o de tesis de grado). No significa que forzosamente los estudiantes del posgrado en Derecho deban aplicar esas dos etapas, ya que el objeto de estudio puede no requerir de eso, pero lo que sí es importante es que las conozcan y que sean capaces de aplicarlas ya que con eso se estaría ampliando su perspectiva científica con un impacto benéfico en el desarrollo de su actividad, ya sea como docente o como investigador. El objetivo es llevar a cabo procesos epistémicos suficientes para comprender y analizar los distintos fenómenos sociales desde otras perspectivas e impulsar la creación y desarrollo sistémico-conceptual en el que las nociones teórico-metodológicas otorguen sentido y significado a los resultados de la investigación, lo que permitirá al futuro docente y al investigador en formación, configurar y fundamentar su actividad científica en la multi, inter y transdisciplinariedad para alejarse de las posturas teóricas unilaterales, acercarse más a la plurilaterales y sistematizar e integrar distintas teorías, métodos e instrumentos de diferentes disciplinas, para que el estudio, la enseñanza y la investigación sean también multidimensionales con el consecuente beneficio de coadyuvar en el avance y progreso de la ciencia jurídica. Todo eso se puede lograr interconectando tres requisitos: democracia, epistemología y pensamiento complejo.

VI. Conclusión

En la práctica académica de un posgrado en Derecho importa la complejidad de los fenómenos jurídicos que no son otra cosa más que los fenómenos complejos de la realidad en la que el Derecho tiene una intervención como su regulador. En consecuencia, explicar y resolver son dos objetivos del posgrado en Derecho que solamente se pueden lograr con la aplicación de tres grandes ejes rectores: democracia, epistemología y pensamiento complejo. Los tres desembocan en una habilidad principal de todo docente e investigador: la

problematización. Lo anterior para un abordaje y una respuesta adecuados a la compleja dinámica del sistema jurídico y social. De ahí la importancia de adoptar una postura diversificada en la que la democracia, la epistemología y el pensamiento complejo sean los tres requisitos indispensables para poder realizar un posgrado en derecho (pero también para estructurarlo en su creación). Debe haber una interrelación de esas tres categorías con independencia del equilibrio en la aplicación o utilización de cada una de ellas, siempre que no se dejen de considerar las tres y procurando una dialéctica entre ellas, para impulsar la perspectiva multi, inter y transdisciplinaria, pero también desde la complejidad en una especie de diálogo teórico y metodológico de lo local a lo global y viceversa. Se deben tener en cuenta esas tres categorías como una especie de triada teórica o práctica para poder diversificar los estudios de Derecho en el posgrado. Por ello, en esos programas de estudio se deben ampliar los objetivos y la fundamentación teórica-epistemológica a otras áreas o disciplinas, privilegiando la diversificación y evitando los temas unidisciplinares, asilados o inconexos. La obtención plena del conocimiento jurídico quizá sea una quimera o utopía, pero es un objetivo que se deben trazar todos los docentes e investigadores del Derecho y cuyos basamentos académico-formativos deben establecerse desde su formación en el posgrado, abordando lo jurídico desde diversas perspectivas para poder acercarse a la verdad y a un mayor grado de certeza en el conocimiento jurídico generado. El posgrado debe ser un espacio para indagar el objeto de estudio desde una perspectiva diversificada (esto incluye lo trans, inter y multidisciplinario), lo cual permitirá que los alumnos conozcan de manera integral y holística su objeto particular de investigación, además de que la formación diversificada va abonar a la generación de escenarios y espacios de reflexión científica más acordes con las necesidades de atención a los grandes y graves problemas que asedian a la sociedad contemporánea. La propuesta democrática para los estudios de Derecho en posgrado es que se debe orientar cada vez más hacia una aplicación de las características de la democracia relacionadas con la participación, la libertad de expresión, el derecho a disentir, la capacidad y necesidad de discutir, revisar, revocar, contrastar, observar, vigilar, informar, etc., todo ello en el ámbito académico del posgrado en Derecho para evitar la parcialización del conocimiento jurídico. La propuesta epistemológica incluye la necesidad de contemplar el Derecho desde una perspectiva extra sistémica, asumiendo una visión, además de crítica, autocrítica. La propuesta compleja involucra el concepto de diálogo entre

las distintas categorías de la realidad jurídica y social para adoptar una manera análoga de verla y analizarla y así comulgar (asimilar, equiparar) el conocimiento jurídico con el carácter heterogéneo de la sociedad. Por ello, las hipótesis jurídicas deben ser verificadas a la luz de lo ocurrido en esa realidad social y no de lo dogmáticamente establecido en la norma jurídica, por lo que una alternativa es la verdadera colegiación académica y científica, el método de casos, la práctica de la complejidad, la autocrítica, la reflexión y la racionalidad en la investigación, lo que recíprocamente obliga a establecer una especie de método de la complejidad.

Referencias

Adorno, T. W. (2013). Sobre la lógica de las ciencias sociales. En La lógica de las ciencias sociales (pp. 41–71). Colofón.

Cáceres Nieto, E. (2009). Epistemología jurídica aplicada. En Enciclopedia de filosofía y teoría del derecho. Universidad Nacional Autónoma de México.

García Máynez, E. (2004). Positivismo jurídico, realismo sociológico y iusnaturalismo (1a ed.). Fontamara.

Gómez Francisco, T. (2021). Ciencias jurídicas y complejidad: La producción de conocimiento científico jurídico. Revista Ius et Praxis, Año 27(3), 3–23. https://www.researchgate.net/publication/356833806

Habermas, J. (2013). Teoría analítica de la ciencia y la dialéctica. En La lógica de las ciencias sociales (pp. 86–143). Colofón.

Mancha Romero, P. M. (2015). Caos, Complejidad y Derecho: Aportaciones de John B. Ruhl. Anales de la Cátedra Francisco Suárez, 49, 259–280. https://doi.org/10.30827/acfs.v49i0.3285

Massé Narváez, C. E. (2008). La construcción de objetos socioeducativos con base epistemológica. Sociologías, 10(19), 274–301.

Morin, E. (1997). Sobre la interdisciplinariedad. Publicaciones ICESI, 62, 9–15. http://repository.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/10906/2562

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO, 58. https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/CPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf

Morin, E., & Kern, A.-B. (2002). Tierra-patria. Nirvana Libros S.A. de C. V.

Ordóñez, J. (2021). El concepto de “problema” en la investigación jurídica: Una solución de origen. En Conceptos y propuestas metodológicas para la investigación jurídica y política (1a ed., pp. 33–57). Tirant Lo Blanch, Universidad Anáhuac.

Peña Collazos, W. (2008). Dinámicas emergentes de la realidad: Del pensamiento complejo al pensamiento sistémico autopoiético. Revista Latinoamericana de Bioética, 8(15), 72–87. http://www.scielo.org.co/pdf/rlb/v8n2/v8n2a07.pdf

Popper, K. R. (2013). La lógica de las ciencias sociales. En La lógica de las ciencias sociales (pp. 11–40). Colofón.

Reale, M. (1997). Teoría tridimensional del derecho. Tecnos.

Rozenblum, C. (2014). Una aproximación a la complejidad del territorio. Aportes metodológicos para el análisis y la evaluación de procesos de Desarrollo Territorial (1a ed.). Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria. https://inta.gob.ar/sites/default/files/script-tmp-inta_-_una_aproximacin_a_la_complejidad_del_territori.pdf

Sánchez Maríñez, J. (2008). Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de postgrado. Ciencia y Sociedad, XXXIII(3), 327–341. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87011545002

Sotolongo Codina, P. L., & Delgado Díaz, C. J. (2006). La complejidad y el diálogo transdisciplinario de saberes. En La revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo (pp. 65–77). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. http://biblioteca.clacso.edu.ar

Sousa Santos, B. de. (2012). De las dualidades a las ecologías. Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía (REMTE), 160.

Teubner, G. (2002). El Derecho como sujeto epistémico: Hacia una epistemología constructivista del Derecho. Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho, 25, 533. https://doi.org/10.14198/DOXA2002.25.16

van der Linde, G. (2014). ¿Por qué es importante la interdisciplinareidad en la educación superior? Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 4(8), 11–12. https://doi.org/10.29197/cpu.v4i8.68

Acerca del autor

Joaquín Ordóñez, licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) donde también obtuvo los grados de Maestro y Doctor en Derecho con mención honorífica. Es autor de los libros "La investigación de la Democracia en la Educación", "Teoría Constitucional para la Licenciatura en Derecho" y "Orígenes del constitucionalismo". Ha sido coordinador de varios libros cuya temática es Derecho Constitucional, Teoría de la Democracia y Derecho Electoral. Actualmente es Profesor e Investigador de Tiempo Completo por oposición y es integrante del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nivel 1, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Acercamiento a las metodologías activas de aprendizaje: fases para su implementación a través de TIC

An approach to active learning methodologies: phases for their implementation thorough ICT

Perla del Refugio Escamilla Martínez[1]
Vanesa del Carmen Muriel Amezcua[2]

Resumen: El presente artículo tiene como objetivo mostrar los resultados de una revisión sistemática de la literatura sobre tres metodologías activas de aprendizaje, con base en la declaración PRISMA, fueron seleccionados cuarenta artículos para analizar las categorías, como primer momento se muestran los resultados de la revisión, como se segundo momento, se presenta una propuesta de su integración.
Palabras clave: aprendizaje activo, aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos, tic, aula invertida.

Abstract: The present article has the objective to show the results of a literature systematic review about three learning, active methodologies, based on the PRISMA declaration, forty articles were selected to analyze the categories, as the first moment the review results are shown, as a second moment a proposal for its integration is presented.
Keywords: active learning, service learning, project based learning, ICT, flipped classroom.

Recepción: 01 de mayo de 2022
Aceptación: 30 de junio de 2022
Forma de citar: Escamilla, P. y Muriel, V. (2022). Acercamiento a las metodologías activas de aprendizaje: fases para su implementación a través de TIC. Voces de la educación 7(13), pp.174-199.

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

[1] Universidad Autónoma de San Luis Potosí, email: perla.escamilla@uaslp.mx
[2] Universidad Autónoma de Querétaro, email: : Vanesa.muriel@uaq.mx

Acercamiento a las metodologías activas de aprendizaje: fases para su implementación a través de TIC.

Introducción

Las metodologías activas de aprendizaje han tomado gran relevancia en los últimos diez años, su estudio, comprensión y aplicación ha incrementado gracias a los resultados observados en la transformación de los estudiantes. La sociedad del conocimiento actual requiere de la intervención pedagógica en las aulas virtuales y físicas, que logren el cambio de roles tradicionales de profesores y estudiantes. Las metodologías activas, al tener como eje principal la participación activa del estudiante, convirtiéndolo en el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, pueden ayudar en la mejora de la percepción y de las expectativas de los estudiantes, influyendo esto en una mayor motivación para el aprendizaje (Melero-Aguilar, et.al, 2020; Solarte Pabón y Machuca Villegas, 2019). Dichas metodologías han venido a posicionarse como estrategias dinámicas con resultados positivos en cuanto a un aprendizaje significativo, activo y constructivo, así como en la percepción de satisfacción del alumno, proveyendo una gama de estrategias para que los profesores reinventen su práctica educativa tradicional a una práctica innovadora y acorde a las demandas sociales, laborales y tecnológicas actuales.

Revisiones sistémicas y de la literatura se han llevado a cabo para dar indicios del estado del conocimiento de algunas de las metodologías activas, Cantuña Ávila y Aguilar Tapia (2020), en una revisión sistemática del aula invertida en Ecuador, concluyen que esta metodología se ha aplicado mayormente en el nivel bachillerato y en la asignatura del inglés, del mismo modo, revisiones sistémicas se han realizado sobre el aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje servicio pero en áreas específicas como la educación física (Hellín Martínez et. al., 2020; León Diaz et.al., 2018). A pesar de esto, son pocos los estudios que abordan revisiones de metodologías activas en cuanto a sus fases para la implementación y su integración con herramientas digitales y tecnológicas.

En el campo de la educación superior han surgido análisis sobre la contribución del aprendizaje servicio acompañado de tecnologías digitales, entendidas principalmente como herramientas para la reflexión (Sotelino, Mella y Varela, 2020). Esta metodología de

aprendizaje también ha sido probada en conjunto con otras como, el aprendizaje basado en proyectos en el ámbito de la educación superior, impactando en la reducción del índice de absentismo, probando su eficacia sobre las metodologías tradicionales (Puerto et.al, 2018).

Referentes metodológicos y procedimentales que guíen la actuación para el desarrollo e implementación de metodologías activas con herramientas digitales, son necesarios en la educación superior. Este artículo presenta una revisión de la literatura de los últimos cinco años sobre las metodologías activas en educación superior tales como, el aprendizaje servicio (ApS), el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el aula invertida, a través de la búsqueda en bases de datos como: Redalyc, Scielo, Emerald y Google Académico. Se buscó que los textos seleccionados alrededor de las metodologías antes mencionadas, dieran cuenta del énfasis en las etapas o fases para su implementación, procurando encontrar las coincidencias en los artículos que se eligieron para el corpus que representa la muestra del análisis. Se trata de una investigación documental de tipo descriptivo analítica, la unidad hermenéutica de análisis está constituida por 40 artículos seleccionados por los criterios de inclusión y exclusión que se especifican en el apartado correspondiente.

En la primera parte se describe el proceso sistemático de búsqueda de acuerdo a la declaración PRISMA (2020) llevado a cabo para la revisión de la literatura; seguido de esto, se incluyen los hallazgos encontrados en cuanto a las categorías: aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos y aula invertida, en cada categoría se privilegia el desarrollo de características y aportaciones en donde coinciden dos o más autores, haciendo énfasis en las fases que siguen para su implementación.

Como segundo momento se realiza una propuesta para integrar los componentes de coincidencia encontrados en las etapas de desarrollo del ApS con el aprendizaje basado en proyectos en conjunción con una estrategia de aula invertida acompañada con tecnologías de la información y la comunicación, de tal modo que se integre un proceso de implementación del aprendizaje servicio con herramientas tecnológicas; finalmente se concluye con las principales coincidencias encontradas por los autores para cada una de las categorías de la presente investigación y las recomendaciones para futuras líneas de investigación.

Objetivo

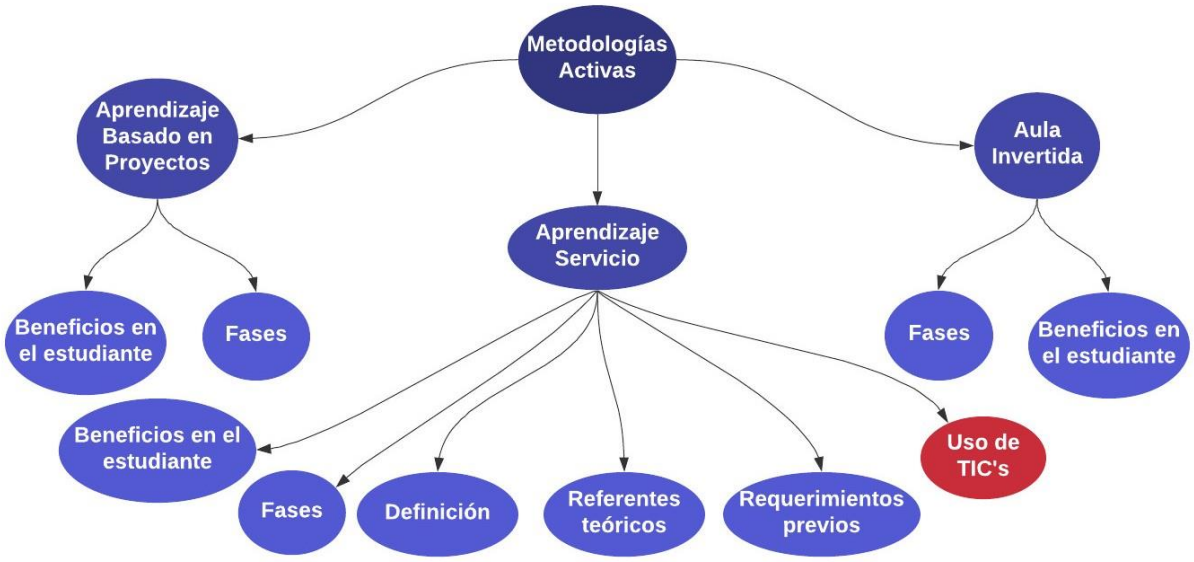
El presente artículo tiene como objetivo realizar una revisión de la literatura de las metodologías activas: aprendizaje basado en servicio, aprendizaje basado en proyectos y aula en el ámbito de la Educación Superior de acuerdo a las publicaciones en artículos científicos de los últimos cinco años, que den cuenta de sus principales características, aptitudes, destrezas y competencias que favorecen en los estudiantes, haciendo énfasis en su constitución y etapas para su implementación, así como realizar una propuesta para integrar las fases del aprendizaje servicio y el aprendizaje basado en proyecto en conjunción con tecnologías de la información y la comunicación a través del aula invertida.

Método

En este trabajo se llevó a cabo una revisión sistemática de la literatura científica publicada en el campo de la educación superior en relación con las metodologías activas de aprendizaje: aprendizaje servicio, aprendizaje basado en proyectos y aula invertida enmarcadas en la teoría del constructivismo de Vygotsky (1979), el aprendizaje autorregulado de Schunk y Zimmerman (2012), así como las aportaciones de Freire (1997) y Dewey (1967) a la escuela activa y al aprendizaje experiencial respectivamente.

En las tres categorías de estudio, las variables que se identifican son: características, beneficios para el aprendizaje y las fases para su implementación; específicamente para la categoría aprendizaje servicio se profundiza en identificar su definición, referentes teóricos y condiciones previas para su implementación, en esta misma línea se identifica una variable adicional referente al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC's) en el aprendizaje servicio.

Figura 1. Diagrama de categorías y subcategorías de la revisión sistemática.



Fuente: Elaboración Propia

Para su elaboración se tomaron como referentes las directrices de la declaración PRISMA (2020) para revisiones sistémicas de investigaciones en bases de datos. A continuación, se detalla este proceso.

2.1 Proceso de búsqueda inicial

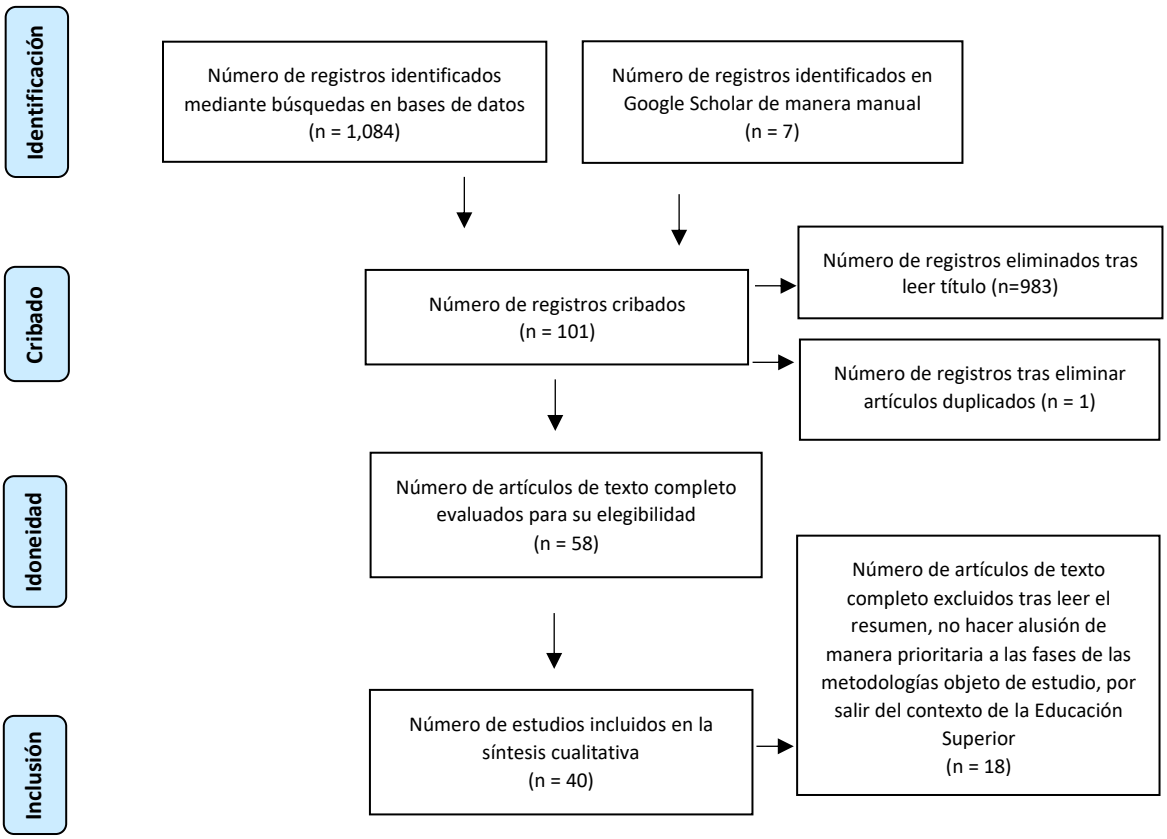
Las categorías iniciales que orientan la búsqueda son: el aprendizaje servicio, el aprendizaje basado en proyectos y el aula invertida. La revisión y búsqueda de artículos se realizó entre los meses de mayo y agosto del 2021, en las bases de datos Redalyc, Scielo, Emerald y Google Académico.

Como primer momento se realizó una búsqueda utilizando las palabras clave en español: aprendizaje activo, aprendizaje basado en proyectos, aula invertida, aprendizaje servicio, y en inglés: competency based teaching, active learning, flipped classroom, project based leaning y service learning; en algunos casos se utilizaron operadores booleanos tales como AND (educación superior y higuer education) para dar precisión a la búsqueda en el campo de la educación superior. También se utilizó este mismo operador booleano (AND) uniendo cada uno de los conceptos de las metodologías para evitar que se arrojarán resultados que sólo contaran un solo término, esta primera búsqueda permitió conocer el panorama acerca

de la cantidad de artículos existentes para cada categoría, los resultados dieron cuenta que, la información existente es más cuantiosa en la base de datos de Redalyc con un total 984 y que disminuyen los resultados en Scielo (42), lo cual puede deberse al enfoque disciplinar de cada una, por lo que se decidió incorporar la base de datos de Emerald para enriquecer la categoría de aula invertida y aprendizaje basado en proyectos (ABP). Estas categorías, a pesar de haber arrojado bastante información en las pesquisas derivadas de las primeras búsquedas, tras la revisión del resumen, su adecuación para la educación superior y su contenido respecto a las etapas para su implementación, resultaban insuficientes, por lo que finalmente se hicieron búsquedas manuales en Google Scholar para identificar algunos otros textos que pudieran aportar a la revisión de las cuales se incluyeron siete artículos.

En la siguiente figura se muestra el diagrama de flujo del proceso de búsqueda.

Figura 2. Diagrama de flujo de búsqueda de acuerdo a PRISMA de cuatro niveles.



Fuente: Elaboración propia a partir de PRISMA (2020).

2.2 Criterios de inclusión

Tomando como referente los datos de cada artículo, se incluyen únicamente artículos publicados entre los años 2017 a 2021, en idioma español e inglés, que incluyen las palabras clave en el título, resumen o palabras clave del artículo y que en su contenido se desarrolle la temática o término buscado como cuestión prioritaria, así mismo se incluyen aquellos artículos que aborden de manera conceptual la metodología buscada, que aporten sobre las ventajas y beneficios en los estudiantes y factores relacionados con el aprendizaje; se incluyen artículos que mencionen las fases o métodos para la implementación de estas metodologías. En todo momento se priorizaron los artículos que además de cumplir con los criterios de inclusión anteriores, pertenecieran al campo de la educación superior, también se incluyen revisiones sistemáticas.

2.3 Criterios de exclusión

Se excluyen aquellos artículos que dentro de su contenido hagan alusión a dichas metodologías aplicadas en campos que no pertenezca a la educación superior y en donde se mencione alguna de las metodologías activas objeto de esta revisión únicamente de manera aislada, así mismo se excluyen memorias de congreso y libros.

Finalmente, después de aplicar los criterios mencionados y tras eliminar un duplicado, se seleccionan 40 artículos para llevar a cabo la revisión sistemática.

Resultados

3.1 Aprendizaje Servicio

El aprendizaje servicio es una metodología de aprendizaje activo que fomenta la formación en valores a través del servicio a la comunidad con el objetivo de cubrir necesidades sociales (García-Gutiérrez y Ruiz Corbella, 2020; Martín García et.al., 2020; Sandia Saldivia y Montilva Calderón, 2020). Algunas de sus virtudes adicionales son el fomento de la indagación cívica, la reflexión, la creación de vínculos comunitarios y su aportación a la formación curricular (Cañadas y Santos Pastor, 2020; Escofet, 2019; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020).

Los principales referentes teóricos y epistemológicos de esta metodología de aprendizaje se encuentran en el aprendizaje experiencial de Dewey (Cañadas y Santos Pastor, 2020; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella,2020; Zarzuela y García, 2020), otros autores la ubican desde las pedagogías progresistas de Freinet y el aprendizaje a través de las funciones superiores de Vygotsky ó la educación humanística de Freire (Martín García et al. 2020; Zarzuela y García, 2020). Escofet (2019) considera al aprendizaje ubicuo como una necesidad del aprendizaje actual al que se recurre cuando se aplica el aprendizaje servicio en conjunción con tecnologías de la información y la comunicación, por otro lado, Ganga Contreras et.al., (2020) la sitúa desde el aprendizaje significativo y el ciclo de aprendizaje experimental de Kolb.

Resaltan, como condiciones previas para llevar a cabo el ApS las siguientes acciones: realizar un diagnóstico inicial, la reflexión, la comunicación, la cooperación y la detección de una necesidad de la comunidad (Cañadas y Santos Pastor, 2020; Escofet, 2019; Ganga Contreras et.al., 2020; García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020; Martín García et.al., 2020; Sandia y Saldivia y Montilva Calderón, 2020; Sotelino Losada et.al., 2019; Zarzuela y García, 2020).

Para profundizar en las características de esta metodología de aprendizaje, se sintetizan en la siguiente tabla los resultados encontrados.

Tabla 1. Definición, referentes teóricos y condiciones previas del Aprendizaje Servicio

Pregunta /Autor(es)	¿Cómo se define el ApS?	¿Con qué referentes teóricos o epistemológicos se vincula el ApS?	¿Cuáles son las condiciones previas para implementar el ApS?
(Escofet, 2019)	Retoma el concepto de e-service learning como: una pedagogía integrativa que compromete a los educandos mediante la tecnología en la indagación cívica, el	El aprendizaje ubicuo como necesidad del aprendizaje actual.	Experiencia cooperación y práctica reflexiva.

	servicio, la reflexión y la acción		
(Santos-Rego et.al., 2019).	Metodología educativa que busca conectar y optimizar el aprendizaje en la universidad mediante vínculos claramente comunitarios	No se mencionan referentes teóricos.	Diseño de Curso Tecnología Comunicación
(Cañadas y Santos Pastor, 2020).	Propuesta con gran valor pedagógico por su aportación a la formación curricular desde el aprendizaje experiencial.	Aprendizaje Experiencial	Realizar un diagnóstico inicial.
(Martín García et. al., 2020)	Una práctica educativa compleja que transmite valores.	Vygotsky a través del aprendizaje de las funciones superiores y Pedagogías Progresistas de Freinet.	Altruismo y cooperación, participación ciudadana y el aprendizaje transformador.
(Ganga-Contreras et.al., 2020)	Metodología pedagógica de enseñanza-aprendizaje basada en una o más asignaturas de un programa académico, que genera múltiples beneficios para todos los actores involucrados.	Ciclo de aprendizaje Experimental de Kolb. Aprendizaje Significativo.	Realizar un diagnóstico de: el desarrollo del curso, el proyecto de ApS, diagnóstico operativo y técnico, establecer una participación comunitaria, institucionalizar el ApS dentro de la facultad, estudiantes y comunidad, aplicar un cuestionario de estilos de aprendizaje para conformar equipos de trabajo.
(Guiñez Cabrera, et.al., 2020)	Estrategia de enseñanza aprendizaje activa que combina la formación teórica con la participación de los	No se mencionan referentes teóricos.	Compromiso de los actores involucrados: estudiantes, docentes y la comunidad.

	estudiantes en proyectos que prestan un servicio a la comunidad mediante la vinculación de estos con las necesidades reales del entorno.		Respaldo institucional.
(Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020)	Estrategia metodológica que favorecen la creación de conocimiento, la interacción en la sociedad desde escenarios reales al servicio responsable a la sociedad.	El aprendizaje experiencial como una forma de experimentar las tecnologías.	Relación con los contenidos de la asignatura, diseño pedagógico que responsa a una necesidad de la comunidad y una práctica de reflexión.
(Sandia y Saldivia y Montilva Calderón, 2020).	Un enfoque educativo que combina el servicio a la comunidad con el aprendizaje académico para proporcionar una formación pragmática y gradual y a la vez cubrir las necesidades de la sociedad.	No se aborda teórica ni epistemológicamente, pero si desde perspectiva de ciudadanía global y la Agenda Global de Educación 2030 de la UNESCO.	Competencias como: ciudadanía, creatividad, colaboración, conocimiento, pensamiento crítico, comunicación, compromiso, inteligencia emocional, pensamiento sistémico y competencias digitales.
(Zarzuela y García, 2020)	Metodología pedagógica que combina los procesos de aprendizaje y el servicio a la comunidad tendiendo lazos entre ambos elementos a través de la reflexión continua durante el proceso.	La pedagogía experiencial de Dewey. Las aportaciones de Freire y de Dewey, visión humanística de la educación y de la emancipación de Freire.	Necesidad social Un servicio Los aprendizajes Un partenariado La reflexión

Fuente: Elaboración propia con base en Cañadas y Santos Pastor, 2020; Escofet, 2019; Ganga-Contreras et.al., 2020; Martín-García et.al., 2020; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez 2020; Sandia y Saldivia y Montilva Calderón, 2020; Santos-Rego, et.al., 2019 y Zarzuela y García, 2020.

En cuanto a la incorporación de TIC en el aprendizaje servicio, se identifican tres artículos que mencionan su uso en proyectos de este tipo, se encuentra que además de los recursos digitales para la interacción, es necesario la incorporación de tecnologías para la gestión de información y tecnologías visuales (Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020), Escofet (2019) extiende la propuesta identificando modalidades para integrar el aprendizaje y el servicio.

Tabla 2. Uso de tecnologías de la información y la comunicación en el aprendizaje servicio

Autor(es)	Uso de las TIC
(Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020)	A través de recursos digitales para la interacción cuando se llevan a cabo conversaciones y entrevistas en línea con los socios comunitarios.
(Sandia Saldivia y Montilva Calderón, 2020)	Describen el tipo de tecnologías que pueden ayudar al desarrollo de un proyecto de ApS. 1.- Tecnologías colaborativas. 2- Tecnologías de infraestructura computacional y de comunicaciones. 3- Tecnologías para la gestión de datos, información, conocimientos y procesos. 4.- Tecnologías inteligentes. 5.- Tecnologías visuales.
(Escofet, 2019)	Retoma el uso de TIC y ApS de cuatro tipos; Tipo I: servicio presencial y aprendizaje virtual Tipo II: aprendizaje presencial y servicio virtual Tipo II: aprendizaje y servicio semipresencial Tipo IV: aprendizaje y servicio virtual

Fuente: Elaboración propia con base en Escofet, 2019; Ruiz-Corbella y García-Gutiérrez, 2020 y Sandia Saldivia y Montilva Calderón.

En otro orden de ideas, en cinco artículos de la muestra para esta categoría, se mencionan las fases para implementar el ApS, los resultados se muestran en la tabla 3.

Tabla 3. Fases para la implementación del Aprendizaje Servicio

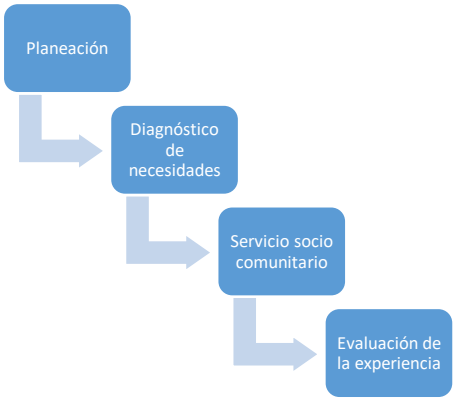
Autor(es)	Fases
(Escofet, 2019)	1- Actividad curricular 2- Servicio 3- Comunicación

	4- Seguimiento del proyecto 5- Reflexión de las personas participantes
(Sotelino Losada et.al., 2019)	1- Participación del socio comunitario 2- Aprendizaje 3- Servicio 4- Reflexión 5- Evaluación del programa
(Cañada y Santos Pastor, 2020)	1- Acciones iniciales 2- Acciones de desarrollo del proyecto que incluyen: Diagnóstico de la realidad, diseño de la intervención, Intervención, evaluación de la puesta en práctica y compartir la experiencia. 3- Evaluación de la experiencia
(Ganga-Contreras et.al., 2020)	1- Planificación 2- Diseño y análisis del Aprendizaje Servicio 3- Entrega del Servicio del Aprendizaje Servicio Evaluación, reflexión y monitoreo del Aprendizaje Servicio
(Martín García et.al., 2020)	1- Ser consciente de las necesidades 2- Realizar el servicio 3- Celebrar los resultados

Fuente: Elaboración propia

La mayoría de los autores coinciden en una fase inicial de planeación, otras subsecuentes que tienen que ver con el diagnóstico de las necesidades y del propio contexto, una fase de implementación donde tienen cabida los socios comunitarios, así como la ejecución del servicio y una fase final de evaluación de la experiencia.

Figura 3. Etapas para la implementación del aprendizaje servicio



Fuente: Elaboración propia a partir de Cañada y Santos Pastor, 2020; Escofet, 2019; Ganga Contreras et.al., 2020 y Martín-García et.al., 2020; Sotelino Losada et.al. 2019;

3.2 Aprendizaje basado en proyectos

El aprendizaje basado en proyectos, es una de las metodologías activas con mayor influencia en las áreas orientadas a la aplicación directa de los conocimientos por su gran capacidad de combinar la teoría y la práctica, es muy flexible dada sus particularidades debido a que puede utilizarse en diversos formatos; resulta ideal para la formación de ingenieros al privilegiar la aplicación de la ingeniería en el mundo real (Borba y Akemi, 2019; Rico Jiménez, et.al., 2018 y Sumrall y Sumrall, 2018).

Asimismo, es una metodología que fomenta el trabajo colaborativo y permite vincular al estudiante en la resolución de problemas que propicien el pensamiento crítico y eviten prácticas de repetición y plagio en los estudiantes debido a que su implementación requiere de la acción cognitiva del alumno, no sólo memorística, para trabajar durante un periodo de tiempo en un proyecto cuyo resultado final es un producto o una presentación (García Puentes, et.al., 2019; Mohammed, N.,2017; Sorea y Repanovici, 2020).

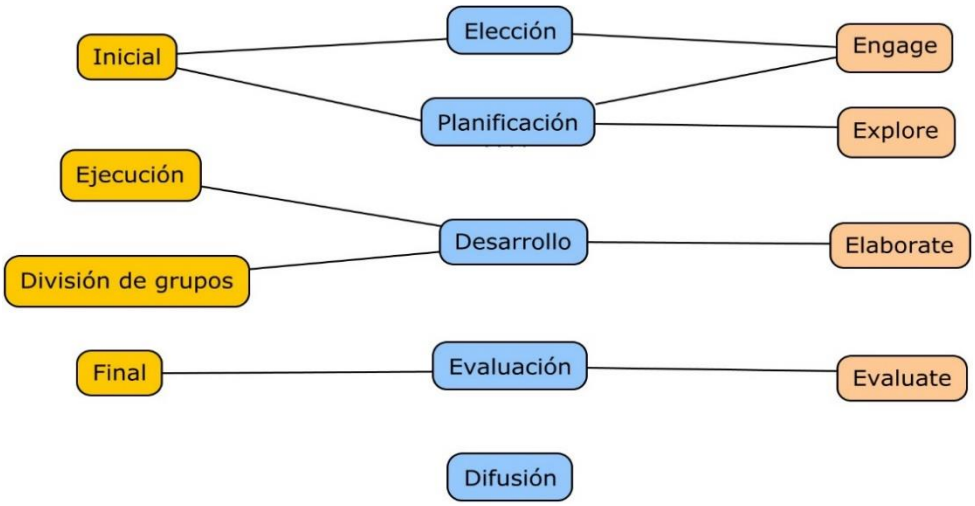
Esta metodología tuvo sus inicios en el campo médico alrededor de los años 70 (Travieso Váldes y Ortiz Cárdenas, 2018) y su aplicación en la educación superior ha incrementado dadas su ventajas demostradas tanto académica como emocionalmente en los estudiantes; estas ventajas se refieren principalmente a la descentralización del conocimiento, interdisciplinariedad, el trabajo en equipo y la motivación (Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2020; Fernández-Cabezas, 2017; Travieso Váldes y Ortiz Cárdenas , 2018;).

Es una estrategia que requiere la participación activa tanto del docente como del alumno, la cual implica un cambio de rol de éstos respecto a las prácticas que acostumbran, estas implicaciones son las que tienen que ver con el trabajo en pequeños grupos (Albert et.al., 2019 y Botella Nicolás y Ramos Ramos, 2019), teniendo especial consideración en la manera que estos grupos son asignados de manera heterogénea, así como los roles que cada uno debe tomar para evitar sólo prácticas de división de tareas; por otro lado, implicaciones pedagógicas y de evaluación centradas en el proceso de aprendizaje que trasladen la

evaluación tradicional a través de exámenes, por una evaluación más auténtica (Cyrulies y Schamne, 2021y Grossman et.al., 2019).

El ABP requiere de un enfoque centrado en el alumno, una adaptación curricular y una estrategia metodológica, respecto a este último aspecto, son diversas las posturas sobre los pasos a seguir para llevar a cabo el ABP en la práctica educativa, mientras algunos orientan su aplicación en fases progresivas con un inicio, un desarrollo y un final (Travieso Valdez y Ortiz Cárdenas, 2018), otros lo consideran como un proceso donde cada etapa por sí misma atiende a un objetivo de meta cognición del aprendizaje que incita al compromiso, la planificación, la elaboración y la evaluación (Bielik, et.al., 2018; Botella Nicolás y Ramos Ramos 2019), en este sentido, al comparar diversas propuestas se identifican algunos puntos de encuentro en las etapas.

Figura 4. Fases para la implementación del Aprendizaje basado en proyectos



Fuente: Elaboración propia con base en Bielik, et.al, 2018; Botella y Ramos, 2019; Travieso Valdez y Ortiz Cárdenas, 2018.

Tras esta comparación, las fases para implementar el aprendizaje basado en proyectos se engloban en tres principales: las que tienen que ver con la planeación del proyecto (inicial, elección, explore, engage); la etapa de desarrollo donde se lleva a cabo el proyecto y donde pueden suceder otras actividades como la división de grupos y la elaboración de las actividades propias del mismo; la fase de evaluación como la fase final donde también se propone la difusión del proyecto.

3.3 El aula invertida

El aula invertida o flipped classroom es una de las metodologías activas con mayor flexibilidad, ya que cuenta con las bondades de adaptarse tanto a entornos virtuales como presenciales, es una estrategia que promueve la participación activa del estudiante, responsabilizándolo de su proceso, además que coadyuva en la mejora de la gestión del tiempo dentro y fuera de la clase. En cuanto a los entornos virtuales, es ideal para el tratamiento y organización de las actividades o sesiones síncronas y asíncronas, trabajo en equipo, currículo personalizado, así como en la mejora significativa de la comprensión de los contenidos y rendimiento académico de los estudiantes respecto de las clases tradicionales (Gaviria, Arango, Valencia y Bran, 2019; Hinojo, Aznar, Romero y Marín, 2018; Mingorance, et.al, 2017).

El aula invertida tiene su origen con la propuesta realizada por Jonathan Bergmann y Aaron Sams en el año 2007 quienes en su preocupación por que sus estudiantes no perdieran clases, comenzaron a introducir y enviar videos para ser vistos en espacios fuera del aula (Aycart Carrasco,2019; Psihountas, 2018, Rivera Calle y García Martínez, 2018). Ha incrementado su estudio, aplicación y evaluación principalmente en la educación superior y el ámbito de la ingeniería, lo que se puede deber a su potencial en la mejora del desempeño académico de los estudiantes, al aprendizaje autorregulado, el pensamiento de alto nivel y el gran impacto en la motivación de los estudiantes (Aycart Carrasco, 2019; Escudero- Naón y Mercado López, 2019; Ruiz Jaramillo y Vargas Yáñez, 2018).

Su constitución está basada principalmente en el trabajo por fases: previa, durante y posterior esto significa que se le provee, al estudiante, de material y contenido relativo a la asignatura o módulo, previamente a la clase síncrona, para que ésta se aproveche mediante la participación y colaboración entre los estudiantes para posteriormente, fuera de clase, se continúe con la actividad y se refuerce lo aprendido; esto permite entre otras cosas maximizar el tiempo en la sesiones cara a cara para la aplicación práctica.

Una de las mayores implicaciones para la funcionalidad de esta metodología radica en la capacidad de organizar y elaborar los contenidos por parte del docente, lo cual requiere tiempo, esfuerzo y un análisis previo a la clase, para de esta manera promover en el aula la transición de las actividades grupales a las individuales (Aguilera Ruiz, Manzano- León,

Martínez-Moreno y Lozano-Segura, 2017; Aycart Carrasco, 2019; Gaviria, Arango, Valencia y Bran, 2019; Rivera Calle y García Martínez, 2018).

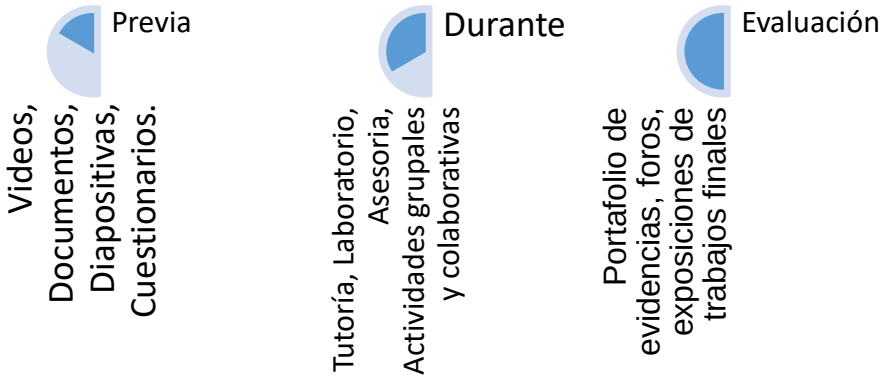
Los contenidos son alojados en una plataforma educativa de tal modo que permita también el aprendizaje ubicuo, es decir, que puedan ser vistos y consultados al ritmo del estudiante. En este caso, se trata principalmente de abandonar gradualmente las clases lectivas y dejar este contenido para ser trasmitido a través de las tecnologías de la información y la comunicación, a partir de este planteamiento, el reto para los docentes descansa en sus competencias digitales para la creación de contenidos con sentido innovador (López Belmonte, et.al., 2019).

Las fases para el desarrollo de la metodología aula invertida pueden ser caracterizadas a través de diversas técnicas y herramientas digitales; para la fase previa o de preparación algunos autores coinciden en el potencial del uso del video, documentos compartidos, diapositivas y cuestionarios digitales, todo estos distribuidos mediante un sistema de gestión de aprendizaje que se le proporciona al estudiante como medio de exploración al tema y al contenido conceptual que será tratado posteriormente (Basso-Aranguíz et.al, 2018; Jensen et.al., 2018; Jovanovic et.al., 2019; Sandobal Verón, et.al., 2021; Sun et.al, 2017; Van Wyk, 2018); una fase de ejecución que se puede dar cara a cara o de manera presencial, donde se desarrollan actividades colaborativas principalmente en grupos, con el objetivo de practicar el conocimiento aprendido en la sesiones previas, esta fase puede ser entendida como una especie de taller o laboratorio, donde el docente brinda tutoría y asesoría a los estudiantes en las actividades de aprendizaje que se van desarrollando como parte de su intención didáctica (Basso Aranguíz et.al, 2018; Engel et.al, 2017 y Sun et.al, 2017).

Finalmente, estas dos fases se complementan con una evaluación donde tienen cabida diversas estrategias como el portafolio de evidencias, foros o exposiciones de los productos terminados.

En la siguiente figura se ilustran estas fases:

Figura 5. Fases para la implementación de la metodología aula invertida



Fuente: Elaboración propia con base en; Basso-Aranguíz et.al, 2018; Escofet, 2019; Sun et.al, 2017; Jensen et.al., 2018; Jovanovic et.al, 2019; y Van Wyk, 2018.

En la figura se pueden observar las tres fases básicas para el desarrollo de esta metodología, cabe señalar que cada una cumple una función pedagógica particular que debe ser adaptada de acuerdo al contenido y a los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Los recursos y actividades sugeridas en cada etapa son aquellas en las que los autores coinciden como mejores prácticas.

3.4 Propuesta de integración de las tres metodologías acompañadas con TIC's.

En la siguiente tabla se realizó una integración de las tres metodologías, rescatando sus principales elementos y fases de acuerdo con los resultados expuestos anteriormente, esta propuesta se desarrolla en tres fases correspondiente a la metodología aula invertida, se mencionan las herramientas digitales más adecuadas para su ejecución, comunicación, interacción, colaboración y creación de contenidos, en las últimas dos columnas se describe la fase correspondiente al ApS y ABP.

Tabla 4. Integración del Aula invertida, ApS y ABP con TIC´s

	Aula Invertida	**TIC**	**ApS**	**ABP**
FASE 1	Actividades de pre clase	Cuestionarios en línea Lecturas y libros electrónico	Planeación. Diagnóstico de necesidades	Compromiso (Engage) Exploración (Explore) División de grupos

FASE 2	Actividades durante la clase cara a cara. Presentación de grupos, tutoría y asesoría.	Herramientas interactivas de comunicación, colaboración y creación de contenido: Videoconferencia Correo electrónico Chats Foros en línea Drive Infografías Presentaciones	Servicio socio comunitario	Ejecución del proyecto
FASE 3	Evaluación: Reflexión de la experiencia y presentación del producto final.	Foros virtuales Wikis Blogs	Evaluación de la experiencia	Evaluación Difusión

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

La existencia de información abundante sobre esta tríada de metodologías activas proporciona evidencia de sus beneficios para el aprendizaje, no obstante, hay que tomar en cuenta que la transferencia de estas buenas prácticas suele ser compleja para los educadores, al haber diversidad de propuestas. Esta revisión sistemática, basada en las propuestas de diversos autores, puede servir como referente de actuación en la práctica educativa. El objetivo principal de este artículo era presentar los beneficios para el aprendizaje de tres metodologías de aprendizaje activo, profundizando en el ApS y su implementación con TIC, así como la presentación de una propuesta para integrarlas tomando como referencia las coincidencias encontradas en las fases que cada una lleva a cabo para su implementación y señalando las herramientas de tecnologías de la información y la comunicación que pueden ser utilizadas para cada etapa. En este sentido, la presentación de una serie de fases tanto para cada una de las metodologías como para su integración, confirma los postulados comunes encontrados en las publicaciones recientes respecto del tema, rescatando que, su

implementación en conjunto es posible al identificar los puntos de encuentro que permitan el desarrollo de un proyecto de ApS en un entorno digital.

El aprendizaje servicio, es valorado por su aportación al compromiso cívico y la creación de vínculos comunitarios, en donde el estudiante es entendido como un ciudadano del mundo, capaz de realizar aportaciones a su comunidad en su trayecto de formación, el aprendizaje experiencial de Dewey el de mayor coincidencia entre los autores, destacan aquí las aportaciones de Freinet a las pedagogías progresistas y a la escuela humanística de Freire.

Mientras algunos simplifican el proceso para su implementación en tres etapas, otros autores proponen hasta cinco; al comparar las coincidencias se identifican puntos de encuentro en las fases iniciales que tienen que ver con el diagnóstico de necesidades y la planeación; así como en la implementación del servicio como etapa intermedia, la mayoría de los autores coinciden con la evaluación y la reflexión de la experiencia como etapa final. El uso de recursos digitales y herramientas tecnológicas es mencionado como elemento de apoyo para los proyectos de aprendizaje servicio, principalmente para la interacción con los socios comunitarios y las modalidades para integrar el aprendizaje presencial y virtual en esta metodología.

El ABP resulta ser una metodología que propicia el trabajo en grupos, ideal para la formación de ingenieros, lo que quiere decir que su aplicación en la educación superior ha demostrado resultados en el aprovechamiento de los estudiantes. En cuanto a las fases para implementarlo, es notorio un enfoque gradual genérico que distingue cada etapa de acuerdo a su momento de aplicación, es decir inicial, desarrollo y final.

El aula invertida es evaluada como una de las metodologías más beneficiosas para el aprendizaje autorregulado y la comprensión de los contenidos, aunado a esto, los beneficios encontrados respecto a la flexibilidad que proporciona en el aprendizaje, la posicionan como una metodología apta para su incorporación en la educación superior.

Para el caso de la revisión de la literatura de esta metodología, es destacable la coincidencia existente respecto a las fases para su implementación: inicial, durante o de ejecución y de evaluación; una aportación importante de esta revisión descansa en las actividades o técnicas

de aprendizaje sugeridas para el desarrollo de cada una de éstas, siendo el video, los cuestionarios y documentos como diapositivas, los más mencionados para la fase previa.

Hay que destacar que, de cada una de las categorías aquí señaladas, existen revisiones de literatura que en su mayoría son de tipo descriptivas, pero pocos son los estudios que profundizan en una revisión de los criterios para su implementación, es preciso mencionar que algunas limitaciones de acceso a la información del presente estudio puede sesgar los resultados y que más investigación en la profundización de la constitución de cada una de las etapas para cada una de estas metodologías, es necesaria. Desarrollar un marco común o referente para su adecuación en la educación superior es una línea de investigación que necesita desarrollarse; investigación experimental que pruebe la eficacia de estas metodologías en el aprendizaje, pudieran servir para formar criterios de implementación más sólidos para cada una de las fases de estas metodologías.

Referencias

Aguilera-Ruiz, C.; Manzano-León, A.; Martínez-Moreno, I.; Lozano-Segura, M.C. U y Casiano Yanicelli, C. (2017). El modelo Flipped Classroom. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4(1),261-266. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349853537027

Albert, J.; Imam, S., y Jocius, R. (2019). Staying Fit in Space: Exploring Exercise Through Project-Based Learning. Science Scope, 42(5), 62-70. https://www.jstor.org/stable/26898888

Aycart Carrasco, F. (2019). Aprendizaje invertido como un enfoque para la calidad formativa universitaria en Ecuador. Conrado, 15(68), 14-21. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000300014&lng=es&tlng=es.

Basso Aránguiz, M., Bravo Molina, M., Moraga Contreras, C. y Castro Riquelme, A. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-Flic) en educación superior. Revista Electrónica Educare, 22 (2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313000

Berlanga Ramírez, M.L., y Juárez-Hernández, L.G. (2020). Paradigmas de evaluación: del tradicional al socioformativo. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 11(21), 00017. Epub 03 de marzo de 2021. https://doi.org/10.32870/dse.v0i21.646

Bielik, T., Damelin, D., y Krajcik, J. S. (2018). Why do fishermen need forests?: Developing a Project-Based Learning Unit with an Engaging Driving Question. Science Scope, 41(6), 64–72. https://www.jstor.org/stable/26553403

Borba Salvador, A. y Akemi Ikeda. (2019). The use of active learning methods in MBA marketing. CADERNOS EBAPE, BR, 17(1). 129-143.http://dx.doi.org/10.1590/1679-395168522

Botella Nicolás, A.M. y Ramos Ramos, P. (2019). Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos. Una revisión bibliográfica. Perfiles educativos, 41(163), 127-141. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01852698201900010 0127&lng=es&tlng=es.

Botella Nicolás, A.M. y Ramos Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(1), 145-160. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145

Cantuña Avila, A.A., y Cañar Tapia, C.E. (2020). Revisión sistemática del aula invertida en el Ecuador: aproximación al estado del arte. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 45-58. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300045

Dewey, J. (1967). Experiencia y Educación. Losada.

Cañadas, L., y Santos-Pastor, M. L. (2020). Rendimiento académico del alumnado universitario participante en un programa de Aprendizaje-Servicio. Publicaciones, 50(1), 229-243. https://doi.org/10.30827/publicaciones.v50i1.15976

Cyrulies, E. y Schamne, M. (2021). El aprendizaje basado en proyectos: Una capacitación docente vinculante. Páginas de Educación, 14(1), 1-25. https://dx.doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293

Engel, M., Heinz, M. y Sonntag R., (2017). Flexibilizing and customizing education using inverted classroom model. Information Systems Management, 34(4). https://doi.org/10.1080/10580530.2017.1366221

Escofet, A. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: ¿una relación posible?. Revista Iberoamericana De Educación a Distancia, 23(1), 169–182. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24680

Escudero-Nahón, A. y Mercado López, E.P. (2019). Uso del análisis de aprendizajes en el aula invertida: una revisión sistemática. Apertura. 11(2), 72-85. https://doi.org/10.32870/ap.v11n2.1546

Espinoza Freire, E.E. (2020). Dinámica de los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje en la formación de competencias en el ámbito universitario. Conrado, 16(72), 171177.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990864420200001 00171&lng=es&tlng=es.

Fernández Cabezas, M. (2017). Aprendizaje basado en proyectos en el ámbito universitario una experiencia de innovación metodológica en educación. International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología, 1(2), 269-278.https://www.redalyc.org/pdf/3498/349853220027.pdf

Freire, P. 1997. Pedagogía de la autonomía. Siglo XXI.

Ganga Contreras, F., Rodríguez-Quezada, E. y Guiñez-Cabrera, N. (2020). Metodología de aprendizaje-servicio en un proyecto integrado de costos y marketing. Alteridad, 16 (1), 51-68. https://www.redalyc.org/jatsRepo/4677/467765130004/467765130004.pdf

García Gutiérrez, J. y Ruiz Corbella, M. (2020). Aprendizaje servicio y tecnologías digitales; un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23, (1), 31-42. https://doi.org/10.5944/ried.23.1.25390

García Puentes, C. D., Montaño Santana, J. F. y Pérez Rodríguez, C.A. (2019). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo comunitario, una experiencia en la formación de Ingenieros Civiles. Conrado, 15(68), 130-134. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S199086442019000300130&lng=es&tlng=es.

Gaviria Rodríguez, D. Arango Arango, J.; Valencia Arias, A., y Bran Piedrahita, L. (2019). Percepción de la estrategia aula invertida en escenarios universitarios. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24(81), 593-614. ISSN: 1405-6666. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14062583011

Grossman, P., Dean, C., Kavanag S. y Herrmann, Z. (2019). Preparing teachers for project-based teaching. The Phi Delta Kappan, 100(7), https://www.jstor.org/stable/26677372

González-Nieto, N.A; Fernández Cárdenas, J.M. y Reynaga Peña, C. G. (2019). Aprendizaje y práctica de la innovación en la universidad: actores, espacios y comunidades. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 10(19),239-256. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521658239015

Guiñez-Cabrera, N., Ganga-Contreras, F., Olguín-Gutiérrez, C., y Ceballos-Garrido, Paulina (2020). Metodología de Aprendizaje Servicio: Experiencia de implementación desde la perspectiva de marketing. Revista Academia y Negocios, 6(1),1-10. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560863786002

Hellín Martínez, M., Alfonso Asencio, M. y Sánchez-Alcaraz Martínez, B.J. (2020). Revisión sistemática del modelo de enseñanza aprendizaje servicio en educación física aspectos clave y principios para su aplicación y práctica. Revista Digital de Educación Física, 11(66), 10-22. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7584429

Hinojo Lucena, F.J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J.M. y Marín Marín, J.A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico. Una revisión sistemática. Campus Virtuales, 8(1),9-18. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6886797

Jensen, J.L., Holt, E.A., Sowards, J.B., Heath Ogden, T. y West, R.E. (2018). Investigating Strategies for Pre-Class Content Learning in a Flipped Classroom. Journal of Science Education and Technology, 27, 523–535 (2018). https://doi.org/10.1007/s10956-018-9740-6

Jovanovic, J, Gasevic, D, Dawson, S, Pardo, A & Mirriahi, N 2017, 'Learning analytics to unveil learning strategies in a flipped classroom', Internet and Higher Education, 33, pp. 74–85. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.02.001

León Díaz, O., Martínez Muñoz, L. F. y Santos Pastor, M. L. (2018). Análisis de la investigación sobre Aprendizaje basado en Proyectos en Educación Física. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21(2), 27–42. https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.323241

López Belmonte, J., Pozo Sánchez, S., Fuentes Cabrera, A. y López Núñez J. (2019). Creación de contenidos y flipped learning: Un binomio necesario para la educación del nuevo milenio. Revista Española De Pedagogía, 77(274), 535-556. https://www.jstor.org/stable/26768197

López-de-Arana Prado, E., Aramburuzabala Higuera, P., y Opazo Carvajal, H. (2020). Diseño y validación de un cuestionario para la autoevaluación de experiencias de aprendizaje-servicio universitario. Educación XXI, 23(1),319-347.https://www.redalyc.org/jatsRepo/706/70663315014/html/index.html

Mejía Gallegos, C., Michalón Dueñas, D., Michalón Acosta, R., López Fernández, R., Palmero Urquiza, D. y Sánchez Gálvez, S. (2017). Espacios de aprendizaje híbridos. Hacia una educación del futuro en la Universidad de Guayaquil. MediSur, 15(3),350-355. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727897X2017000300010&lng=es&tlng=es.

Melero-Aguilar, N.; Torres-Gordillo, J. J. y García-Jiménez, J. (2020). Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer). Formación universitaria, 13(3), 157-168. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157

Mingorance, A.C., Trujillo Torres, J.M., Cáceres, P., Torres, C. (2017). Mejora del rendimiento académico a través de la metodología de aula invertida centrada en el aprendizaje activo del estudiante universitario de ciencias de la educación. Journal of sport and health research. 9(1). 129-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6026403

Mohammed, N. (2017). Project-based learning in higher education in the UAE: a case study of Arab students Emirati Studies. Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 14(2). http://do.org/10.18538/lthe.v14.n2.294

PRISMA (2020). Transparent reporting of systemic reviews and meta-analyses. http://www.prisma-statement.org/

Psihountas, D. (2018). Flipped Classrooms and Finance—Is this a Better Way to Learn? Journal of Financial Education, 44(1), 1-11. https://www.jstor.org/stable/26573533

Puerto, I., Cabedo, L., Díaz, E. y Guraya, T. (2018). Aprendizaje servicio + aprendizaje basado en proyectos: un binomio de éxito para trabajar el compromiso social y la ciencia de materiales en estudios universitarios de ingeniería. Material-Es, 2(1). http://hdl.handle.net/10234/174818

Rico Jiménez, B.A.; Garay Jiménez, L.I., y Ruiz Ledesma, E.F. (2018). Implementación del aprendizaje basado en proyectos como herramienta en asignaturas de ingeniería aplicada. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 9(17), 20-57. https://doi.org/10.23913/ride.v9i17.372

Rivera Calle, F.M. y García Martínez, A. (2018). Aula invertida con tecnologías emergentes en ambientes virtuales en la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Revista Cubana de Educación Superior, 37(1), 108-123. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S025743142018000100008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0257-4314.

Ruiz-Jaramillo, J. y Vargas-Yáñez, A. (2018). La enseñanza de las estructuras en el Grado de Arquitectura. Metodología e innovación docente a través de las TIC. Revista Española De Pedagogía, 76(270), 353-372. https://www.jstor.org/stable/26547075

Sandia Saldivia, B., Montilva Calderón, J. (2020). Tecnologías digitales en el Aprendizaje-Servicio para la formación ciudadana del nuevo milenio. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(1), 129-148.https://doi.org/10.5944/ried.23.1.24138

Sandobal Verón, V.C., Marín, M.B., Barrios, T.H. (2021). El aula invertida como estrategia didáctica para la generación de competencias: una revisión sistemática. Revista Iberoamericana de educación a distancia, 24(2), 285-301. https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29027

Schunk, D.H., y Zimmerman, B.J. (Eds.) (2012). Routledge.

Sorea, D. y Repanovici, A. (2020). Project-based learning and its contribution to avoid plagiarism of university students. Investigación bibliotecológica, 34(85), 155-178. https://doi.org/10.22201/iibi.24488321xe.2020.85.58241

Solarte Pabón, O. y Villegas, Liliana Esther Machuca, L.E. (2019). Fostering Motivation and Improving Student Performance in an introductory programming course: An Integrated Teaching Approach. Revista EIA, 16(31), 65-76. https://doi.org/10.24050/reia.v16i31.1230

Sotelino, A., Mella.I. y Varela. C. (2020). Aprendizaje-servicio, TIC y conocimiento compartido para promover la reflexión en red. Cuaderno de pedagogía universitaria. 17(34), 19-30. https://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/view/393/408

Sotelino Losada, A., Santos Rego, M.A., García Álvarez, J. (2019). El aprendizaje servicio como vía de desarrollo de competencias interculturales en la universidad. Educatio Siglo XXI, 37(1 Mar-Jun), 73–90. https://doi.org/10.6018/educatio.363391

Sumrall, W., y Sumrall, K. (2018). Project- and problem-based learning and assessment: How to go beyond the challenge. Science Scope, 42(4), 84-91. https://www.jstor.org/stable/26611896

Sun, Z., Xie, K., y Anderman, L. (2018). The role of selfregulated learning in students' success in flipped undergraduated math courses. The Internet and Higuer Education, 36, 41-53. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.003

Travieso Valdés, D. y Ortiz Cárdenas, T. (2018). Aprendizaje basado en problemas y enseñanza por proyectos: alternativas diferentes para enseñar. Revista Cubana de Educación Superior, 37(1), 124-133. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000100009&lng=es&tlng=es.

van Wyk, M.M., (2018). Economics student teachers' views on the usefulness of a flipped classroom pedagogical approach for an open distance eLearning environment, International Journal of Information and Learning Technology, 35 (4), 255-265. https://doi.org/10.1108/IJILT-07-2017-0068

Zarzuela Castro, A. y García, M. (2020). ¿Qué aprende el alumnado para su formación como docente en un itinerario curricular de aprendizaje-servicio?. Revista mexicana de investigación educativa, 25(86), 657-687. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662020000300657&lng=es&tlng=es.

Acerca de los autores

Perla del Refugio Escamilla Martínez, doctora en Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro, Becaria del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Profesora Investigadora del Tecnológico Nacional de México campus Rioverde, Maestra en Administración por la Universidad Autonóma de San Luis Potosí con especialidad en Administración de la Calidad para la Competitividad por el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, Profesora con Perfil Deseable con Certificación en el idioma inglés First Certificate English y Teaching Knowledge Test de la Universidad de Cambridge, autora y coautura de capítulos de libro y artículos de divulgación.

Vanesa del Carmen Muriel Amezcua, doctora en educación, Especialidad en Comunicación, Maestra en Investigación Educativa, Licenciada en Periodismo y comunicación. Profesora-Investigadora, Universidad Autónoma de Querétaro, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Miembro del Cuerpo Académico Transformaciones Socioculturales y su Dimensión Espacial, Par académico en el proceso de evaluación de los programas de posgrado presentadas en el marco de la Convocatoria extraordinaria 2012 del Programa Nacional de Posgrados de Calidad 2012. Ciudad de México, 30 de enero de 2013, Coordinadora de Asuntos Académicos del Consejo Nacional para la Enseñanza y la Investigación de las Ciencias de la Comunicación (CONEICC). Periodo 2012-2015.

Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder
Indigenous or native peoples: education and institutionalization processes since the coloniality of power

Amadeo Hernández Silvano[1]

Sergio E. Echeverry Díaz[2]

Resumen: El presente es el resultado de una investigación realizada entre 2018-2020. Ofrece un acercamiento a la educación y procesos de significación e Institucionalización de las identidades de distintos grupos culturales denominados como pueblos indígenas u originarios, apoyado en la propuesta de los estudios regionales la delimitación de una región simbólica. Para el análisis y crítica presentada se emplea un enfoque metodológico hermenéutico interpretativo, apoyado en una perspectiva teórica decolonial.

Palabras clave: indígenas, pueblos originarios, decolonialidad, región, educación, interculturalidad.

Abstract: This is the result of an investigation conducted from 2018-2020. It offers an approach to education and processes of significance and Institutionalization of the identities of different cultural groups called indigenous or native peoples, supported by the proposal of a symbolic region. For the analysis and criticism presented, an interpretive hermeneutical methodological approach is used, supported by a decolonial theoretical perspective.

Keywords: indigenous, native peoples, decoloniality, region, education, interculturality.

Recepción: 29 de enero de 2022

Aceptación: 30 de junio de 2022

Forma de citar: Hernández, A. y Echeverry, S. (2022). Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder. Voces de la educación 7(13), pp.200-220.

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

[1] Sistema Universitario Azteca SEUAT, email: amadeo_356@yahoo.com.mx

[2] Sistema Universitario Azteca SEUAT

Indígenas o pueblos originarios: educación y procesos de institucionalización desde la colonialidad del poder

Introducción

¿Por qué el fracaso educativo en las zonas indígenas?, es una pregunta constante que hace eco en el sentir de muchos, la Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre otros, dan cuenta sobre cómo los estudiantes denominados indígenas tienen pocas posibilidades de llegar a un estudio universitario. Por otra parte, no precisamente se tiene que hablar de un fracaso, probablemente sea una forma más de ejercer el poder sobre otros, creando por medio de la educación seres funcionales para un sistema establecido (salir de él significa rezago).

La educación brindada en contextos indígenas se considera como una de las de mayor rezago educativo; por tal razón, es necesario que se analice como resultado de un conjunto de aspectos sociales cuyo origen se encuentra en la realidad escolar local, pero también en aspectos externos, es decir, no se trata de aislar una región, sino de construir una donde se vean involucrados todos los actores partícipes del proceso.

Para lo anterior, y atendiendo a la naturaleza del trabajo se tiene un posicionamiento desde la colonialidad del poder planteado por Aníbal Quijano (2000), donde la identidad se considera como un proceso de construcción bajo un esquema estructural, originado en las esferas del poder, sistema que impone una clasificación étnica de la población del mundo. Así también, el proceso metodológico se centra en un enfoque hermenéutico interpretativo, que permite realizar el análisis de resultados de manera crítica y puntual.

Delimitar estudios en educación: apuesta por los estudios regionales

La perspectiva de Chacón y Pons (2018), así como de Marchand (2007), señalan a los estudios regionales como un campo de estudio transdisciplinar. Por tal razón, al hablar de significaciones identitarias de los *pueblos indígenas* en el sistema educativo, se ve la necesidad de romper con el carácter disciplinar que ha llegado a representar el tema educativo y regionalizar a partir de procesos económicos, sociales, políticos, culturales, históricos, educativos, etc., mismos que inciden de manera directa e indirecta en el quehacer pedagógico.

La región se define para motivos de este trabajo como un constructo intelectual que se construye para cercar el objeto de estudio (Pons y Chacón, 2018). Lo anterior, con la finalidad de dar un acercamiento y tener bases explicativas del por qué la importancia de los estudios regionales en la generación de conocimiento contextualizado, cuyo alcance responde a la necesidad inmediata de lo local y apunte a la conformación de una región de acuerdo a las necesidades propias.

Para trabajar la denominación otorgada a los diferentes grupos culturales en nuestro país, así como su proceso de institucionalización, es necesario entender los programas estudio, trabajos antropológicos y actores escolares, regionalizar a partir de ciertos elementos culturales compartidos que permitan delimitar el trabajo en términos organizacionales, para esto de acuerdo con Giménez (2007) se plantea la idea de nudos.

Los nudos desde la perspectiva de Giménez (2007) representan puntos centrales de investigación que permiten establecer límites de un tema o constructo específico. Cada aspecto es definido en los siguientes apartados para su mayor comprensión.

La propuesta a presentar son el resultado de un análisis previo y de características compartidas por los pueblos o grupos culturales con los que se trabajan. Para efectos del presente, se comparten los siguientes nudos:

Nudo 1: Dimensión geográfica y administrativa

La zona Selva Altos es donde se localizan los centros de población donde se desarrolla el proceso de investigación, está constituido para fines de este estudio por los siguientes municipios: Oxchuc, Chilón y Ocosingo (dentro de estos municipios se seleccionaron 5 escuelas del nivel de educación básica). Es preciso señalar que de acuerdo al INEGI (2010), estos municipios tienen población mayoritariamente *indígena.*

Nudo 2: dimensión lengua y cultura

Dentro de los municipios señalados en el apartado anterior, se encuentra que la mayor parte de los habitantes son hablantes de la lengua *tseltal* [3]con ligeras variantes dialectales (INEGI, 2010). Es meritorio mencionar que el dominio de la lengua local fue de vital importancia para conocer desde adentro diferentes aspectos cuya traducción no permite hacer

[3] De acuerdo con el INALI el tseltal es una de las lenguas mayas del estado de Chiapas

una versión específica al español, pero pueden ser explicados por un esquema cultural distinto.

Nudo 3: dimensión de resistencias

En los lugares mencionados se han presentado una serie de resistencias en contra de la organización gubernamental y sus diferentes proyectos. Hay antecedentes históricos que visualizan incluso a levantamientos armados donde estos tres territorios marcados se han visto involucrados, tal es el caso de las rebeliones de 1712 y 1876 por mencionar algunas, así también los conflictos del zapatismo en la década de los noventas del siglo pasado. Del mismo modo, son centros importantes de la disidencia magisterial de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE).

Nudo 4: Sabios de la comunidad

Este nudo, no considerado en un principio, surge dadas las necesidades y características de la misma investigación, donde los resultados y los actores escolares remitieron a la historia local, a los que albergan la oralidad y pensamiento colectivo, esos son los sabios, personajes de ya avanzada edad que son reconocidos por el pueblo en general como *nantik* o *tatik* (nuestra madre, nuestro padre; también pudiéndose interpretar como: madre o padre de todos).

Nudo 5: Programas de estudio

Un poco más distante de la delimitación geográfica, pero no menos importante para la conformación de la región simbólica, es el análisis de los programas de estudio para verla manera en cómo se pretende ver la educación de estos pueblos desde la parte oficial, así como la aplicación que se le ha dado a lo largo de la historia.

Nudo 6: Actores educativos

Se trabajó con alumnos y docentes de cuatro escuelas: dos primarias bilingües, dos EST (Escuela Secundaria Técnica), también participaron padres de familia, personas de la comunidad y autoridades educativas. La disposición y apertura para participar en el proceso investigativo fue la clave para seleccionar a las personas con las que se estaría colaborando.

Región simbólica: apuesta para entender la realidad educativa

Considerando los nudos anteriores, para entender el objeto de estudio centrado en la significación identitaria, es necesario establecer una relación con lo simbólico que permita recuperar experiencias representativas de una perspectiva particular acorde a los valores culturales, generando con esto límites geográficos, políticos, económicos, sociales, culturales y educativos, los cuales permiten establecer la frontera de la región.

Se propone una región simbólico educativa construida a partir de una interacción de nudos que se encuentran inmersos en el presente trabajo, pues al establecer relación con agentes endógenos y exógenos dan pauta para la construcción social e identitaria de un individuo (Bourdieu, 1999).

Antecedentes históricos y significación de los grupos culturales

La creación de la Secretaría de Educación (SEP) en 1921, por José Vasconcelos, buscó asimilar a los pueblos indígenas por medio de las misiones culturales, en 1938 el proyecto tarasco, en 1944 las cartillas de alfabetización, en 1948 la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) la educación bilingüe incorporada a la Secretaría de Educación en 1963, en 1978 la conformación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), en 1983 el modelo bilingüe bicultural y en 1996 el modelo bilingüe intercultural. Como consecuencia, el último modelo que se crea es la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual promueve precisamente la interculturalidad en educación (la tendencia más reciente en el reconocimiento a la diversidad), con la finalidad de mejorar la educación brindada a las poblaciones indígenas (Pérez, 2010).

La educación indígena (o quizá educación para indígenas) únicamente se establece en prescolar, primaria y en secundarias, pero aun cuando se encuentren en zonas marcadas como indígenas ya no existe tal educación bilingüe. Es como si bastaran nueve años de educación institucional para integrarlos al Estado nacional mediante programas que reconocen la diversidad, pero nombran y significan a estos grupos culturales desde una postura cultural propia.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos, promulgada el 10 de diciembre de 1948, plantea el reconocimiento cultural en sus artículos segundo y séptimo, en ellos se reconoce la importancia cultural de los pueblos indígenas, se le otorga jurídicamente

libertades que antes no eran posibles, haciendo moción sobre la igualdad entre las personas independientemente de su origen social.

Desde 1948, y con el reconocimiento a la diversidad mediante el modelo bilingüe bicultural en los sistemas educativos no sólo en México sino en parte del contexto americano, se fueron desarrollando una serie de políticas encaminadas al asistencialismo y reconocimiento cultural. Así, la Convención americana sobre derechos humanos, Pacto San José Costar Rica, reconoce la igualdad de las personas y como tal, el derecho a ser tratado sin discriminación.

El *Convenio 107 de la OIT* 1959 en términos legales del derecho internacional, introduce conceptos tales como minoría y grupo étnico. Habla de integración para nacional cual pertenezcan en ámbitos referidos para: economía, educación, asistencia social, derechos humanos, etc. Llama la atención que posterior a esto se institucionaliza el modelo de educación bilingüe en el sistema educativo mexicano.

En 1989, la OIT por medio del Acuerdo 169 se crea una ley para el reconocimiento de los pueblos indígenas y tribales Hay que entender que esta organización desde principios del siglo XX ya realizaba algunos estudios sobre cómo vivían o creían que vivían estos pueblos, obteniéndose redacciones sobre las formas en cómo se encuentran o como son, esto con la finalidad de atenderlos u apoyarlos en la integración nacional, caso similar a las misiones culturales iniciadas por José Vasconcelos de 1923-1927).

Dentro del aspecto nacional remite es importante dar un recorrido histórico de la educación indígena y cómo se ha aterrizado en el campo educativo. Implica entender que la diversidad cultural y lingüística pasó del rechazo al respeto e integración de una visión unilateral en el marco constitucional y, a su vez en los programas de estudio.

I. **Misiones culturales:** Las denominadas misiones culturales surgen directamente de la secretaría de educación como eje rector de la cruzada contra la ignorancia impulsada por Vasconcelos. En ésta se pretendía incorporar a los pueblos indígenas a la nación.
II. **Proyecto Tarasco:** Fue el primer intento en 1938 de brindar educación en la lengua materna de los pueblos, específicamente de las comunidades tarascas de Michoacán. Mauricio Swadesh fue uno de los principales impulsores de este modelo educativo, en el cual se consideraba que el proceso enseñanza aprendizaje en la lengua materna favorecería la adquisición de conocimientos.

III. **Cartillas de alfabetización:** Esto fue impulsado en el año de 1944, como resultado de lo que se llamó *Ley de emergencia en contra del analfabetismo* de nuestro país. Del mismo modo, el principal objetivo de las cartillas bilingües era la enseñanza del español, cada una estaba enfocada a un grupo cultural de manera específica, es decir, para mayas, tarascos, náhuatl, por mencionar los más importantes.

IV. **Instituto Nacional Indigenista (INI):** Como primer antecedente a la reforma a la *Ley de Secretarías Departamento de Estado* se crea el Instituto Nacional Indigenista en 1948. Tiene como intención conocer las diferentes comunidades o grupos culturales del país, con el apoyo de antropólogos se propone ir a estos pueblos para entenderlos y encontrar en razón de esto una educación que permita atender no sólo la educación, sino el desarrollo social de dichos grupos (Bastiani, 2011).

V. **Modelo bilingüe bicultural:** La década de 1950 inicia con el reconocimiento la diversidad cultural que da paso a lo que estaríamos conociendo como multiculturalidad. La aceptación de otros grupos culturales se ve reflejada en el ámbito internacional en 1951, cuando la UNESCO, recomienda el uso de la lengua vernácula como medio de alfabetización. Claro está que sin perder de vista la enseñanza del español.

Producto del debate académico de índole nacional e internacional se crea la DGEI (Dirección de General de Educación Indígena), con la intención de oficializar educación indígena en 1978. A partir de aquí, empiezan a crearse programas educativos para los pueblos, considerando de manera desafortunada los trabajos antropológicos alegados de misticismo y surgidos como producto del Instituto Nacional Indigenista y los trabajos antropológicos en la década de los cincuenta.

En 1992, con el reconocimiento constitucional de la diversidad cultural, se plantea la alianza por la modernización educativa surgida en el mismo año que deriva en los programas de estudio de 1993 teniendo como eje central la educación multicultural, basada en el reconocimiento cultural de los pueblos.

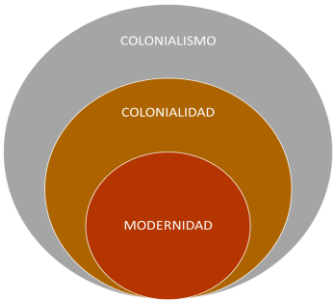
En 1996 después del levantamiento armado zapatista, se plantea la idea de pasar a un modelo intercultural bilingüe, el cual no sólo reconociera a los grupos, sino que también formara parte del proceso educativo, sin dejar atrás los valores que les son propios. Es aquí, donde se inicia en parte a usar el concepto de pueblos originarios como una forma de reivindicación (Semo, 2015)

Es en los años noventa, cuando en el contexto latinoamericano se centra la atención a la diversidad cultural para darle un reconocimiento ante la ley. Precisamente a raíz de los diferentes movimientos, en su mayoría indígenas, surge la necesidad por parte del Estado de promover relaciones positivas con los grupos que pudieren representar algún peligro de sublevación, tal fue el caso del levantamiento armado zapatista en Chiapas en el año de 1994.

Colonialidad como perspectiva de análisis

Dentro de los principales precursores encontramos a los siguientes: Aníbal Quijano, Boaventura De Sousa Santos, Enrique Dussel, Walter Mignolo (2007), entre otros. Las propuestas se remiten a conceptos centrales, tales como: modernidad, colonialidad y colonialismo, mediante los cuales plantean la dominación ejercida por el pensamiento eurocéntrico sobre pueblos subalternos.

Conceptos centrales de estudios de coloniales



Fuente: Elaboración propia

Para entender la relación con la parte educativa y los estudios regionales, es necesario establecer la diferencia entre dichos conceptos. Mignolo (2007) establece que la modernidad es la cara oculta de la colonialidad y se caracteriza por el momento histórico en el cual Europa inicia su camino hacia la hegemonía. La colonialidad es la estructura lógica del dominio en ámbitos ya señalados en el primer párrafo de este apartado; por su parte, el colonialismo es el atentado directo sobre la soberanía de un pueblo.

La modernidad es el pensamiento central de los países que ostentan el poder y consideran su visión de mundo como la única o la más desarrollada, por tal razón en la anterior ilustración se coloca este concepto en la base central; a partir de ello, surge la colonialidad, y dicha estructura lógica se emplea como el medio para llevar a otros pueblos

el supuesto desarrollo, en ese proceso se justifican los saqueos, violencia, discriminación, etc.

Es precisamente la colonialidad la cual establece categorías de clasificación étnica, construyendo a los indios, mestizos, negros, así también la clase, el género, entre otros aspectos que definen o marcan la división social, negando otras formas de generar conocimiento o entender la realidad, dando como resultado la negación del otro. (Quijano, 2015)

Ante este panorama, y atendiendo al nudo sobre resistencias de la zona selva altos, los pueblos a lo largo de su historia se han venido organizando para recobrar su presencia y poder de decisión en los distintos espacios de la vida pública (incluyendo en ésta la educativa); así mismo, mediante la oralidad hacen llegar sus relatos a sus descendientes a través de los cuales transmiten la voluntad de ser independientes y deshacerse de un conocimiento u organización no adecuada a sus necesidades, ya que, tal como señala Fanón:

> el colonialismo no se conforma simplemente con imponer su dominio sobre el presente y el futuro de un país dominado. El colonialismo no se satisface con mantener a un pueblo entre sus garras y vaciar el cerebro del nativo de toda forma y contenido. Por una suerte de lógica perversa, se vuelve al pasado del pueblo oprimido, lo distorsiona, lo desfigura y lo destruye. (Fanón, 1961 en Mignolo, 2010, p. 23)

En este sentido, la educación como una política colonizadora del Estado influye directamente en la conformación de ciudadanos subalternos que respondan a intereses externos. En muchos casos la escuela se convierte en el medio ideal para la colonización del individuo e imposición de identidades, disfrazada con un falso reconocimiento a la diversidad cultural.

Proceso metodológico

Esta parte del trabajo aborda la ruta seguida por la investigación, misma que pretende delinear una región simbólica para entender la significación identitaria de los grupos culturales denominados como *indígenas o pueblos originarios*, así como los procesos de institucionalización conformados en torno a estos.

El trabajo y su organización se dividieron en 5 partes: identificación y construcción de la región simbólica, revisión teórica, entrevista a los actores educativos y observación e

inmersión en actividades culturales locales, categorización, análisis de resultados y redacción. Se hicieron las solicitudes pertinentes a las autoridades educativas para poder ingresar a las distintas escuelas.

La observación participante y el diario de campo fueron complementadas con las entrevistas en profundidad. Es preciso mencionar que en esta parte de la investigación el conocimiento geográfico-administrativo, lingüístico- cultural fue indispensable para facilitar las actividades. En esta etapa se consideraron los actores marcados en el nudo 6, sin embargo, para efectos del trabajo, y atendiendo al corto espacio de redacción, sólo se consideran a 3 alumnos, dos profesores y una autoridad competente. La selección de los anteriores es dada únicamente por el interés y accesibilidad de proyectar su voz, pero de forma anónima. Las charlas sostenidas fueron en la lengua *tseltal*, por lo que los extractos aquí presentados son el resultado de una transcripción y traducción posterior.

Se buscó documentar las concepciones tanto endógenas y exógenas de la identidad de estos pueblos y si estas responden a las denominaciones presentadas por la parte educativa, además por medio de la observación participante fue posible presenciar relaciones asimétricas al interior de las escuelas. Posterior a la recopilación y transcripción, se establecieron las categorías y se ordenaron por ejes temáticos para la presentación de resultados.

Institucionalización de la identidad del otro: el problema de la denominación

Este apartado del trabajo representa el análisis de resultados, muestra las distintas opiniones que se tiene acerca de la identidad formada en torno a los grupos culturales conocidos como pueblos indígenas o pueblos originarios, específicamente de la Zona Selva Altos de Chiapas. Como ya se explicó, se logró contar con la participación de diferentes actores educativos y sabios de la comunidad. Las respuestas fueron en primera instancia el de reconocer la identidad impuesta por las estructuras que se han forjado a lo largo de la historia, trayendo como consecuencia una identidad institucionalizada.

> Soy indígena, realmente lo soy…lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas y por tal razón yo también lo soy… no sé, siempre fue así desde siempre, así dicen que somos, eso si no sé, pero así esta desde hace mucho tiempo, soy tseltal… la verdad no sé, pero así es así estamos reconocidos, desde que estudié hasta ahora sé que así es, pero como o de dónde surgió pues no sé (Entrevista realizada a profesor el 10/12/2018).

La entrevista al profesor del nivel de educación indígena (NEI) muestra clara que existe un reconocimiento inmediato respecto a la identidad *indígena* y, apunta a una carga histórica de formación que viene desde sus antepasados "*lo soy porque mis padres y mis abuelos también eran indígenas"*, sin embargo, existe un desconocimiento del origen del mismo donde el único antecedente inmediato es la escuela.

Ahora bien, ¿qué es un indígena en términos constitucionales?, en nuestro país el artículo segundo establece lo siguiente:

> La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas. (2016, p. 2)

La argumentación dada es que los pueblos indígenas descienden de los que habitaban el territorio nacional antes del dominio español, pero tal como se argumentó anteriormente de acuerdo con Bonfil (2000), son constructos coloniales creados para forjar políticas de identificación étnica y ubicación geográfica (Castell 1994).

Si se hace un comparativo entre el comentario del profesor con la argumentación de la constitución política, se puede observar claramente que existe un desconocimiento de origen (aun cuando se esté dando una afirmación por el segundo); sin embargo, hay un reconocimiento u etiquetamiento oficial, mismo que como consecuencia repercute en las distintas instancias oficiales, otorgando una identidad y un estatus de origen histórico que puede también ser cuestionado, aunado a que el mismo docente desconoce el principio del concepto bajo el cual se le denomina.

Con la promulgación constitucional y el reconocimiento de los diferentes grupos culturales, la mayor parte de las instituciones pasan a usar el concepto *indígena*, sin tener consideración sobre si a los que nombran se atribuyen como tal, por ello regresando al comentario del profesor, la escuela sujeta a la carta magna simplemente acata las disposiciones oficiales y brinda educación de acuerdo a la visión forjada desde el otro dominante.

Así la evolución del INI hoy INPI (Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas), DGEI, SEP, SEGOB, entre otros, aunado de las distintas políticas que de atención y reconocimiento que surgen de estas, no presentan en sus textos (constitución política, programas de estudio,

programas de atención, etc.) un cuestionamiento sobre el concepto en cuestión, sencillamente se limitan a sus funciones administrativas.

En términos generales, las diferentes políticas en el ámbito nacional e internacional planteadas en el recorrido realizado en otro momento de este trabajo, es el ejercicio de intelectuales y políticos. Sin embargo, algo sí está muy claro: no eran personas pertenecientes al grupo cultural del cual reflexionaban y legislaba, como consecuencia, la cultura e identidad se consideró (se sigue haciendo hasta la fecha) desde una visión externa. En suma, la academia y los órganos oficiales constituyen una visión del *indígena o del pueblo originario* desde la perspectiva de los no *indígenas.*

> En la actualidad ya no es como antes, el reconocimiento permite que se pueda acceder a una educación de calidad, brinda a los pueblos indígenas mayores posibilidades de desarrollo respetando sus derechos… ellos tienen la capacidad de salir adelante y poder triunfar. Existen diferentes mecanismos para poder trabajar con los alumnos…. los programas de estudios dan la posibilidad del manejo de su propia lengua… claro académicos de renombre trabajan en ello. Pero de que hay posibilidades de salir adelante y ser alguien en la vida, claro que la hay (entrevista a autoridad educativa el 08/05/2019).

Con el párrafo previo, apoyando en el comentario de una autoridad educativa representa la institucionalización de la identidad del indígena, sencillamente se da por hecho que ellos lo son, pues es imposible cuestionar a los programas de estudio, a la constitución política o notables académicos del siglo pasado, mismos que dieran origen a la corriente indigenista (Gonzalo Aguirre Beltrán, Manuel Gamio, Miguel León Portilla, Ricardo Pozas, Rodolfo Stavenhagen, entre otros). Cuando el entrevistado plantea que la educación actual brinda a los pueblos indígenas mayores posibilidades de desarrollo…. para ser alguien en la vida, es una manifestación de modernidad cuyo sentimiento interno de superioridad le permite ayudar a desarrollar a los más atrasados (Dussel, 2000).

¿Pueblos indígenas o pueblos originarios?

Este apartado expone la voz sobre los procesos de significación que los entrevistados de la zona altos dieron a conocer y que de algún modo contrasta con la visión de los libros de texto, programas de estudio o políticas de identificación. Ser *indígena*, es no serlo si se analiza bien en las escuelas marcadas por nuestra región, es decir que ante un cuestionamiento profundo

Ya se pudo ver que para la parte oficial significa descendencia directa de los pueblos que estaban antes de la conquista y para las estadísticas un retraso en los parámetros de la evaluación cuantitativa. Pero ellos ¿se significan de la misma manera?

> No, definitivamente yo no soy indígena, no lo soy… soy un ser humano como cualquiera que ríe, llora, con sueños. En todo caso, sería un homo sapiens sapiens y eso todas las personas lo somos, dijera Galeano, ya el sol se encargó del reparto de colores, pero te repito yo no soy lo que creen que soy y menos originario…. jajaja, creerán que me van a ver con batas, ya hasta miedo me da comer mi elote en el parque porque capaz me toman foto y dirán un gran discurso con ello… la investigación es mentira o invención del mismo en un 70 por ciento o más creo (entrevista realizada a profesor el 14/06/2019).

El profesor el cual expresó su posicionamiento fue egresado de la Escuela Normal Rural Mactumatza y establece claramente que él no se identifica como indígena, mucho menos originario, se ve en igualdad de condiciones con todas las personas. Algo muy importante en las últimas tres líneas es la probable folcklorización dada a los pueblos, el famoso rescate cultural no se percata de que somos el resultado de un intercambio de mundos e ideas.

Los mismos alumnos tanto del nivel de educación secundaria como primaria, desconocen el origen del término y con el apoyo de docentes, se les encargó pudiesen investigar con los sabios o más ancianos de la comunidad para visualizar si los conceptos bajo los cuales están sujetos son realmente lo que ellos son. La respuesta fue precisamente la esperada, no se conoce, no se tiene antecedente más que en la escuela, a continuación, algunos comentarios:

> No hay profe, dice mi abuelo que no sabe, sabe de las historias de cuando se dieron las guerras y salían a comprar a la ciudad… varios cuentos me contaron, pero no hay indígena no entiende que es eso. Pero eso sí sabe mucho de la historia de nosotros de donde salimos, como llegamos y todo eso, pero no me dijo nada de lo otro (Entrevista realizada a alumno, 15 octubre de 2019)

> Se empezó a escuchar hace poco, antes indios nos decían dice que hace poco fue que supo de los indígenas somos los que hablamos tseltal o así. No pues si mis abuelos o mis papás no saben menos yo (Entrevista realizada a alumno, 15 de octubre de 2019).

Lo relatado por los alumnos muestran efectivamente la inexistencia de un antecedente histórico dentro de la mente de los sabios de la comunidad, respecto a la adjudicación dada

sobre su identidad. Lo anterior suele a relucir algo interesante, la memoria, la oralidad de los abuelos que son los narradores de lo acontecido en tiempos atrás y su historia, es distinta porque no existen fuentes bibliográficas o escritos que sustenten lo dicho tal como debiera de ser dentro de un trabajo que requiere de rigurosidad académica.

Entonces la pregunta sería ¿por qué ellos se autodenominan indígenas o pertenecientes a un pueblo originario?, la respuesta tentativa podría encontrarse en que los procesos escolares suelen reafirmar una identidad dominante que con el tiempo llega constituirse como una verdad (Freire, 2014). En las charlas con algunos profesores pronunciaron lo siguiente:

> Pues ya con tanto que nos dijeron que somos indígenas y como a partir de ello nos discriminan o nos apartan del resto de la sociedad diciendo nuestra gran historia mientras actualmente nos está cargando la fregada, yo creo que terminamos creyendo eso, realmente no lo habíamos pensado, por eso es importante que creemos una estrategia alternativa y que lo conjuntemos entre todos…. así también lo estamos realizando en el proyecto de educación alternativa de la coordinadora (Entrevista a profesores el 12/05/2019).

El análisis presentado por el profesor resulta interesante, porque la construcción por años, la idea de la modernidad implícita en las instituciones oficiales, entre ellas la escuela, termina haciendo creer a las personas algo que no son. El nudo sobre resistencias es importante en la última parte del comentario del docente, porque propone una opción decolonial al momento de sumar esfuerzos y a organizarse para coordinar esfuerzos en el proyecto de educación alternativa que plantea la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE)[4].

Ahora bien, no es de sorprenderse si las escuelas ubicadas en contextos *indígenas,* se les reconozcan por el rezago educativo cuando los libros dirigidos hacia ellos no responden o representan lo que ellos consideran, no va con su literatura, con su historia oral o visión de mundo.

Para cerrar esta parte se pretende señalar que de acuerdo con los comentarios y el posicionamiento teórico de los estudios coloniales, la percepción los conceptos *indígenas y pueblos originarios* son un constructo colonial tal como claramente ya planteo Bonfil (1990), pero además la escuela se presenta como el medio institucionalizados de dichos conceptos,

[4] La CNTE es una organización de contra peso del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE), se caracteriza por la no aceptación de los programas de estudio por su falta de contextualización local, entre otros puntos de lucha.

sin embargo la misma oralidad y la organización de los pueblos, alentada por su historia pasada de generación en generación permite crear resistencia y una nueva alternativa de pedagogía que incluya voces negadas.

La oralidad y PEA: símbolos de resistencia.

> Recuerdo muy bien cuando mi difunto abuelo don Jerónimo Hernández Méndez, comentaba que hace muchos años la gente de Bachajón se juntó con los de Ocosingo para pelear con los que lastimaban a la gente…. Juan López juntó la gente y sacar a los que no eran de aquí…. Creo que por eso hasta estos momentos no dejamos que personas que no son de aquí vengan a mandarnos o decir lo que tenemos que hacer (entrevista realizada a padre de familia el 8/02/2019).

Los pueblos de la Zona Selva-Altos tiene memoria, pese a que la distribución geográfica los mantiene a cientos de kilómetros, las historias se comparten, Juan López es un icono dentro de este grupo cultural que representa el no sometimiento a las leyes que no responden a las necesidades de la localidad.

Los sabios de la comunidad son aquellos que albergan las memorias, no es la historia escrita tal como se plantea en la definición oficial del concepto en cuestión, el cual se alude inicia con la invención de la escritura. La historia de los pueblos de la zona se basa en su memoria colectiva, pese al intento de sometimiento les ha permitido intercambiar y transformarse en el devenir del tiempo, no son más ya aquellos que estaban con la llegada de Hernán Cortés, son grupos los cuales han dialogado culturalmente por medio de resistencias, que en muchas ocasiones no se ven o no se quieren ver, pero son una realidad.

Pero hay una historia que habla sobre el origen de los pueblos originarios, “historia escrita” y considerada oficial, son las recuperadas de las crónicas de los conquistadores donde las interpretaciones dadas por el conquistador son las validadas, es decir las identidades *indígenas* en el contexto latinoamericano son el resultado de una visión eurocéntrica (Mignolo, 2007).

Lejos de la perspectiva eurocéntrica los relatos de los sabios hablan de que no comprenden en sí lo que dicen que son, por ejemplo, al cuestionar a una señora sobre si ella se asume bajo los conceptos atribuidos al grupo cultural se le ha categorizado, su expresión fue de sorpresa e incluso de risa, sencillamente no sabía qué responder porque hasta la misma

pregunta carecía de todo sentido, es decir, no se identificaba ni con indígena y menos pueblo originario, siendo esta última una evolución académica con sentimientos compensatorios.

> *Bin ka wal tutil, makichbe skuentail…* qué es lo que dices hijo, no entiendo qué es lo que dices, no entiendo es que yo no fui a la escuela no sé… ah ya entendí (mientras ella observaba a su hija), si en ocasiones vienen personas nunca les entiendo, es que no muy comprendo el español (refiriéndose a los censos que se realizan para diferentes programas de gobierno) solo le decimos que sí porque luego mandan apoyo… pero de eso que dices antes nunca lo escuché, desde antes *namey*, yo no lo escuché *ma´ la kaí.*

Fuente: archivo personal

Bajo autorización de la *nantik* (nuestra madre) se decidió plasmar la fotografía y ser parte este trabajo, le llamo la atención que algunas de sus palabras fueran transcritas en un trabajo académico. Ahora bien, hay razón en sus palabras, no entiende los conceptos porque no fue a la escuela reafirmando a esta como un medio de homogenización e imposición. Posterior a una breve explicación habla sobre los hombres que llegan a realizar preguntas para los programas gubernamentales pero que ni le entiende, es decir no existe comprensión como tal y por tanto cada uno hace sus interpretaciones.

Para ir cerrando, es interesante entender a la CNTE y algunos profesores que laboran en estos contextos, porque la propuesta curricular que realizan en este momento se enfoca en considerar a las personas de mayor edad en las comunidades y acoplar el reglamento escolar a los distintos contextos comunitarios.

> Buscamos por ejemplo en la historia conocer la historia de la comunidad, estamos construyendo nuestros propios programas de estudio, donde este la voz de los padres de familia y que cada profesor al llegar a una comunidad primero socialice y conozca las necesidades prioritarias del pueblo y trabajar en conjunto (entrevista realizada a profesor el 10/05/2019).

Esta alternativa es una forma de poder romper con los esquemas establecidos y reflejan la idea de un país homogéneo con tintes de respeto a la diversidad. Llevar la comunidad a la escuela y juntos construyan, no se trata que la escuela vaya a la comunidad para sacarlos del retraso en el cual encuentran, esa falsa idea colonialista debe de desaparecer y considerar como dice la sabia de la comunidad, *somos iguales, yo no fui a la escuela, pero somos iguales*.

Pasa el PEA (proyecto de educación alternativa) en tal caso al igual que la oralidad o la memoria colectiva, a ser símbolos de resistencia, que no son reconocidos por la parte oficial, sin embargo, dan muestra que la identidad impuesta es una falsa idea sobre los denominados *indígenas*, ellos simplemente como lo expresara la mujer de la fotografía, iguales y que en su mente y tiempo atrás eso no existía.

Reflexiones finales

Es prudente no hablar de una conclusión siendo que la propia investigación presentada en este espacio es aún inconclusa, pero no por ello no podemos reflexionar sobre algunos aspectos interesantes escritos mencionan a lo largo del texto y que nos lleva a reforzar un posicionamiento sobre la importancia de crear pedagogías desde lo local y comprender que las identidades se construyen desde distintas perspectivas simbólicas. Es decir, cada entorno cultural significa las cosas de una manera distinta.

Como tal comprender la identidad desde lo local podría abonar al enfoque intercultural, es decir la interculturalidad no simplemente como un respeto a la diversidad, sino como un proceso de resistencia del cual han surgido distintos procesos de emancipación, y no únicamente caer en esta versión folklorista que pone en una urna de cristal a las interacciones sociales que ocurren en estas comunidades, cuando la realidad es que hoy son también el resultado de la historia y los procesos ocurridas en estas.

Existen un sinfín de trabajos sobre pueblos *indígenas o pueblos originarios*, entre ellos podemos visualizar Hernández (2009), Muñoz (2006), Malganesi (2000), León (2008), Walsh (2008), Dietz (2003), Naranjo (2006), Schmelkes (2002), Bastiani (2011) y la lista puede seguir, pero la observación es que hacen estudios en estos contextos, pero no existe un cuestionamiento si se asumen como tal, es más, la misma comunicación en algunos casos podría ser una barrera que obstruye el correcto análisis de la intención de estudio.

Se ha creado un patrón de cómo debe llamarse al otro diferente. Esta visión eurocéntrica o colonialista ha dado paso a la folcklorización, esencialización, discriminación, identificación (desde la estructura dominante), permitiendo naturalizar lo que supuestamente debería de ser en un marco social. La educación oficial se presenta como una alternativa de superación que establece en la mentalidad del alumno la idea de progreso, uno marcado con enfoques ajenos y que imponen la idea del ser, saber y conocer.

Ahora bien, las identidades se conforman, como ya se mencionó, en las interacciones sociales y se moldean acorde a los intereses o visión de la modernidad. La escuela se constituye como una herramienta de la colonialidad, pero también mediante pedagogías alternativas puede convertirse en un espacio decolonial.

En este sentido, la educación, como se mencionó al principio del trabajo, no puede ser vista o entendida a partir de un enfoque unilateral, debe construirse con el esfuerzo y las significaciones de todos los actores. La apuesta de una región simbólica permite conjuntar todos los que son participes y visualizar en un punto específico como lo es la identidad adjudicada a ciertos grupos subalternos.

Para realizar estudios en contextos *indígenas* se ve necesario dotarse de herramientas que permitan realizar un mejor análisis, el conocimiento de la lengua, de la gente, su historia, etc., y lo más importante no visualizarlos como un grupo místico, sino ver la posibilidad de tratar con iguales y que en sus historias proporcionadas por la memoria colectiva se pueden encontrar grandes aportaciones al conocimiento.

Finalmente, coincidimos en que los procesos de conformación identitaria están asociadas a un sistema complejo de características y de organización dominante; las interacciones sociales, los procesos de formación profesional, así como la influencia de los medios de comunicación y la globalización en general, conlleva a un escenario de tensiones, rupturas y procesos de negociación en las que se crean estilos identitarios que identifican a cada uno de los sujetos. En este sentido, la dinámica social abre posibilidades de poder identificarse de múltiples formas (poder ser), rompiendo así ideologías sobre los procesos de formación mediante cánones identitarios establecidos (deber ser).

Referencias bibliográficas

Bastini, G. J. (2011). *La interculturalidad entre los Ch´oles*. Tesis de doctorado. México: ECOSUR.

Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo, una civilización negada. México*: Grijalbo.

Bonfil Batalla, G. (1977). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1973-1979), 39*(48), 17-32.

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN. (2016). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Última Reforma DOF 29-01-2016. México: Cámara de Diputados del congreso de la Unión.

Cruz Pérez, O. (2010). *Educación intercultural y poder. promesas y realidades: estudio de caso en dos escuelas interculturales bilingües en comunidades de Chiapas*. Tesis de doctorado, México: CESMECA.

Dussel, E. (2011). *Filosofía de la liberación*. Fondo de cultura económica.

Florescano, E. (2001). *Etnia, estado y nación*. México: Santillana.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*, 2a ed. México: Siglo XXI.

Freire, P. (2014). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores México.

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*.

México. México: CONECULTA.

González, M. (2015). *La niñez en Los Altos de Chiapas: prácticas y representaciones sociales sobre el ser niño y niña en San Juan Chamula*. Tesis de doctorado. México: CESMECA.

Hernández, S. A. (2016). *Relaciones interétnicas: experiencias desde los actores de la EST 108 de Frontera Corozal*. Tesis de Maestría, México: UNACH.

Hernández, N. (1998). *Los comentarios al futuro de la educación indígena como parte del proyecto nacional multiétnico*. México: DEGI.

Hernández, N. (2009). *De la exclusión al diálogo intercultural con los pueblos indígenas*.

Mignolo, W. D. (2007). *La idea de América latina*. Barcelona: Gedisa.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y Amé- rica Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber, euro- centrismo y Ciencias Sociales* (pp. 201-246). Caracas: ediciones Faces, UC

Quijano, A. (2015). Descolonialidad del poder: el horizonte alternativo. *Contextualizaciones Latinoamericanas*.

RICO MONTOYA, N. A. (2018). *Infancias y maternidades zapatistas: subjetividades políticas emergentes en las prácticas educativas y de resistencia-rebelde frente a la contrainsurgencia en Chiapas*. Tesis de doctorado. México: Universidad Veracruzana.

Ríos Celis, C. I. (2014). *Transformación de la práctica docente de profe- sores de educación básica del medio indígena ulterior a un proceso de formación docente*. Tesis de Doctorado. México: UNAM.

Semo, I. (2017). ¿Indígenas o pueblos originarios?: una reforma conceptual. *La Jornada*. Recuperado a partir de http://www.jorna- da.unam.mx/2017/03/11/opinión/015a1pol.

Walsh, C. (2005). Pensamiento crítico y matriz (de) colonial. *Reflexiones latinoamericanas*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar Abya-Yala.

Walsh, C. (2006). *Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo Andino.* Quito: Académica de la Latinidad.

Walsh, C. (2007) ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? *Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. Quito: Nómadas.

Acerca de los autores

Amadeo Hernández Silvano, egresado de la Escuela Normal Superior de Chiapas, Maestro en educación y diversidad cultural por la Universidad Pedagógica Nacional, Maestro en Estudios Culturales y Doctor en Estudios Regionales por la Universidad Autónoma de Chiapas. Como profesor de Escuelas Secundarias Técnicas, su práctica profesional durante más de 13 años se ha desarrollado en comunidades tseltales de la Selva Lacandona. Actualmente se desempeña como docente investigador del Sistema Universitario Azteca (SEUAT) dentro del cual participa en el grupo Sociedad, Cultura y Educación del sur de México. Sus intereses están centrados en temas relacionados con educación indígena, interculturalidad crítica, género y decolonialidad.

Sergio Editson Echeverry Díaz, estudié la licenciatura en Educación física y deportes en la Universidad de los Llanos, Colombia; posteriormente, desarrollé mis estudios de maestría en el programa de estudios culturales de la Universidad Autónoma de Chiapas; una vez culminado, inicié mis estudios de doctorado en el programa de estudios regionales ofertado por la Universidad Autónoma de Chiapas. Actualmente, soy docente-administrativo adscrito a la Universidad Pablo Guardado Chávez, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Aunado a ello, soy integrante activo del grupo de investigación: Juego, Cuerpo y Motricidad de la Universidad de los Llanos, Colombia y del grupo de investigación Sociedad, Cultura y Educación del Sur de México del Sistema Educativo Universitario Azteca. Mis líneas de investigación son: educación, identidades, juventudes, cuerpo, violencia.

Entrevista a Omar Felipe Giraldo: “sobre el libro afectividad ambiental”
Interview with Omar Felipe Giraldo "about they book environmental affectivity"

María Herminia Ostoa Escudero

Resumen: El objetivo de la entrevista consistió en conversar con el Dr. Omar Felipe Giraldo para conocer más sobre su libro “Afectividad ambiental, sensibilidad, empatía, estéticas del habitar” y extender el mensaje a través de transmisión de la Red Temática de Investigación Ibero Latinoamericana y del Caribe en Educación e Intervención Ambiental para el Desarrollo (REDIILECAD) que impulsa el diálogo con especialistas.

Palabras clave: educación ambiental, ética, agroecología, empatía, filosofía ambiental.

Abstract: The objective of the interview was to talk with Dr. Omar Felipe Giraldo to learn more about his book “Environmental affectivity, sensitivity, empathy, aesthetics of living” and extend the message through the transmission of the Ibero Thematic Research Nerwork Latin American and Caribbean Education and environmental Intervention for Development (REDIILECAD) that promotes dialogue with specialists.

Keywords: environmental education, ethics, rediilecad, agrology, environmental philosophy.

Recepción: 07 de marzo de 2022

Aceptación: 30 de junio de 2022

Forma de citar: Ostoa, M. (2022) Entrevista a Omar Felipe Giraldo: “sobre el libro afectividad ambiental”. Voces de la educación 7(13), pp.221-238.

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

Entrevista a Omar Felipe Giraldo: “sobre el libro afectividad ambiental”

Es importante mencionar que la Rediilecad impulsa el espacio de diálogo con especialistas y educadores ambientales de la región Latinoamericana como estrategia de ambientalización curricular y se trasmite a través de su canal de You Tube, en el cual los participantes de los diversos grados académicos exponen sus investigaciones e intervenciones en educación ambiental. La entrevista se realizó vía zoom, el doctor Giraldo conectado desde San Cristóbal de las Casas Chiapas, y la Lic. Herminia desde San Vicente Chicoloapan, Estado de México. La dinámica que maneja el canal de la Rediilecad, es después de que el ponente expone, se leen preguntas que público que sigue la trasmisión envía através del chat. En este texto únicamente se abordan las que formuló la Lic. Herminia planteadas en la conducción del programa. Los interesados en escuchar las respuestas que se dieron al público pueden ver el video.

Omar Felipe Giraldo Es profesor de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES, Mérida). Es doctor en ciencias agrarias del departamento de Sociología Rural de la Universidad Autónoma Chapingo (UACh) y posdoctorado del Instituto de Investigaciones sociales de la UNAM. Realizo una maestría en desarrollo rural de la Universidad Nacional de Costa Rica y Médico Veterinario de la Universidad Nacional de Colombia. Por su tesis doctoral Recibió el premio Arturo Fregoso Urbina que otorga la UACh, en 2013, así como mención honorifica, el Premio catedra Jorge Alonso de la mejor tesis de ciencias sociales en México en 2013. Se desempeñó como asesor consultor de las Naciones Unidas en Colombia durante varios años. Entre los años 2014 y 2021 se desempeñó como catedrático Conacyt adscrito a El Colegio de la Frontera Sur en San Cristóbal de las Casa, en donde cofundó y fue coordinador de la Maestría en Agroecología. Ha sido docente invitado de posgrado en universidades de Colombia, Costa Rica y Argentina. Ha publicado más de treinta artículos en revistas especializadas y capítulos de libros, es autor de los libros: “Utopías en la era de la supervivencia”, “Ecología Política de la Agricultura” y “Afectividad Ambiental, sensibilidad, empatía del habitar”. Actualmente cuenta con distinción en el Sistema Nacional de Investigadores Nivel 2. Recibió el Premio de Investigación 2021 de la Academia de las Ciencias, en el área de Ciencias

Sociales. Sus líneas de investigación son la ecología política, alternativas al desarrollo, filosofía ambiental y la agroecología política.

Entrevistadora: *María Herminia Ostoa Escudero*

Entrevistado: *Omar Felipe Giraldo Palacio*

Herminia: Me voy a permitir mencionar a manera de introducción algunos puntos y párrafos relevantes del libro de "Afectividad ambiental" que vamos a conversar. El texto es un ensayo de ética ambiental que considera la dimensión afectiva y que plantea la necesidad de una trasformación colectiva, sacar de la anestesia impuesta por la modernidad, del paradigma cartesiano. El libro fue publicado en el 2020, editado por el colegio de la Frontera Sur y la Universidad Veracruzana. Los referentes del libro a decir del propio Dr. Giraldo están en el pensamiento ambiental que se está construyendo desde el sur, desde la Universidad Autónoma de Colombia, en los pensamientos de la filósofa Patricia Noguera, en las ideas del filósofo ambiental mexicano Enrique Leff.

El libro se constituye de cinco capítulos, en el primero se refiere a la parte epistémica, el segundo fenomenológica y la empatía ambiental, en los siguientes capítulos se abordan los saberes de los pueblos y la dimensión estética, para ir conduciendo a incorporar este nuevo concepto del régimen de la afectividad, del que nos va hablar el doctor Giraldo.

Para continuar voy a dar lectura de algunos párrafos, que me parece importante que conozcan quienes tienen su primer acercamiento con el libro. El texto dice que: el pensamiento ambiental asegura que las diadas polares como mente/cuerpo, cultura/naturaleza, razón/afectos, masculino/femenino, civilizado/primitivo, han estado presentes tanto como en la tradición del taoísmo o el budismo, pero el problema según Arturo Escobar (2013) no es tanto los dualismos sino que en la modernidad además de la separación se posiciona al sujeto, mente, cultura, razón en una posición superior.

Los argumentos se sustentan en el pensamiento de Baruch Spinoza, de una vía opuesta al dualismo cartesiano, que existe una única sustancia infinita. Todos los existentes no somos seres sino entes la manera de ser sustancia (Delauze, 1980). Una visión que podría ser comparable al taoísmo de Lao Tse, o los pueblos ancestrales de Abya Yala. Esto ha sido

fuente de inspiración para los pensadores ambientales que han intentado superar el dualismo cartesiano

El texto plantea una ética ambiental que supera los debates deontológicos, teleológicos y que afirma que más que ser una epistemología es una epistemo-estesis, de acuerdo con la filósofa Patricia Noguera, en la que se sustituye el sufijo "logos" por "estesis", entendido como la intensidad de las percepciones de los sentidos, una ética del Estar y del habitar.

Se argumenta que el ambiente bien podría imaginarse como una zona de encuentros entre distintos tipos de cuerpos y mundos los cuales no son azarosos, sino que se enmarañan siguiendo patrones estéticos.

Giraldo: Muchas gracias por tus generosos comentarios, efectivamente el libro que vamos a conversar es el de "Afectividad ambiental" intenta plantear el problema ambiental desde una perspectiva que no es tan común en los abordajes sobre el problema civilizatorio en el cual estamos, en esta gran crisis de la civilización, no es tan común, pero no quiere decir que yo sea el primero ni el único, me apoyo como tú lo decías en pensamiento en grupo de la universidad de Colombia sede Manizales donde también participo, pero lo que hago o hacemos en el libro son unos despliegues sobre este tema, en clave de la sensibilidad y de los afectos, la empatía, las estéticas, para construir una mirada, un artefacto simbólico, significativo para comprender nuestra crisis ambiental y también las salidas que debemos ir tejiendo para abrir las puertas afectivas que necesitamos tejer en esta aventura que nos está llevando ¿Cuál es la invitación? es pensar lo ambiental a partir de esta idea de lo afectivo, de los sensible, de lo sintiente, haciendo una disolución fundamental de la modernidad, que como tu bien dices, consiste en romper esta idea del sujeto y el objeto, pero también de la mente y del cuerpo que son unas de las escisiones de nuestra modernidad que debemos principalmente a ese pensamiento metafísico que se remonta a Platón que dividió el mundo en dos mundos, el mundo suprasensible y sensible, y que se retomó en la modernidad con el pensamiento Cartesiano esa idea de que el mundo racional está separado de lo afectivo y nosotros partimos de otro principio diferente es que no puede haber una separación anatómica entre el cerebro y el cuerpo, sino pensar desde el comienzo nuestra mente y nuestro cuerpo están en un profunda relación enmarañada y nuestra relación en el mundo es participativa desde el comienzo, desde nuestro involucramiento corporal y esa corporización en el mundo

es necesariamente sensible y al mismo tiempo pensante, sin disoluciones sin divisiones, sin escisiones entre un cosa y la otra, desde un principio estamos en un afectividad encarnada y que se hace cuerpo y ese punto de inicio es fundamental para entender que la crisis ambiental en la cual vivimos es un problema afectivo, es un problema que guía ciertas maneras de en qué nuestros cuerpos están inmersos en relaciones de poder que implican construir nuestra manera de emocionar de sensibilizarnos de estar frente a la montaña, frente al río, a los animales, de unas relaciones de poder que se vuelven cuerpo en nosotros y que las intitulamos en el texto como el régimen afectivo, es el que da cuenta de que nosotros no solamente sentimos de acuerdo las características de la personalidad, sino que estamos desde el inicio en un relación de poder, del sistema económico capitalista que también va creando un régimen de la afectividad estableciendo que cosas pueden sentirse, de otras que no pueden serlo, y esas cosas que pueden sentirse están orientadas hacia el mercado y esas otras que no, son esas anestesias que crea el sistema frente a la ruina, la devastación a nuestras maneras de relacionarnos con el mundo.

El régimen de la afectividad ha construido una manera de relación, objetual, cosificada del mundo, en el que nosotros nos mantenemos desconectados distanciados, y el mundo que es el que nosotros participamos en él, lo concebimos través de este mundo objeto, el mundo mercancía de la modernidad, entonces nuestra sensibilidad está cortada hacia esa sensibilidad y por el contrario está muy bien dirigida hacia las cuestiones del mercado. Por ello en el régimen de la afectividad podemos ir comprendiendo que el problema ambiental, involucra la afectividad, no es lo único, por supuesto, pero la apuesta del libro es como lo dice el primer párrafo que me atrevo leerlo dice así: La única respuesta efectiva ante la catástrofe ambiental de nuestro tiempo es una revolución que además de insistir en la transformación radical en las relaciones materiales, político, económicas y tecnológicas del conjunto de la sociedad atienda con toda la seriedad posible la dimensión afectiva, sensible y sintiente de nuestro estar en el mundo, cualquier revolución que quiera ir hasta las entrañas de la destrucción planetaria deberá ser una revolución ético/política y estético/poética que reincorpore la potencia del cuerpo que ponga en primer plano la sensibilidad, los sentimientos, las emociones, la estética y la empatía, sin el campo afectivo no podremos entender estos tiempos de grave peligro, ni los profundos problemas de sentido del habitar contemporáneo ni las puertas afectivas.

Esta es la entrada del libro que lo dice desde el comienzo, vamos a involucrarnos en esta dimensión, que es lo sensible, lo sintiente, los sentidos, los contactos, la empatía, para comprender el problema del habitar contemporáneo, pero también para ir construyendo otras formas de comprender nuestro estar en el mundo, diferentes a la de la modernidad y que vamos discurriendo de los diferentes capítulos, para construir esta epistemo/estesis, este tipo de epistemología ambiental que no queremos ponerle epistemología sino el sufijo estesis que tiene que ver con los sentidos y un conocimiento desde los sentidos y los contactos para ir construyendo una comprensión diferente de lo ambiental y de la ética ambiental para ir abonando la empatía ambiental, después de los saberes ambientales de los pueblos, que son saberes que decimos son profundamente estéticos y después en este apartado del régimen de la afectividad para otro capítulo donde nos interesa pensar el deseo y la reorganización de los afectos en torno a la vida y los ciclos del planeta a través del deseo de las estéticas de vida, este es el trayecto del libro, si gustas lo seguimos conversando.

Herminia: El libro "Afectividad ambiental, sensibilidad, empatía, estéticas del habitar" es un texto de ética ambiental que constituye una propuesta epistemo/estética en el que es posible distinguir que germina la configuración de un nuevo paradigma, ¿desde que usted inicio el escrito este propósito fue la guía? ¿Hasta qué nivel la influencia de la fenomenología de Patricia Noguera?

Giraldo: La palabra paradigma no es la que me gustaría usar porque nos lleva al campo de las ciencias pensando por ejemplo en las revoluciones paradigmáticas de Kuhn y definitivamente no es un objetivo de un libro el hecho de cambiar un paradigma pero sí abonar a transformación de nuestra comprensión de eso que llamamos "lo ambiental" ¿qué es eso que llamamos lo ambiental? Porque para los discursos de la modernidad nosotros vivimos entre recursos ambientales inertes, entre mercancías, entre objetos, entre cosas, y esa manera de nombrar las cosas está profundamente en el corazón de la crisis, pero no solamente es una manera de nombrar, es una forma de sentir, es una manera de habitar, en la cual nosotros partimos de las relaciones de desconexión con la vida, necesitamos transformar nuestras maneras de pensar el problema ambiental que no va ser nada nuevo en ninguna manera, necesitamos apoyarnos en el pensamiento de los pueblos, en tradiciones como el budismo, en las tradiciones no occidentales que durante mucho tiempo comprendieron el

mundo no desde una tradición inerte y desprovistas de alma, sino de una relacionalidad y continuidad entre los mundos, pero lo que me interesa entonces, nos interesó y lo abordamos, fue partiendo de la idea misma del cuerpo, entonces el cuerpo nos hace una pregunta ¿qué es aquello que llamamos cuerpo? ¿Tenemos acaso un cuerpo que me pertenece? ¿Acaso mi cuerpo es mi yo? son ejercicios que se hacen en la tradición budista y que nos van llevando a otras preguntas, en realidad estos nomas biológicamente, nuestros microorganismos que habitan en nuestro intestino, en nuestra piel, ¿son nuestro yo? ¿O son otros diferentes? El agua que tomamos acaso de un momento ¿esa agua que tomamos es nuestro yo y cuando la orinamos dejamos de ser yo? ¿Qué es eso tan raro que es el yo? Es muy difícil, dice el Dalai Lama el dedo tenemos una identidad sobredimensional, estamos en un estado de sobre relación o de exceso completo en nuestras relaciones entonces nosotros nos estamos corporizando no existe algo definitivamente que se llame cuerpo sino que estamos en proceso continuos de corporización a través del encuentro con otros cuerpos con otro cuerpos agua, cuerpos bacteria , con otros cuerpos alimento, en donde nosotros vamos encontrándonos en una maraña de encuentros de entre los diferentes tipos de cuerpos y que esos cuerpos en las trayectorias vitales tocándose en sus senderos vitales, generando una serie de contactos, que van en una escalas más diversas, desde las escalas de las partículas subatómicas, desde esta escala que vendría siendo la de los cuerpos humanos, esta escala que nosotros podemos percibir, hasta la escala de las constelaciones, decía Carl Sagan, que nosotros somos polvo de estrellas, pero el agua que nosotros tomamos es agua extraterrestre que vino por cometas y que por un tiempo ha estado circulando durante mucho tiempo y que hace parte de nuestros cuerpos y luego va a alimentar otros cuerpos y conformar otros cuerpos y en esto no podemos decir hay un ser, es un cuerpo, sino que nosotros estamos conformándonos en nuestras trayectorias través de todos estos encuentros que se van creando en nuestras relaciones, es donde acuñamos esta idea que es de Baruch Spinoza, que estamos en un cuerpo, entre otros cuerpos, ya no podemos identificar ese yo de la modernidad, ese individuo solitario y asilado, que nos habíamos construido, sino esas relaciones de inter ser como dice el maestro Christian Hannan nosotros no somos, nos estamos conformando en los grandes bucles que nos van conformando los humanos ocupamos en biológicos también simbólicos en el cual quiero avanzar en estamos en estos cuerpos en fricción un apartado en que nos importa el punto de los encuentros el filósofo budista Juan Arnau, nos recuerda como ver esto, aseguraba que el

sabor de una manzana, no reside en la manzana misma, ni tampoco en la persona que la saborea, sino el encuentro entre ambas. La manzana es un flujo de encuentros como la semilla y la lluvia, los microorganismos del árbol, la cosecha y la mano del campesino, así como la persona es el punto de encuentro entre sus padres y sus gametos y de la multitud de encuentros. La larga trayectoria de la manzana es la que nos toca la que llega a nuestra lengua, el placer del sabor de la manzana es el placer de la relación, no es lo que está aquí adentro, mis papilas gustativas, no es lo que está afuera la piel de la manzana y su jugo, sino el encuentro entre ambas superficies, una relación entre cuerpos, la manzana me toca y yo la toco, estamos en contacto cotidianamente con los seres del mundo por eso nos dice Arnau, la persona y la manzana son encuentros, cuyo origen no podemos localizar.

Entonces en esta relación que cuando nosotros nos comemos una manzana es una relación de historias, trayectorias y procesos que se van confabulando de alguna manera, para establecer estas relaciones de contacto y de encuentros que finalmente van a ser desencontrándonos, y pensar lo ambiental desde esta manera nos ayuda a entender que el tema ambiental es precisamente un encuentro entre los seres sensibles, que lo ambiental, y todos reaccionamos, así un piedra parezca inerte, en la escala de las relaciones subatómicas están transformando y cambiando sus electrones, están trasformando sus relaciones a través del contacto y que precisamente la magia de la sensibilidad, porque todos somos seres sintientes, podemos ser reaccionar sencillamente al encuentro con otro cuerpo, y es un llamado a entender lo ambiental desde la relación de los cuerpos sensibles que se tocan, que se encuentra, se desencuentran, se enmarañan, se desenmarañan y que por supuesto, nosotros tenemos una posición muy particular, que es una posición simbólica que nos llama a comprender una epistemo estesis, que es a lo que llamamos estéis que parta desde los sensible de los ambientes, desde los afectos desde lo sentido, los sentimientos, las emociones y todas estas relaciones que se van tejiendo en estas relaciones en esta series de contactos entre los cuerpos. Hasta aquí abordo la primera pregunta.

La segunda pregunta me habías avanzado, la gran filosofa Ana Patricia Noguera, colombiana, heredera de un pensamiento de Augusto Ángel Maya, pero que ella ha construido sus propias rutas epistemológicas, precisamente ha acuñado esta idea de pensar lo ambiental desde lo estético, y es que lo estético no solamente es lo bello, no es una

comprensión desde la obra de arte, aunque la incluye, no es una comprensión desde la poesía como literatura sino es una comprensión de la estesis como la palabra originaria, la estesis que es la intensidad de la percepción de los sentidos, luego lo estético es lo sensible, los sentidos los contactos, un ejemplo que me gusta es la palabra anestesia, cuando a ti te anestesian te cortan la sensibilidad, esa palabra es mucho más cercano a lo que se quiere decir con estesis, cuando tu estas anestesiado, que es lo que hacen los regímenes de la afectividad, que acortan la sensibilidad con ciertas cosas y las dirigen a otras cosas a las cuales podemos ser sensibles, esto precisamente es una relación estética y la maravilla precisamente de Ana Patricia Noguera ha sido pensar lo ambiental desde esto y desde conceptos que ella misma ha construido como el amistoestesis, afecto tierra, como el reencantamiento del mudo que son trabajos y nosotros seguimos esa veta del pensamiento, para ir llevando esperemos llevarlo más lejos y que otros lo lleven más lejos de seguir construyendo colectivamente el pensamiento ambiental, de los sensible, los contactos y todo lo que tiene que ver con la estética de nuestro habitar contemporáneo.

Herminia: Gracias doctor y regresando a ese encuentro de cuerpos que habla en los párrafos de la manzana es por eso que la misma manzana a diferentes personas le encuentren diferente sabor, y otra de las páginas que tengo muy presente es el cuento de la alegría de los peces, algo que para quienes recién lean el libro, van a ver que les va gustar, a mí me cautiva, cuando habla de ese contagio empático de los seres sintientes, no solo de los peces, como lo dice, la montaña, el rio, lo que está aconteciendo en la naturaleza.

La siguiente pregunta. Lo que mencionaba precisamente en este momento sobre la epistemología y cambio del sufijo logos por estesis, entendida como la intensidad de la percepción de los sentidos, del que nos habla, en la página 52. Afirma que el reto es hallar las distintas puertas para ejercitar el abrir la sensibilidad. ¿Qué ejercicios propone para activar la iniciativa y el despertar la sensibilidad en este reto de hallar las distintas puertas?

Giraldo: Bueno no es un ejercicio que nosotros hagamos en este texto, que sea enumerar un listado, de maneras que digamos aquí se puede abrir, acá también, porque lo que queremos precisamente construir un espacio de pensamiento, lo que quiere decir un dispositivo heurístico, como desde muy diversos lugares, tu puedes entrar en un proceso de eso que llamamos la afectividad. Si te voy a contestar la pregunta, pero antes de esto es necesario

hacer una alusión, respeto a la diferencia entre la moral y la ética, o al menos la ética como la estamos entendiendo en este libro, la moral está mucho más regida por preceptos por imperativos categóricos, como pensaba Kant, pensemos en los diez mandamientos, o en la ley del derecho, con su código de penal o en los castigos que da el padre o las reglas que pone el padre en el hogar. ¿Qué es lo que tenemos nosotros que decirle a la gente? ¿Qué no contaminen? nosotros creemos que es otro camino el del ética. Es la moral con la que se ha creado la educación ambiental. Nosotros creemos que lo que se necesita es abrir, crear espacios dispositivos diferentes ya voy a nombrar uno, para crear las condiciones para abrir nuestra sensibilidad y crear este descubrimiento de que somos cuerpos entre cuerpos y entonces ¿cuáles van ser estas relaciones, construcciones, constructos en cada lugar para ejercitar nuestra sensibilidad? Para cultivar nuestra empatía, que es un cuestión fundamental, que es un disposición biológica que tenemos, pero necesita que la ejercitemos que la cultivemos, y partir de este cultivo nosotros podemos aprender a relacionarnos sensiblemente con otros seres, pero esto está vinculado no en términos de que alguien se pare en un púlpito y predique la racionalidad de todas las cosas, sino que se trata de un descubrimiento que implica el cuerpo, la sensibilidad, la empatía, bueno entendiendo que es esa la ética con la cual estamos pensando, que es un ética del contacto, no puede hacerse distancia, implica involucrarse, la participación, el estar, el placer de estar entre otros cuerpos, pero también el displacer , cuando me siento enojado, triste, partir de ahí creo que en tantos lugres se pueden crear estos dispositivos para estimular esta formas de contacto, no creas que te estoy evadiendo la pregunta, pensemos en un huerto escolar, pensando solamente en la educación ambiental ya que estamos en un espacio de diálogo de educación ambiental. Un huerto puede ser un dispositivo para ejercitar esta disposición, pero precisa que existan dispositivos pedagógicos que permitan este encuentro entre cuerpos y que nos permitan ir descubriendo la relación entre los seres sensibles para entendernos interpenetrados, compenetrados, pero también para que a partir de ahí vallamos problematizando el tema civilizatorio, ¿esto es posible? claro que es posible, solo demanda la creatividad, el arte, la poesía, la estética, el huerto, la agroecología, la construcción, todas las posibilidades que nosotros podemos tener para ejercitar nuestra posibilidades de cultivar conscientemente nuestro encuentro con otros cuerpos y poder tener esta otra comprensión que es muy diferente de las del desarrollo sustentable, sostenible que nos pone digamos en el momento de la separación, del divorcio,

la desconexión, la cosificación de todas las cosas, del manejo, de la manipulación, del sojuzgamiento, que son los principios fundamentales de la modernidad, nosotros estamos pensando que necesitamos construir otra cosa diferente, porque es un problema de carácter ontológico, tiene que ver nuestra comprensión del mundo que es la pregunta fundante de la filosofía, ¿qué es lo que hay? ¿Qué es lo que existe? ¿Cuál es aquella sustancia? fueron las preguntas de los primeros filósofos que se llevaron por muchísimos lados y que desafortunadamente para el pensamiento occidental no siguió la ruta que fue la de Heráclito acerca de la phisis, de la creatividad de la vida, la creatividad de todo cuanto existe, sino que siguió la ruta de Parménides, y posteriormente de Sócrates, de Platón y Aristóteles que se retoma en la modernidad y que en el pensamiento ambiental se le llama metafísica y entonces este pensamiento metafísico que divide el mundo en fragmentos, en lo racional/lo sensible, la cultura/naturaleza, que hace todos los dualismos que nosotros conocemos de la modernidad, pero que hacen parte de una ruta de la comprensión del mundo donde explica ontológicamente aquello que hay y esta explicación es que vivimos entre recursos discretos e inertes, disponibles para el capital hegemónico. Si nosotros rebobinamos el casete podemos entender como también hay otras relaciones de otros pueblos, de otros lugares, de otras culturas, de otras ontologías, como gustamos llamar. Que comprenden lo que hay a través no de la separación, sino de la interrelación, de que todo es interdependiente, de que todo interexiste, aquí de los pueblos tzetzal de Chiapas desde donde de hablo, hablan precisamente del "chulell" que es esa energía que lo anima todo y que todo hay que respetarse en cuanto es depositario de ese chulell, el problema es que nuestras sociedades han "deschulelizado el mundo" dice Juan López Ilse, que es un pensador tzetzal, han desacralizado, han despoetizado, han mercantilizado, entonces tenemos que volver a entender la sacralidad, la animosidad a la vivacidad del mundo, no que vivimos entre un mundo inerte, sino que es un planeta vivo, y en ese planeta podemos tener relaciones sensibles con otros, a través de relaciones inter/empáticas y en las cuales podemos ejercitar esa facultad de poder sentir, no lo que otro siente, porque eso no lo podemos hacer, sino sentir en nuestra propia emoción, la alegría, la tristeza, el enojo, la ira, la angustia, por sentirnos parte de un todo integrante, que precisamente esa es la noción de empatía que nosotros vamos construyendo desde el texto que mencionas de la alegría de los peces en el rio. Va por ahí de construir estas rutas, no se trata de un listado, porque se trata de estimular la creatividad, ya probablemente se

esté haciendo en tantos lugares y este trabajo busca ponerle palabras a eso que ya se hace y que ayude a estimular la creatividad de todos aquellos que estén preocupados por lo que está ocurriendo en nuestro planeta vivo y quieran construir su propios espacios heurísticos para este descubrimiento y este cultivo de la empatía.

Herminia: ¿Cuál sería la forma más apropiada de fomentar la empatía y salir de ese estado anestésico como usted le llama a esa insensibilidad humana que se ha establecido por el régimen de la afectividad, de lo que acontece a la naturaleza?

Giraldo: Fíjate que nuestra respuesta y nuestra salida puede ser profundamente insatisfactoria, incompleta y lo es, no tenemos en ningún momento una sensación de completud, de un trabajo sin fisuras, de ninguna manera, porque lo que queremos es abrir cosas que estimulen la creatividad, pero es una salida que no es tecnológica, no es política, aunque lo es, es una salida, nosotros lo abordamos en el libro que es la estética, tiene que ver con la creación de estos entornos o de estos espacios amorosos, que nos permitan practicar esta afectividad ambiental ¿qué quiere decir esto? que nosotros a través de nuestro hacer, de nuestra creatividad, de la creatividad de la vida, siguiendo la creatividad de la vida, podemos transformar los lugares en los cuales habitamos, esto implica un pensamiento muy fenomenológico, que nosotros no solamente habitamos los espacios, sino que los espacios también nos habitan, esto es una cosa bellísima, la idea de que el lugar nos habita antes que nosotros lo habitemos, como nosotros sentimos eso cuando estamos en espacios tóxicos, por eso debemos tener mucho cuidado con los lugares que uno habita, porque esos lugares te habitan a ti, te polinizan, que estamos en esa relación de la que contábamos, que no puede haber separación, pero también del lado positivo, los espacios transformados amorosamente, tienen esa capacidad de despejar nuestros sentidos marchitos, de abrir nuestra sensibilidad, de escuchar diferente, cuando tu estas en lugares, entornos diferente donde vuelve la libélula, las aves, vuelven a crearse estos espacios estético/sensibles, también va cambiando la afectividad, la sensibilidad, este régimen de la afectividad ambiental es posible porque vivimos entre mundos construidos desde la separación y estos mundos que son grandes edificios, grandes carreteras, construcciones que hacen que nosotros no podamos cultivar esa empatía y que no podamos ejercer, desmotar el régimen de la afectividad sino que los lugares estéticos de las grandes metrópolis en que vivimos están acoplados a un régimen de

la afectividad de una lógica pero no podemos transformar nuestra ontología nuestra ética si seguimos viviendo en estos entornos y no significa una huida, en términos de despoblamiento de las ciudades, aunque esto hay que hacerlo también, ciudades de 25 o 30 millones de habitantes es una cosa, absolutamente inviable, pero aun así nosotros necesitamos transformar esos lugares y transformarlos amorosamente y es donde están viniendo a ejercer las respuestas políticas de los pueblos, hay toda una serie de ejercicios de ciudades en transición, de municipios pos petróleo, eco barrios, lugares transformados a través de la agroecología, de los movimientos sociales, incluso países completos como está ocurriendo en Cuba en donde hay una trasformación amorosa, esa trasformación en torno a los bucles de la vida, a los ritmos de la tierra, a los cuidados a seguirles sus pistas, a involucrarnos, a enredarnos a abrirnos un buen lugar entre el mundo a partir de esta empatía y esta afectividad ambiental, también hace que se trasforme nuestra percepciones, nuestra sensibilidad que se abra ese cultivo empático que había sido adormecido por las lógicas del régimen de mercado y la afectividad ambiental que nos imponen y más bien entender que esto implica un hacer, pero no solamente es un hacer desde una perspectiva como separar el pensar del hacer o el ser del hacer y el hay una continuidad entre el ser, el hacer y el conocer y en la medida que implica un contacto, implica una ética entendida como el hacer, como hacer despertar lo que pueden los cuerpos y lo que pueden los cuerpos es un cuerpo que reacciona en el contacto de otros cuerpos y que sigue esas trayectorias vitales y se deja guiar por la sabiduría de la vida, por esa orientación esa guía de lo que las cosas están bien porque así nos lo indican nuestros sentidos, es por eso que nosotros retomamos los saberes vernáculos de los pueblos y los saberes ambientales que conocen a través de sus propio cuerpo del tacto, del color, el olores, de los sonidos, de todas las relaciones corporales, han aprendido a empatizar cuando una planta quiere agua, cuando un animal necesita alimento, cuando un lugar esta bello, cuando dicen: “llueve bonito”, está en un lugar bello, y la relación entre lo bello y lo bueno que está en la lengua de los pueblos en donde existe esa relación no guiado por criterio morales sino que esta entendido a través de saber que estamos siguiendo una buena ruta, una buena mezcla, una buena composición de relaciones decía Baruch Spinoza, como nos estamos componiendo, es un poco como el arte que significa entonarnos, encontrar los ritmos, componernos, encontrar estas relaciones a través de la inmensa creatividad de los pueblos y del conocimiento pero desde sentir desde lo afectivo, los sensible, los sintiente que vallan

pudiendo incorporar el cuerpo a estas relaciones y que se abra nuestra ontología hacia otra relación y que nos parezca profundamente extraño esta idea de llamar el mundo a través de "servicios ambientales", "recurso naturales", todas estas serie de locuciones antropocéntricas que despoetizan y llevan al mundo al régimen de la afectividad del mercado.

Y precisamente la estética, la transformación de los entornos en los cuales vivimos de manera amorosa, uno dando amor, recibe amor de la vida, es un principio que uno tiene que entender lo importante del amor decía Erich Fromm no es recibir sino dar amor, porque esa confianza que en el dando recibimos y que en el amor en estas relaciones vitales del amor, es lo que nosotros necesitamos tener un amor a la tierra y ese amor se puede dar ya en las formas técnicas que ya conocemos, no es necesario inventarlas, pero el problemas no es un problema técnico es mucho más complejo, más ontológico, epistémico, ético.

Estas relaciones estéticas implican también las idea de cambiar nuestras convenciones verbales, vivimos por supuesto nosotros estamos hablando en el español, que es un lenguaje europeo compuesto de relaciones entre sujetos y objetos y tenemos la posibilidades de hacer juegos en lenguaje, como se dice en el giro lingüístico, podemos jugar con el lenguaje y crear unos lenguajes más amorosos, podemos crear, lenguajes poéticos, y una poetización de la vida, porque también está en el "como", nos solo esta relación técnica que la relacionado con lo afectivo sino una relación discursiva, de cómo podemos lenguajear diferentemente este mundo, un mundo poblado de belleza y de entender solamente esto yo cada vez estoy más convencido de que en esta crisis de la civilización en esta enorme que nos pone a los limites colapso que nos anuncian que podemos estar a 4.4 grados en el 2100, esto sería una catástrofe civilizatoria, lo único que nos puede salvar es la belleza.

Herminia: Usted ha mencionado que en los discursos y propuestas de la agroecología hasta los mejor intencionados se han confundido con las ideas hegemónicas de la revolución verde ¿De qué manera se podría evitar esa confusión?

Giraldo: El gran problema de las alternativas y de las propuestas políticas que se quieren anti/hegemónicas es que se terminan construyendo desde los mismos supuestos epistémicos y ontológicos que nos tienen en el problema en el que estamos ahora, entonces por ejemplo, la vertiente académica de la agroecología es un enorme problema y es haberse construido desde la racionalidad económica del mercado y el régimen de la escasez de la economía en

donde lo que impera es el pensamiento basado en los rendimientos, la productividad, la maximización, todos estos conceptos que tienen sentido para el régimen capitalista y para el régimen moderno de producción de verdad y del sentir, pero que son incongruentes con lo que nosotros estamos pensando y lo que estamos creando desde otros lugares de enunciación, entonces nos toca tejer, nos toca primero construir desde otros lados para nutrir nuestros discursos no de esos lenguajes y de esos sentidos y lógicas con la que nos hemos llevado al desastre, como el caso que dices de la revolución verde se construyó en un lenguaje, en unos sentidos en unos significados sobre los que no podemos construir una agroecología encima de ellos sino que nos toca hacer una cosa diferente una episteme diferente que nos permita construir una cosa realmente transformadora y que nos oriente por un lado distinto y eso es una crítica que hay que hacerle a las alternativas que siguen presas del mismo sistema, porque lo que hacen es reproducir lo existente y la viejas cosas terminan saliendo como dice Lacan, "síntomas" y terminan saliendo en lugares impensados y tienen que ver porque se construyó racionalidad económica, sobre el sistema moderno, colonial, el sistema hegemónico, pero que no podemos construir sobre parches , sino que debemos generar nuestros propios recursos poéticos y estéticos y epistemológicos para direccionar las alternativas y no caigamos en esos síntomas. Que también es una manera de pensar ¿Por qué los fracasos del siglo XX en términos del socialismo realmente existente y los ensayos socialistas? Porque se construyeron sobre la misma racionalidad económica y economicista y la misma sensibilidad y el mismo régimen afectivo sobre el cual se había construido el capitalismo. Lo que necesitamos otra cosa diferente es como si estas tratando de hacer una casa sobre los cimientos que estaba la vieja casa, lo mejor es construir otra cosa diferente y es cuando surge la creatividad y en el otro modelo nos mantenemos en una prisión epistemológica y política por supuesto.

Herminia: La sensibilidad se ha adormecido por el uso de los artefactos ¿qué posibilidades existen de despertar esa sensibilidad en una sociedad globalizada que promueve la tecnología y el uso de los artefactos?

Giraldo: Buena pregunta, no es que se hallan dormido por los artefactos, pero los artefactos ayudan al adormecimiento, es un poco diferente el matiz, nos estamos conectando en este momento por a través de un artefacto, tecnológico el zoom, sus aparatos el internet,

quisiéramos estar más juntos por supuesto, pero también nos permite tener esta conversación. Se trata de entender que este sistema como enseño Iván Illich, también requiere poner techos tecnológicos que son una sensibilidad sobre los umbrales sobre los cuales una vez traspasados, generan un sistema que nos domina, ahora esos artefactos tecnológicos ya no los usamos, sino que nos usan ahora a nosotros, vivimos al servicio del Smartphone y yo quedé impresionado con el anuncio de Mark Zuckerber que nos anuncia sobre las nuevas tecnologías de realidad virtual aumentada que van a crear en los próximos años y básicamente pues es el ensimismamiento, el aislamiento y como también necesitamos poner un techo tecnológico, decir podemos usar ciertas herramientas y hasta donde no más, hasta donde tendríamos decir que en lugar de conectarnos nos desconecta, en lugar de ayudar a comunicarnos no nos ayuda a comunicarnos porque podemos estar supuestamente reunidos, en salones con gafas, en esta realidad aumentada, pero más solos que nunca, y esta individualización de yoidad, que le interesan al sistema y que nosotros lo que necesitamos crear unos espacios crear comunidad, pero no una comunidad virtual, una comunidad de contactos, de afectos, que nos podamos abrazar, que no nos volvamos ciborgs, porque esta es una relación de ciborgs y no una relación de seres humano y necesitemos defender nuestra condición animal y defender nuestra condición humana de toda esta tecnologización que nos quiere volver seres tecnológicos, que estemos dominados por la medicina y la adición genética y los relojes que determinan nuestra fisiología del cuerpo y de aparatos y tecnología, del big data, este enorme sistema que nos controla, nos vigila, nos domina que nosotros estamos cediendo a estos aparatos tecnológicos que ayudan a la desconexión, yo estoy convencido que una alternativa civilizatoria implica crear procesos que sean más intensivos en saberes y más suaves en tecnología, en saberes plurales, no en los saberes de Mark Zuckemberg y de sus empleados en la fábrica, compañía de Facebook, sino los saberes ambientales que surgen en la diversidad, inteligencias ampliamente distribuida, creatividad, que volvamos a ser ese homo sapiens o mejor homo habilis y dejemos de ser ese homo industrialis, homo enomicus, al cual nos llevó nuestra modernidad extraviada, necesitamos volver a crear esta creatividad, despertar la imaginación colectiva adormecida, nos volvieron simplemente clientes, usuarios, poseedores, nos volvieron simples operarios de artefactos industrializados producidos de una manera monopólica y lo que realmente necesitamos crear estrategias para desmonopolizar el saber, con saberes técnicamente más flexibles pero más

ricos en los saberes de la diversidad biocultural y es a partir de eso que nosotros pensamos que se puede hacer una transición civilizatoria que yo he llamado aunque suene utópico pero hay que decirlo, porque de lo contrario seguiremos la misma ruta. Que es un proceso de desindustrialización y volvamos a un proceso de artenasanalización comunitaria, en el sentido de artesanía, pero también de unas artes sanadoras para la vida, necesitamos fugarnos con nuestras artes y necesitamos fugarnos con las artes que construimos en comunidad para rehabilitar viejos oficios, crear unos nuevos, crear comunidad y recuperar la capacidad de hacer en comunidad, nos volvimos necesitados de servicios industriales, del Smartphone, de las App, de twiwwer, facebook, de las tecnologías, que nos hacen sus esclavos y volver a tener relaciones muchos más manuales, donde los objetos se reparen, donde exista una mayor disposición entre la cabeza, el corazón y la manos, entre todas nuestras relaciones. Lo que necesitamos es volver a distribuir las inteligencias y no porque hoy nos embrutecen estos sistemas y nos hacen simplemente clientes operarios, usuarios, como los llaman los ingenieros, de unos productos industriales que son creados de una manera monopólica para el planeta entero.

Acerca del autor

María Herminia Ostoa Escudero es licenciada en Educación por la Universidad Autónoma de México, en la cual durante su formación obtuvo reconocimientos por su desempeño académico y su muy activa participación en las actividades internas de talleres extracurriculares o externas en los congresos tanto nacionales como internacionales. Su interés por la Educación Ambiental la ha conducido a proponer proyectos de esta naturaleza en distintos espacios.